

MASTER

MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION

Mention	Parcours
Second degré	CAPLP lettres - anglais
Site de formation :	Toulouse Croix de Pierre

MÉMOIRE

Les effets de l'approche coopérative sur les apprentissages individuels

Soizic Noble

Directrice de mémoire

Madame Anne PLANTÉ

Formatrice INSPE en didactique de l'anglais

Membres du jury de soutenance :

-
-
-
-

Soutenu le

.../.../2023

Année universitaire 2022 - 2023

Remerciements

La rédaction du présent mémoire est le fruit d'un questionnement et d'une réflexion, poursuivis tout au long de ces deux années de Master, dont l'aboutissement n'aurait pu se concrétiser sans le réseau d'aide et de soutien qu'offre l'Inspe de Toulouse Croix de Pierre.

Je tiens en premier lieu à remercier M. Rémi WEISSBERG, responsable du parcours MEEF CAPLP Lettres - Anglais, de m'avoir offert une place dans la formation.

Mes remerciements s'adressent également à l'ensemble des formateurs, pour leur implication et la richesse de leurs apports.

J'ai rencontré quelques difficultés pour concentrer ma réflexion sur le coeur de la problématique de ce mémoire, puis sur sa construction. Je souhaite donc plus particulièrement exprimer ma reconnaissance envers Mme Anne PLANTÉ, ma directrice de mémoire et formatrice en didactique de l'anglais, pour son professionnalisme, sa rigueur et sa logique infaillibles, ainsi que pour sa bienveillance et sa grande disponibilité.

Je souhaite ensuite adresser mes remerciements à Mme Sandrine PRADO et à M. Sébastien CLAMENS, respectivement professeur d'anglais et professeur de lettres (et histoire - géographie) au lycée Gabriel Péri de Toulouse, qui ont non seulement accepté de me recevoir en observation dans leurs classes tout au long de l'année, mais ont aussi volontiers répondu à mes nombreuses questions, partagé leurs ressources, et prodigué de précieux conseils pour l'exercice de mon futur métier.

Ma reconversion professionnelle, matérialisée par la préparation de ce Master, a également occasionné de nombreux changements sur le plan personnel. J'ai une immense gratitude envers mon mari et mes enfants qui m'ont soutenue dans mon projet du début à la fin.

SOMMAIRE

Introduction	.....	p. 4
I. Cadre théorique	.....	p. 4
1) Définition	.....	p. 4
2) Historique	.....	p. 5
3) Les concepts à l'oeuvre dans l'apprentissage coopératif	.....	p. 6
4) Les objectifs recherchés par l'apprentissage coopératif	.....	p. 9
5) Les freins à la mise en place de l'apprentissage coopératif	.....	p. 9
6) Les outils pour passer de la théorie à l'application	.....	p. 10
II. Problématique	.....	p. 15
III. Expérimentation	.....	p. 15
1) De l'hypothèse à l'élaboration de l'expérimentation	.....	p. 15
a. Avant-propos	.....	p. 15
b. La classe étudiée	.....	p. 15
c. L'organisation de l'expérimentation	.....	p. 16
d. L'objectif poursuivi et les critères retenus	.....	p. 17
2) Analyse et interprétation des résultats	.....	p. 18
a. Premier critère	.....	p. 18
b. Second critère	.....	p. 19
c. Troisième critère	.....	p. 20
IV. Discussion	.....	p. 22
1) Des résultats <i>a priori</i> en accord avec l'hypothèse de départ	.....	p. 22
a. Une progression de la production sur les faits de langue	.....	p. 23
b. Une progression vers les objectifs de l'apprentissage coopératif	.....	p. 23
2) Les limites de l'expérimentation et de son interprétation	.....	p. 24
a. Le panel et la durée d'expérimentation	.....	p. 24
b. Les élèves et leur rapport à l'apprentissage coopératif	.....	p. 25
c. Les effets à long terme de l'approche coopérative sur les apprentissages individuels	.....	p. 25
Conclusion	.....	p. 26
Bibliographie	.....	p. 27

Introduction

La coopération est une notion inscrite dans les programmes scolaires comme une compétence à développer par les élèves, participant à leur futur rôle de citoyen, et dont le principe semble être admis par une majorité d'acteurs du monde enseignant.

Elle est même inscrite dans l'article L111-1 du Code de l'Éducation: « Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, le service public de l'éducation favorise la coopération entre les élèves. »

Les contours de cette notion d'approche coopérative semblent toutefois assez abstraits et parfois difficiles à appliquer dans la vie de classe. La définition peut se moduler selon le contexte culturel dans lequel elle s'inscrit, et les questions qu'elle soulève semblent aussi nombreuses que les entrées qu'elle propose.

L'apprentissage des matières générales dans les classes de lycée professionnel, notamment des langues (français et anglais), peut représenter une gageure pour des élèves ayant comme objectif l'apprentissage concret d'un métier. L'engagement de ces élèves dans des matières dont l'application ne leur semble pas évidente de prime abord, ainsi que leurs capacités telles qu'ils les ressentent, n'est pas toujours à la hauteur des attendus des enseignants. Ce décalage peut amener des blocages entre ces élèves et la matière concernée, voire envers leur enseignant. Il semble donc judicieux de s'intéresser à la pédagogie coopérative pour contourner ce blocage et ainsi favoriser les apprentissages des élèves.

Avant de s'interroger sur l'exploitation que l'on peut faire de l'approche coopérative en cours d'anglais et de français en lycée professionnel, il est donc indispensable d'en proposer une définition, et les raisons pour lesquelles elle paraît être un outil utile voire nécessaire dans l'enseignement, avec ses avantages et ses limites. Puis, une présentation du dispositif mis en place au sein de la classe et de la mesure des données observables sera analysée, afin de mener une discussion sur l'hypothèse testée à travers ce dispositif.

I. Cadre théorique

1) Définition

Avant de nous intéresser à quelques-uns des travaux consacrés à ce thème dans les sciences de l'éducation, commençons par nous pencher sur la définition de la coopération donnée par le dictionnaire¹. Elle est ainsi décrite en première entrée: « action de coopérer, de participer à une oeuvre commune; collaboration, concours (...). Synonymes: aide - appui - collaboration - concours - contribution - service - soutien. Contraires: opposition - rivalité ».

Cette définition semble intéressante car elle réfère, en tout premier, à une action: celle de coopérer. Si on détaille ce mot, co-opérer, on arrive à l'idée d'*opérer ensemble*.

Dans le cadre de l'école, Sylvain Connac (2017) définit la coopération entre pairs 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*

¹ Source: www.larousse.fr

le plus étroit du faire à plusieurs, dans lequel les partenaires sont mutuellement dépendants, et avec qui il est nécessaire de s'associer. »².

Ainsi, nous allons plus loin dans la réalisation commune de la tâche que de se partager les parties qui la composent et ensuite les mettre en commun. En effet, en procédant ainsi, l'apprentissage n'est pas partagé par chaque individu qui forme le groupe, et chacun ne va donc pas tirer les bénéfices de l'atteinte collective de l'objectif visé. Egalement, d'après Slavin (2010), l'apprentissage coopératif consiste en « *l'activité collective orientée dans une même direction, vers un objectif partagé par tous, [qui] peut profiter à chaque membre du groupe* » (in Reverdy, 2016)³.

2) Historique

L'approche coopérative n'est pas un sujet récent, puisque les premiers travaux remontent au XVIIIème siècle. Les recherches ont toutefois été approfondies dans le courant du XXème siècle, d'abord par Lewin, Dewey et Deutsch, qui, dès les années 1930 - 1940, ont « *mis en doute les fondements de l'enseignement traditionnel* » (Planté, 2012)⁴ et la relation entre le maître et l'élève, c'est à dire une relation qui implique nécessairement une connaissance descendante du maître vers son élève. Puis, une approche tournée vers la psychologie a mis en lumière « *l'importance des expériences sociales et des interactions avec les autres pour susciter l'apprentissage* » (Baudrit, 2005; Laferrière, 2003; Peyrat-Malaterre, 2011, in Planté, 2012)⁵. Cela signifie que l'élève doit avoir un rôle actif dans la construction de ses connaissances, il a le contrôle de sa propre éducation afin de la façonner en fonction de ses besoins et de ses intérêts; le processus coopératif qui l'amène à la construction de ses connaissances permet de forger cette perception de son propre intérêt dans le fait d'atteindre son objectif. Enfin, les acteurs du mouvement d' « Education nouvelle », et notamment Célestin Freinet, ont apporté une dimension politique à l'apprentissage, voyant l'élève comme le citoyen en devenir qu'il est: « *Une école où les élèves possèdent et gèrent collectivement les outils de travail est nécessaire, si c'est pour une société de la coopération que l'on veut former des citoyens.* » (Jacomino, 2013)⁶.

C'est dans les années 1980-1990 que la coopération à l'école a été la plus questionnée dans le domaine de la recherche. Deux courants se distinguent alors dans ces études, selon l'axe choisi, mais qui se complètent : il s'agit soit d'un courant axé sur la psychologie, « *centré sur le développement de l'enfant lors des interactions avec ses pairs, développement pris dans un sens cognitif bien sûr, mais aussi dans les dimensions affective et sociale* » (Reverdy, 2016)⁷; soit, d'un

² CONNAC, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Canopé Éditions. p. 21.

³ REVERDY, C. (2016). La coopération entre élèves: des recherches aux pratiques. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (114), 1-32. p. 2.

⁴ PLANTÉ, I. (2012). L'apprentissage coopératif: des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'Éducation*, 35(4), 252-283. <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.35.4.252>. p. 253.

⁵ *Ibid.*, p. 253.

⁶ JACOMINO, B. (2013). Freinet et la coopération. *Les Cahiers pédagogiques*. Retrieved from <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Freinet-et-la-cooperation>.

⁷ *Ibid.* note 3; p. 3.

courant plus axé sur les sciences de l'éducation, c'est à dire un questionnement plutôt tourné vers la pédagogie, la méthode de mise en oeuvre de ces travaux de groupe dans la classe, et les effets de la coopération dans les apprentissages scolaires.

Essentiellement issu de recherches américaines, avec notamment Johnson & Johnson, et Slavin, le concept de « cooperative learning » ou apprentissage coopératif est souvent considéré comme s'opposant à l'apprentissage compétitif, et à l'apprentissage individuel. En effet, pour les chercheurs américains qui étudient cette approche sous un angle essentiellement pédagogique, la coopération est vue avant tout comme une stratégie pour faciliter les apprentissages. Panitz (1999) rappelle: « *Learning is conceived of as something a learner does, not something that is done to the learner* » (Johnson, Johnson & Smith, 1991)⁸: « *l'apprentissage se conçoit comme quelque chose que l'apprenant fait, et non comme quelque chose qui est fait à l'apprenant* ». Par ailleurs, d'après Slavin (1980), le fonctionnement d'une classe dépend de trois éléments essentiels: la structure des tâches, la structure des récompenses et la structure de l'autorité⁹. Au coeur de la notion de structure de la récompense, il existe trois approches possibles dans la façon de valoriser la réussite d'un élève au sein d'un groupe : l'indépendance, ou « individualisation », « *où les atteintes d'objectifs des élèves ne sont pas liées les unes aux autres* »¹⁰; la structure de récompense interpersonnelle compétitive, par laquelle la réussite de l'un induit nécessairement l'échec de l'autre; enfin, la coopération, est considérée comme une structure d'interdépendance positive telle qu'elle existe dans les équipes sportives, par laquelle « *la réussite d'un élève aide l'autre à être gagnant* »¹¹. En d'autres termes, « *un travail dans le cadre de petits groupes, où les sujets partagent un but commun, [...] permet d'optimiser les apprentissages de chacun* » (Johnson & Johnson, 1990, in Baudrit, 2007)¹².

3) Les concepts à l'oeuvre dans l'apprentissage coopératif

Au coeur de la philosophie coopérative, ce sont les interactions qui sont mises en question. Une interaction est « *une suite d'actions - verbales ou non-verbales - qui sont interdépendantes, qui s'influencent mutuellement* » (Oly-Louis, 2013, in Reverdy, 2016)¹³.

En effet, cette approche « *[remet] en cause l'autorité exercée par les enseignants sur les étudiants* » et « *[favorise] le transfert de cette autorité vers le groupe* » (Baudrit, 2007)¹⁴. Dans la pédagogie traditionnelle, c'est l'enseignant qui transmet le savoir, ce qui va à l'encontre des théories constructivistes sur lesquelles s'appuie l'approche coopérative. Selon Connac (2017),

⁸ Panitz, T. (1999). Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning. *Ed448443*. (n.d.). ERIC - Education Resources Information Center. <https://eric.ed.gov/?id=ED448443> . traduction personnelle.

⁹ Slavin, R. E. (1980). Cooperative Learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342. <https://doi.org/10.3102/00346543050002315>. pp. 315-316.

¹⁰ *Ibid.* note 9. p. 316. Traduction personnelle.

¹¹ *Ibid.* note 9. p. 316. Traduction personnelle.

¹² Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : D'un comparatisme conventionnel a un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 40(1), 115-136. <https://doi.org/10.3917/lsdle.401.0115>. p. 116.

¹³ *Ibid.* note 3; p. 3.

¹⁴ *Ibid.* note 12; p. 121.

cette dernière « *place l'apprenant comme méritant d'être associé au processus d'apprentissage dans lequel on le fait entrer* »¹⁵. Pour aller plus loin, « *Cooperation is a structure of interaction designed to facilitate the accomplishment of a specific end product or goal through people working together in groups* » (Panitz, 1999)¹⁶ : « *La coopération est une structure d'interaction conçue pour faciliter l'accomplissement d'un produit fini ou objectif spécifique, par le biais de personnes travaillant ensemble en groupes* ». Le coeur des interactions est donc déplacé entre les élèves, ce qui modifie le rôle traditionnel de l'enseignant. Ce dernier reste celui qui définit les objectifs à atteindre et les outils pour y arriver, mais le fait de déplacer le coeur des échanges entre les élèves lui offre la possibilité « *d'aller de groupe en groupe, d'observer les interactions, d'écouter les conversations, et d'intervenir lorsqu'il le juge utile* » (Baudrit, 2007)¹⁷. Nous reviendrons plus loin sur le rôle de l'enseignant dans la pédagogie coopérative.

Si l'on considère, sur ces bases, que l'apprentissage coopératif a pour objet de réunir des élèves en groupes avec un objectif commun à atteindre, il faut toutefois noter que cette mise en commun n'est pas suffisante pour créer un esprit coopératif, ni faciliter les apprentissages individuels.

Isabelle Planté (2012) résume ainsi les cinq conditions de base nécessaires à la coopération: « *l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, la promotion des interactions, les habiletés sociales ou coopératives et les processus de groupe* »¹⁸.

L'interdépendance positive est la notion centrale dans la littérature de recherche sur la pédagogie coopérative. Cela signifie que les élèves doivent avoir conscience des effets que leur travail a sur la réussite des autres membres du groupe, et que l'objectif fixé ne peut pas être atteint sans la participation de chacun à la réalisation des tâches qui y mènent. Cette nécessaire prise de conscience de chacun des membres du groupe mène au deuxième facteur, celui de la responsabilité individuelle: il ne peut y avoir de coopération si chaque membre d'une équipe ne porte pas la part de la tâche qui lui incombe, et sans cette participation de chacun, l'objectif collectif ne peut pas être atteint. La promotion des interactions, ensuite, fait référence aux efforts réalisés par les membres d'une équipe pour aider les autres membres de son groupe. Il peut s'agir d'échanger des ressources, de questionner les raisonnements des uns et des autres pour participer à leur progression, mais aussi de s'encourager, l'atteinte des objectifs individuels étant nécessaire à la réussite collective. C'est alors qu'entrent en jeu les habiletés sociales des élèves au sein d'un groupe. Celles-ci ne sont pas innées, et doivent être enseignées au préalable aux élèves pour permettre une coopération réelle et efficace. Enfin, la notion de processus de groupe concerne l'auto-analyse que les membres d'un groupe vont porter sur eux-mêmes, ou les uns sur les autres, afin d'améliorer leur fonctionnement, en ajustant l'engagement dans le travail et les modes de communication pour les rendre plus performants (Planté, 2012)¹⁹.

La composition du groupe pour permettre l'approche coopérative fait partie des missions qui restent à la main de l'enseignant. Il ne s'agit pas d'une question d'autorité, mais de la manière dont il va amener les élèves à travailler entre eux pour atteindre l'objectif d'apprentissage visé. Se

¹⁵ *Ibid.* note 2; p. 23.

¹⁶ *Ibid.* note 8; p. 3; traduction personnelle.

¹⁷ *Ibid.* note 12; p. 121.

¹⁸ *Ibid.* note 4; p. 256.

¹⁹ *Ibid.* note 4; p. 256-257.

pose alors la question de la méthode de constitution du groupe. Comme le souligne Connac, « *le travail en groupe est (...) moins pertinent pour la mémorisation, mais l'est plutôt pour la compréhension, premier processus de l'acte d'apprendre* »²⁰. L'enseignant a pour rôles d'organiser, puis de guider ce travail en groupe afin de favoriser l'engagement social et cognitif de chacun des élèves dans la tâche. Le type de coopération varie selon la composition du groupe (Reverdy, 2016)²¹: les chercheurs parlent de dyade ou de binôme lorsque le groupe se compose de deux personnes; le groupe coopératif se compose de deux à cinq élèves; au-delà, on parle de groupe-classe. Il semble donc que le nombre d'élèves dans un groupe, le plus à même de créer les conditions maximales d'apprentissage coopératif, se situe entre deux et cinq. Connac met en avant l'intérêt du travail en petits groupes qui favorise la communication entre les individus à l'intérieur du groupe, mais aussi une intervention individuelle de l'enseignant si besoin; la mise en activité des élèves pour expérimenter et ainsi améliorer la cognition; l'engagement dans des tâches complexes par le partage de connaissances et d'expériences²².

Notons par ailleurs que « *la constitution des groupes recherche l'association d'élèves assez ressemblants et assez différents pour qu'ils aient des choses à s'apprendre* » (Connac, 2017²³). En effet, l'organisation du travail en équipe par l'enseignant fait émerger deux questions: d'abord, est-il plus judicieux de laisser les élèves choisir eux-mêmes la constitution de leur équipe par affinités, ou créer des groupes selon les besoins des élèves ? De là, émane la seconde question: vaut-il mieux créer des groupes hétérogènes ou plutôt homogènes ? Les recherches n'ont pas tranché cette question, et si certains préconisent une hétérogénéité maximale, d'autres considèrent que cette situation exclurait une partie des élèves (Buchs, 2017²⁴). De plus, les critères d'homogénéité / hétérogénéité peuvent différer: mixité, niveaux, âges... A contrario, la composition libre du groupe peut être influencée par les liens d'amitié ou de conflits entre les élèves et prend plutôt en compte la question des interactions au sein du groupe. Si ce type d'équipe semble présenter un risque accru d'indiscipline et de manque d'engagement dans le travail, elle présente aussi le risque d'être homogène (Planté, 2012²⁵) ; néanmoins elle peut également favoriser le conflit socio-cognitif, c'est à dire « *un ensemble d'interactions caractérisé par de la coopération active, avec une prise en compte de la réponse (ou du point de vue d'autrui), et une recherche, dans la confrontation cognitive (du « front contre front »), d'un dépassement des différences et contradictions pour parvenir à une réponse commune* » (Connac, 2017²⁶). Lors d'une conférence²⁷, Céline Buchs, interrogée sur ce sujet, a considéré qu'il n'y avait « *pas de composition magique* » et a suggéré de « *varier les compositions* »: définies par les élèves, par l'enseignant ou de façon aléatoire; ainsi, la dynamique d'apprentissage ne dépend pas de l'identité du groupe, et amène à un plus grand nombre d'interactions sociales et cognitives;

²⁰ *Ibid.* note 2; p. 47.

²¹ *Ibid.* note 3; p. 7.

²² *Ibid.* note 2; p. 45.

²³ *Ibid.* note 2; p. 50.

²⁴Buchs, C. (2017). Comment organiser l'apprentissage des élèves par petits groupes ? Dans P. Cnesco (Ed.), *Différenciation pédagogique: comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?*. Paris, France: Conseil National d'évaluation du Système Scolaire. <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

²⁵ *Ibid.* note 4; p. 256.

²⁶ *Ibid.* note 2; p. 30.

²⁷Buchs, C., & Volpe, Y. (2018, 17 janvier). *Différenciation pédagogique: travail de groupe, tutorat... Comment faire travailler les élèves entre eux ?* [Communication]. Conférence virtuelle interactive, Cnesco, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3. <https://www.cnesco.fr/differenciation-pedagogique/conference-virtuelle/>

cela évite également l'installation d'une routine de travail dans laquelle chaque élève se retrouverait cantonné dans un rôle, limitant ainsi les bénéfices de l'approche coopérative.

4) Les objectifs recherchés par l'apprentissage coopératif

Connac (2017) définit trois objectifs recherchés par la coopération entre élèves: « *optimiser l'engagement des élèves dans les activités qui leur sont proposées (en les autorisant à la fois à partager ce qu'ils savent et à solliciter l'intervention de pairs en cas de blocage), participer à une prise en compte inclusive de la diversité des élèves et enfin développer la promotion de valeurs liées à la solidarité, l'altruisme et la responsabilité* »²⁸. Au-delà de l'acquisition d'une connaissance ou d'un savoir-faire visé par l'objectif collectif, l'élève acquiert de façon active des habiletés sociales et une réflexion critique en confrontant ses idées avec celles de ses pairs et en contribuant aux rétroactions du groupe.

5) Les freins à la mise en place de l'apprentissage coopératif

Les trois principales catégories d'effets de l'apprentissage coopératif qui ressortent des résultats de recherche sont les suivantes: les effets sur le rendement scolaire, les effets sur les attitudes scolaires et les effets sur les habiletés sociales et relationnelles. La première méta-analyse a été menée en 1995 par Slavin et n'a relevé que des résultats positifs sur ces champs d'études (Planté, 2012)²⁹. On peut alors s'interroger sur les raisons pour lesquelles nombre d'enseignants éprouvent des réticences à employer cette approche de façon habituelle au sein de leurs classes.

Le premier facteur concerne le scepticisme de certains enseignants quant au transfert de l'autorité et de la transmission du savoir vers le groupe. Il semble que malgré leur perception de leur rôle de guide dans les apprentissages, certains restent sur une conception de relation « du maître à l'élève » qui ne soit pas compatible avec la philosophie constructiviste de l'apprentissage coopératif. Cette constatation montre qu'il est nécessaire avant toute chose de former les enseignants aux pratiques de cette approche pour qu'ils puissent en percevoir les bénéfices (Planté, 2012)³⁰.

Le second facteur porte sur l'idée que les théories de l'apprentissage coopératif ne seraient pas applicables dans la pratique du quotidien de la classe. D'abord, dans la réalité des milieux scolaires, nombre d'enseignants considèrent que le travail en groupe peut amener à un déploiement chronophage et sans résultat final, et à des dérives disciplinaires (Planté, 2012)³¹. La mesure des effets de cet apprentissage est par ailleurs délicate, « *du fait des contraintes qui pèsent sur les enseignant.e.s et des contextes d'enseignement très différents* » (Kyndt et al., 2012, in Reverdy, 2016)³², ce qui renforce l'idée que la théorie serait décorrélée de la pratique. Enfin, le

²⁸ *Ibid.* note 2; p. 13.

²⁹ *Ibid.* note 4; p. 260.

³⁰ *Ibid.* note 4; p. 261.

³¹ *Ibid.* note 4; p. 260.

³² *Ibid.* note 3; p. 17.

changement de paradigme dans la pratique enseignante nécessite de réadapter sa posture, et engendre un temps de préparation des cours important, pour choisir et organiser les tâches destinées au travail en coopération (Planté, 2012)³³, d'autant plus que toutes les tâches ne se prêtent pas obligatoirement à une approche coopérative.

Baudry (2007) s'attache pour sa part aux relations interpersonnelles au sein du groupe. Il soulève d'abord le risque « *qu'en garantissant la responsabilisation, [l'apprentissage coopératif] risque d'entretenir des relations d'autorité dans les groupes de travail (...) qui soient une réplique des relations d'autorité propres à l'éducation traditionnelle* » (Bruffee, 1995, in Baudry, 2007³⁴). L'hétérogénéité au sein des groupes pourrait être source de hiérarchisation entre les élèves, malgré le partage des tâches et le guidage de l'enseignant. De plus, par l'attribution de rôles aux élèves, il met en avant le risque de spécialisation dans une tâche ³⁵, notamment si le principe d'interdépendance n'est pas bien équilibré. Il relève par ailleurs une mise à profit limitée de la coopération, si, en tenant compte de l'hétérogénéité des groupes, on considère que les membres de ce groupe n'ont pas le même niveau de compréhension d'un objectif à atteindre et des jalons pour y arriver; de plus, les intentions d'aide peuvent ne pas avoir été saisies, c'est à dire que l'aspect d'aide à la progression de l'effet de groupe n'est pas explicité et en empêche l'efficacité (Baudrit, 2005³⁶).

Catherine Reverdy (2016) regroupe les résultats de plusieurs études portant sur les causes du scepticisme chez les enseignants pour la mise en oeuvre de l'apprentissage coopératif en classe. En sus des points cités plus haut, elle relève des risques « *que les élèves soient exposés au jugement des autres, sur leurs capacités ou sur leur confiance en soi; que les élèves ne possèdent pas toutes les clés pour travailler ensemble et ne s'engagent pas dans l'activité comme ils ou elles le devraient; que les élèves ne sont pas réellement capables d'apprendre les un.e.s des autres sans intercession de [la] part [des enseignants]*»³⁷.

La perception du travail de groupe dans un environnement coopératif engendre donc de la méfiance chez certains enseignants, et des doutes sur son efficacité dans les apprentissages individuels. Il est donc nécessaire de s'interroger sur la manière de mettre en place cette approche, tant pour les enseignants que pour les élèves, afin d'en garantir les bénéfices.

6) Les outils pour passer de la théorie à l'application

L'articulation des valeurs promulguées par l'Ecole de la République avec les objectifs de la pédagogie coopérative justifie pleinement l'étude de cette approche dans l'enseignement. Il s'agit alors de déterminer comment exploiter ces recherches pour en faire bénéficier au mieux les élèves.

³³ *Ibid.* note 4; p. 261.

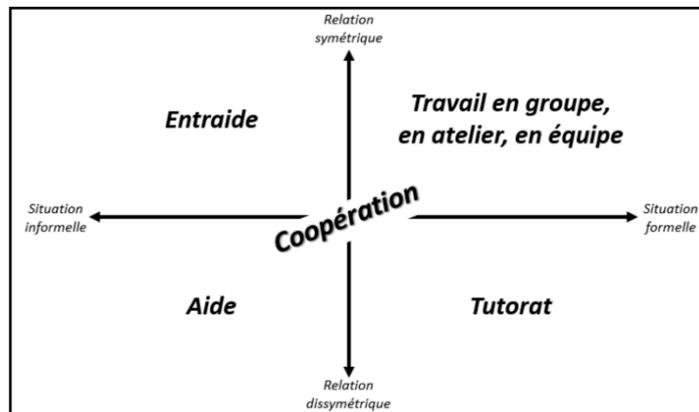
³⁴ *Ibid.* note 12; p. 125.

³⁵ *Ibid.* note 12; p. 127.

³⁶Baudrit, A. (2005). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie*, 153(1), 121-149. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3400>. p 122.

³⁷ *Ibid.* note 3; p. 26.

Sylvain Connac (2017) considère que « *la coopération est avant tout une organisation collective qui vise un intérêt général. Elle regroupe toutes les situations où enfants, jeunes et adultes, réunis en communautés de recherche, mettent à disposition de tous les richesses individuelles, échangent leurs connaissances et développent ainsi des habiletés métacognitives* »³⁸. Il a défini quatre formes de relations coopératives entre pairs: l'aide, l'entraide, le travail en groupe et le tutorat, qu'il a représentées dans le schéma ci-dessous.



Source: *La coopération entre élèves*, Sylvain Connac, 2017

Ce qui marque la différence entre ces quatre types de relations coopératives, porte sur le formalisme de la situation d'apprentissage et la relation qui lie les membres du groupe.

L'entraide s'appuie sur une relation symétrique entre pairs, dans un cadre informel; l'approche au sein de cette forme d'interaction est plus spécifiquement collaborative. La collaboration est une forme particulière de la coopération, qui est marquée par une plus grande autonomie des membres du groupe, c'est à dire moins de guidage de la part de l'enseignant. Cette forme de travail en groupe peut naître spontanément entre des élèves qui rencontrent la même difficulté et mettent leurs savoirs et savoir-faire en commun pour résoudre la tâche. Il s'agit de groupes à tendance plutôt homogène.

L'aide, quant à elle, est « *une situation dans laquelle une personne qui s'estimant compétente apporte spontanément et de manière ponctuelle, ses connaissances à un tiers qui en a exprimé la demande* »³⁹. Le relation est par nature moins symétrique que dans l'entraide. Cette forme de relation reste informelle de par son aspect ponctuel et n'est constructive que si elle répond bel et bien à une demande d'aide, pour ne pas développer une forme d'assistantat qui ne serait pas bénéfique à la construction du travail cognitif de l'apprenant.

Le tutorat est également une forme de relation asymétrique mais dans un cadre plus formel et élaboré: « *(...) le tutorat réunit deux personnes de niveaux de compétence inégaux, où « celui qui sait » accompagne « celui qui ne sait pas encore » jusqu'à ce qu'il devienne autonome dans le domaine sollicité. Le tutorat revêt un cadre formel dans lequel la compétence et l'objectif de travail sont prédéterminés.* »⁴⁰. Le tutorat bénéficie autant à celui qui est aidé, qu'à celui qui

³⁸ *Ibid.* note 2; pp. 22-23.

³⁹ *Ibid.* note 2; p. 24.

⁴⁰ *Ibid.* note 2; p. 36.

aide: en effet, pour la transmettre, le tuteur doit maîtriser la connaissance en question ainsi que la verbalisation de celle-ci, en s'assurant de la bonne compréhension de la personne aidée.

Enfin, le travail en groupe est celui sur lequel le présent mémoire va se pencher plus en détail. Dans des interactions entre pairs et dans un cadre plus formel que l'entraide, la tâche à réaliser est organisée par l'enseignant, avec un objectif identifié. Connac (2017) marque la différence entre un groupe et une équipe: tandis qu'un groupe est « *un ensemble d'individus ayant un but commun et s'influençant réciproquement* »⁴¹, l'équipe, elle, est « *un groupe spécialement constitué, fonctionnant par répartition de rôles et ayant un projet partagé* »⁴². La coopération nécessite d'être explicitée aux élèves préalablement à sa mise en place pour transformer le groupe en équipe, et faire mesurer à chacun l'intérêt individuel à la réussite collective. La tâche à accomplir ou l'étude du problème nécessite des confrontations cognitives qui sont favorisées par les interactions d'un groupe hétérogène, car « *sans conflits, désaccords et partages, le groupe perd sa raison d'exister* »⁴³. Il s'agit donc de mettre en place le travail autour des principes organisateurs de la pédagogie coopérative, étudiés plus haut: l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, la promotion des interactions, les habiletés sociales ou coopératives et la réflexion critique pour évaluer les processus de groupe.

L'enseignant, au sein de l'apprentissage coopératif, a un rôle à toutes les étapes du travail en groupe: en amont de la séance, pendant la séance et après la séance. Tout d'abord, l'enseignant doit favoriser un climat de classe dans lequel les élèves font la différence entre les buts de maîtrise, c'est à dire « *augmenter ses compétences, progresser dans ses apprentissages* » (Buchs, 2017⁴⁴), plutôt que des buts de performance, soit « *mettre en avant ses compétences, afficher de bons résultats, se montrer meilleur que les autres* » (Darnon, Buchs & Butera, 2006, *in* Buchs, 2017⁴⁵). En d'autres termes, l'élève doit être orienté vers son propre intérêt à acquérir la compétence à long terme, plutôt que chercher une bonne note, à court terme. De plus, l'enseignant veille à favoriser la communication entre les élèves, et les entraîne à l'entraide, à l'écoute active, à la critique constructive des idées pour développer les habiletés coopératives (Buchs, 2017⁴⁶). L'enseignant veille également à ce que la tâche faisant l'objet du travail en groupe soit adaptée à un travail collectif: toutes les tâches ne se prêtent pas à cette approche, et « *les tâches complexes, incluant la compréhension de concepts, sont particulièrement adaptées* » (Reverdy, 2016⁴⁷), plus que des tâches de mémorisation, par exemple. Il faut par ailleurs veiller à fournir aux élèves tout le matériel nécessaire à la mise en activité prévue pour favoriser leur autonomie, et choisir le mode de composition des groupes de travail. Ensuite, pendant la séance, l'enseignant débute par l'installation du cadre de travail et une explication claire des consignes et conditions de fonctionnement. Une fois les élèves au travail, l'enseignant a pour tâches de veiller au bon déroulement des activités, et à ce que les interactions à l'intérieur du groupe restent tournées vers la tâche à réaliser. Notons que lorsque le travail coopératif est bien préparé en amont, dans les activités et par la préparation adéquate des élèves, l'enseignant « *influence*

⁴¹ *Ibid.* note 2; p. 29.

⁴² *Ibid.* note 2; p. 30.

⁴³ *Ibid.* note 2; p. 32.

⁴⁴ *Ibid.* note 24; p. 137.

⁴⁵ *Ibid.* note 24; p. 138.

⁴⁶ *Ibid.* note 24; p. 140.

⁴⁷ *Ibid.* note 3; p. 7.

davantage l'étayage des élèves que dans un travail de groupe « simple », non organisé au préalable, et leur fait moins de remarques de discipline, ce qui améliore la qualité des interactions entre élèves, ainsi que l'entraide » (Gillies, 2014, in Reverdy, 2016⁴⁸). L'enseignant, libéré de l'animation du groupe-classe par la mise en travail en groupes, peut exercer ses missions de manière plus personnalisée à l'intérieur des équipes, observer et étayer de manière plus précise, tout en laissant les élèves se confronter aux difficultés de la tâche et aux conflits relationnels qui font partie du processus de construction cognitive (Connac, 2017⁴⁹). Son intervention, limitée au sein des groupes, doit permettre aux élèves de mener des rétroactions constantes, sur leur travail individuel et celui des autres membres du groupe, cette évaluation devant leur permettre de réajuster leur action en continu et d'atteindre avec plus de facilité leur objectif. L'observation des interactions permet par ailleurs à l'enseignant d'accéder à des informations sur les pensées, les méthodes et les besoins des apprenants, ce qui lui permet alors de prévoir la suite de son action pédagogique et la préparation des remédiations nécessaires (Connac, 2017⁵⁰). Il clôt l'activité coopérative par un temps de bilan, en s'appuyant sur les apports des groupes, ce qui permet un retour sur les connaissances acquises et structure les apprentissages; ce faisant, il favorise également la reconnaissance des élèves sur leurs capacités. Cette reconnaissance est un levier pour développer l'autonomie et la responsabilité des apprenants. Enfin, une fois la séance terminée, l'enseignant doit lui-même réaliser l'auto-évaluation des activités menées, faire le bilan sur les activités qui ont fonctionné ou non, les raisons pour lesquelles elles n'ont éventuellement pas fonctionné et ce qu'il faudra modifier pour la séance suivante.

Pour revenir aux élèves, nous avons soulevé la nécessité de les préparer au travail coopératif pour en augmenter les effets. Certains peuvent ne pas avoir été confrontés à la coopération, ou en avoir perdu la pratique à une période de leur scolarité. Une explicitation des attendus sur la coopération améliore la qualité des interactions ainsi que des apprentissages; un travail préalable sur l'écoute active et la critique constructive des idées favorise les habiletés coopératives (Buchs, 2017⁵¹). Notons également que des recherches menées sur des entraînements plus ciblés sur certains besoins, comme le questionnement, les demandes et apports d'aide et les explications (King, 2007; Webb & Farivar, 1994; Fuchs & al. in Buchs, 2017⁵²) ont déterminé que ces entraînements apportaient des résultats favorables sur les apprentissages. Si chaque forme de groupe a son objectif propre au regard de l'enseignant, et quelque soit le choix fait sur la formation du groupe, les élèves doivent avoir admis au préalable l'apport que chaque membre de cette équipe peut avoir sur sa compréhension et son apprentissage individuel, pour éviter un travail inégalement réparti ou un conflit relationnel. Pour ce faire, l'enseignant doit encourager les élèves à définir avant le début du travail, le rôle de chacun au sein du groupe, les objectifs à atteindre collectivement, et les règles d'entente mutuelle (Planté, 2012⁵³).

Terminons par un point essentiel, le sujet de l'évaluation. Connac (2017) engage à ne pas confondre l'objectif visé, qui est celui des apprentissages, et la méthode employée pour atteindre

⁴⁸ *Ibid.* note 3; p. 6.

⁴⁹ *Ibid.* note 2; p. 81.

⁵⁰ *Ibid.* note 2; p. 82.

⁵¹ *Ibid.* note 24; p. 141.

⁵² *Ibid.* note 24; p. 140.

⁵³ *Ibid.* note 4; p. 157.

cet objectif⁵⁴, et ce, pour deux raisons: d'abord, cela multiplierait la liste des attendus auprès des élèves, et risquerait de leur faire perdre de vue l'objectif essentiel de la tâche, c'est à dire l'apprentissage en jeu; ensuite, si le fait de les situer dans leurs méthodes de travail peut permettre aux élèves d'améliorer leurs résultats par une remédiation de leurs méthodes d'apprentissages, l'évaluation de l'approche coopérative ne saurait se faire qu'une fois cette méthode bien installée et intégrée dans le fonctionnement de la classe, ce qui ne pourrait s'envisager que sur le long terme. Cependant, « *les chercheurs reconnaissent l'importance de considérer à la fois les individus qui sont membres de l'équipe et le groupe dans son unité, lors de l'évaluation du travail réalisé en groupe* » (Connac, 2010; Howden & Laurendeau, 2005; Peyrat-Malaterre, 2011; Rouiller & Howden, 2010, *in* Planté, 2012⁵⁵). Deux formes d'évaluation de ce travail de groupe sont alors utilisées concomitamment: il s'agit de l'évaluation indépendante et l'évaluation interdépendante. La première permet à chaque membre de l'équipe d'obtenir un retour individuel sur le travail fourni à l'intérieur du groupe, tandis que la seconde reflète la façon dont le travail individuel a un impact sur la rétroaction qui est faite à tous les autres membres du groupe (Cooper, Robinson, & Mc Kinney, 1994; Johnson & Johnson, 1989; Johnson *et al.*, 2007; Lek *et al.*, 1999; Slavin, 1995, 1999, *in* Planté, 2012⁵⁶). L'évaluation des acquis des élèves continue donc d'être réalisée individuellement mais est influencée par les habiletés coopératives développées au cours de la réalisation de la tâche. Bien qu'elle ne soit pas directement évaluée dans la discipline enseignée, cette approche permet de favoriser le développement des compétences transversales des élèves, à savoir l'autonomie, la responsabilité, mais aussi les capacités sociales, telles que la solidarité et l'inclusion.

Dans une étude menée en 2018, Sylvain Connac a interrogé les élèves ayant éprouvé le système de classes coopératives. Ces derniers relèvent le sentiment de travailler pour leur avenir⁵⁷, le développement du climat de confiance entre élèves mais aussi entre élèves et enseignant.e.s⁵⁸, le développement de la facilité à solliciter de l'aide ainsi qu'à en proposer c'est à dire la solidarité et la démocratie au sein de la classe⁵⁹.

Ce déroulé des définitions et principes qui caractérisent l'apprentissage coopératif montre donc deux points importants. Premièrement, ce concept, qui fait l'objet de réflexions depuis de nombreuses années, ne réunit pourtant pas l'ensemble de la communauté de recherche autour d'une définition ni d'une méthode de travail arrêtées. Deuxièmement, si l'approche coopérative a démontré son intérêt pour favoriser les apprentissages, elle n'est naturelle ni pour les élèves, ni pour les enseignants. Les bénéfices induits restent aujourd'hui manifestes et les élèves qui en ont fait l'expérience le reconnaissent.

⁵⁴ *Ibid.* note 2; p. 114.

⁵⁵ *Ibid.* note 4; p. 158.

⁵⁶ *Ibid.* note 4; p. 158.

⁵⁷ Connac, S. (2018). Ce que disent des élèves sur Les classes cooperatives en college et lycee. *Tréma*, (50). <https://doi.org/10.4000/trema.4265>. p. 8.

⁵⁸ *Ibid.* note 56; p. 9.

⁵⁹ *Ibid.* note 56; p. 13.

II. Problématique

Le présent mémoire est rédigé dans la continuité de réflexion autour du métier de professeur d'anglais et de lettres en lycée professionnel. Dans ces formations professionnalisantes dont l'objectif central est l'apprentissage d'un métier, les matières générales ne sont pas toujours plébiscitées par les élèves, et c'est d'autant plus le cas sur des matières dont l'usage pratique dans leur future vie quotidienne leur paraît abstrait, notamment l'anglais. Les élèves de lycée professionnel ont pour partie un passé scolaire difficile avec un sentiment d'échec exacerbé sur des matières comme les langues, sources ou cibles. L'engagement dans l'apprentissage peut être difficile, et mener à des blocages de l'élève vis à vis de l'enseignement reçu, ce qui a un impact direct sur ses apprentissages. L'approche coopérative peut être considérée comme un outil favorisant la mise en activité de cette frange d'élèves par le développement de l'autonomie et la responsabilisation avec l'aide de leurs pairs.

Sur la base de cette hypothèse, la problématique que nous souhaitons donc expérimenter en classe a pour objectif de déterminer dans quelle mesure l'approche coopérative peut favoriser l'apprentissage individuel des langues en lycée professionnel.

III. Expérimentation

1) De l'hypothèse à l'élaboration de l'expérimentation

a. Avant-propos

En cette seconde année post - réforme des Masters des Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, l'expérimentation que nous présentons dans ce mémoire s'est inscrite dans un contexte de questionnement sur la place de l'étudiant / futur enseignant lors de son immersion en classe. Cette première promotion en deuxième année de Master occupe des statuts nouveaux en cours d'assimilation par tous les acteurs de la formation.

Le Stage en Pratique Accompagnée, tout au long de l'année scolaire, amène le futur enseignant à prendre part à la vie de classe de manière hybride. Il dépend du tuteur ou de la tutrice qu'il observe, et ne peut prendre une part active au cours sans l'aval de celui-ci. Le tuteur reste à tout moment responsable de la classe, du contenu des séances et de la progression annuelle des élèves. Si le stagiaire doit animer des séances au cours de l'année, cela ne peut s'envisager que sous l'égide de ce tuteur, en s'inscrivant dans les séquences de celui-ci, tout en répondant aux besoins de l'expérimentation de la recherche.

Il en résulte une expérimentation dont la difficile mise en place aboutit à un volume de données faible, et dont la représentativité sera questionnée dans la discussion.

b. La classe étudiée

Pour étudier l'effet de la coopération entre élèves sur leurs apprentissages individuels dans les cours de langues, nous avons mis en place une activité coopérative que nous détaillerons plus loin, au sein d'un cours de lettres d'une classe de Première Bac Professionnel, options Métiers de la Mode, dans un lycée du centre ville de Toulouse. Cette classe se compose

de 24 élèves (22 filles et 2 garçons). Le niveau de la classe est hétérogène, avec des parcours scolaires variés, ce qui engendre des besoins très variables chez les élèves, notamment en termes de maîtrise des faits de langue. Pour certains, le français est la langue source, plus ou moins bien maîtrisée selon le parcours scolaire antérieur; alors que pour une autre frange des élèves, il s'agit d'une seconde, voire troisième langue. Toutefois, la filière mode étant une spécialité dans laquelle les élèves se sont inscrits par choix (en opposition à des formations parfois subies dans d'autres spécialités), le groupe - classe reste généralement plutôt bien engagé dans les activités, bien que cet engagement puisse être inégalement réparti entre les élèves, ainsi que sur la durée de la séance. Les difficultés de compréhension constatées durant l'observation tout au long de l'année scolaire proviennent régulièrement de carences sur le lexique et la syntaxe, notamment pour les élèves allophones. Dans les activités collectives, le groupe - classe a une tendance à former des groupes homogènes, et l'entraide ne se met pas en place naturellement dans le fonctionnement habituel de la classe. C'est la raison pour laquelle l'expérimentation de la coopération au sein de ce groupe - classe nous a semblé se justifier.

Le jour de l'expérimentation, vingt élèves étaient présents.

c. L'organisation de l'expérimentation

L'expérimentation a été mise en place après avoir émis le constat de l'hétérogénéité du niveau de la classe sur le traitement des faits de langue en français. Une réflexion a alors été menée sur le besoin de revoir des notions grammaticales larges et à des niveaux différents, sans pour autant mener un cours magistral sur ce thème qui peut constituer une grande difficulté d'engagement de la part des élèves. Nous avons donc choisi une forme ludique par le jeu du « cadavre exquis » sur une séance de deux heures, en présentant l'activité sous la forme d'un atelier de création poétique. Ce jeu littéraire, inventé par les Surréalistes, consiste à écrire une phrase (ou composer un dessin, ce qui n'a pas été utilisé ici) à plusieurs mains, en cachant ce qui a été écrit par les personnes précédentes. Chaque joueur doit être attentif aux contributions des autres pour que la phrase produite conserve une cohérence syntaxique. Dans l'activité proposée, l'objectif était le respect de contraintes grammaticales afin de former une phrase collective, correcte sur le plan syntaxique pour favoriser l'expression de la créativité du groupe par l'apport de chacun de ses membres. La mise en commun des phrases (ou plutôt, des vers, s'agissant de création poétique) de chaque groupe devait former in fine un poème collectif.

En amont de la séance d'expérimentation, il a fallu organiser les outils et objectifs selon deux contraintes: d'une part, répondre aux besoins des élèves, tant sur l'apprentissage en lui-même que sur son aspect coopératif; d'autre part, mettre en place des outils qui puissent permettre de mesurer les pré-requis des élèves avant l'atelier, puis les acquis en fin de séance pour permettre de tester l'hypothèse de ce mémoire.

Notons que l'expérimentation porte essentiellement sur la production des élèves, et n'est analysée que du point de vue de l'enseignant. Il aurait été nécessaire d'émettre un questionnaire préalable puis un questionnaire postérieur à l'exercice, à destination des élèves, pour mesurer l'aspect de processus de groupe ainsi que le ressenti des intéressés concernant l'impact de la coopération sur leur production. Pour les raisons évoquées en avant-propos de cette partie, ce questionnaire n'a pas pu être mis en place, ce qui sera à prendre en compte dans la discussion du résultat de l'expérimentation.

La préparation de l'activité s'est donc organisée en plusieurs étapes. Arrêtons-nous à la partie qui nous intéresse, c'est à dire la présentation des attendus de production sur les faits de langue dans un cadre coopératif. Le plan de l'activité était le suivant:

- Les contraintes grammaticales à respecter sont présentées oralement aux élèves, à l'appui d'un affichage au tableau. Une première production est réalisée collectivement pour donner un exemple, tout en s'assurant de la bonne compréhension des consignes. La nécessité de respecter les consignes individuellement et de s'appuyer sur la production de chaque membre du groupe pour atteindre l'objectif commun, est explicitée à cette occasion.
- Chaque élève est invité à produire une première phrase entière au brouillon, en respectant les contraintes grammaticales, pour s'entraîner individuellement.
- Puis, les élèves forment des groupes de cinq.
- Alors, des fragments de feuilles de couleur sont distribués dans les groupes avec un code à respecter, pour apporter un support visuel à la répartition des tâches et faciliter la mise en commun; concomitamment, chaque élève se voit remettre une « boîte à outils » grammaticale, avec une courte définition de la notion grammaticale et un exemple pour chaque fragment attendu. Aucune explicitation des faits de langue n'est donnée au départ de façon volontaire; cela permet à la fois de mesurer les pré-requis, et aussi de faciliter l'observation des types d'interactions générés par le besoin d'étayage.
- Les élèves doivent se répartir les fragments à l'intérieur du groupe. Cette répartition est laissée au libre choix des élèves. Une fois chaque fragment rempli, ils sont rassemblés pour aboutir à la première production collective.
- Après une mise en commun amenant à de la remédiation, retour au travail en groupe. Chaque membre produit une phrase entière, et une mutualisation des fragments à l'intérieur du groupe doit permettre d'aboutir à la combinaison d'une nouvelle phrase collective, après confrontation à l'intérieur du groupe pour choisir la meilleure production proposée pour chaque fragment dans le respect des contraintes. Cette étape doit amener les membres de l'équipe à plus d'autonomie, par une remédiation interne au groupe et à une confrontation sociocognitive pour arriver à un consensus.
- Une nouvelle phase de mise en commun du groupe-classe permet à l'enseignant d'ajuster l'utilisation des outils grammaticaux, de les expliquer par l'exemple et arriver à des phrases syntaxiquement correctes. Les productions de tous les groupes, mutualisées, forment le poème collectif.
- Enfin, une dernière étape, individuelle, doit permettre l'épaississement du poème, par l'ajout de nouveaux vers insérés entre les vers créés par les groupes. Cette phase de clôture permet d'obtenir une production comparative à la production de la phrase individuelle initiale.

d. L'objectif et les critères retenus

Notre problématique nous amène à déterminer dans quelle mesure l'approche coopérative peut favoriser l'apprentissage individuel des langues. Notre objectif est donc de mesurer l'écart entre la production individuelle des élèves avant la réalisation de l'activité coopérative, et après cette activité. Cependant, comme nous l'avons relevé dans la première partie (cf p.13-14 du présent mémoire), il faut différencier la mesure de l'atteinte de l'objectif visé, et l'assimilation par les élèves de la méthode employée pour atteindre cet objectif.

Nous avons défini dans le cadre théorique que l'apprentissage coopératif cherche à atteindre trois objectifs : optimiser l'engagement des élèves dans les activités; participer à une prise en compte inclusive de la diversité des élèves; et développer la promotion des valeurs liées

à la solidarité, l'altruisme et la responsabilité (Connac, 2017). A l'appui de cet apport théorique, nous avons ainsi défini les trois critères sur la base desquels nous avons analysé les productions des élèves.

Il est à noter que sur les trois critères retenus, l'analyse portera pour partie sur la production des élèves, et pour une autre partie sur l'observation des élèves durant la réalisation de cette activité. Un codage des interactions aurait permis une approche plus scientifique et mesurable de ce critère mais n'a pas pu être mis en place; il prendra donc appui sur les observations des deux enseignants ayant encadré cette activité (enseignant stagiaire et tuteur).

Le premier critère retenu porte sur le respect des consignes de production (accord genre - nombre - construction; cohérence syntaxique);

Le deuxième critère retenu s'appuie sur les types d'interactions recherchés par les élèves pour remédier aux difficultés rencontrées;

Le troisième critère s'intéresse à l'impact de la composition du groupe sur l'amélioration des productions.

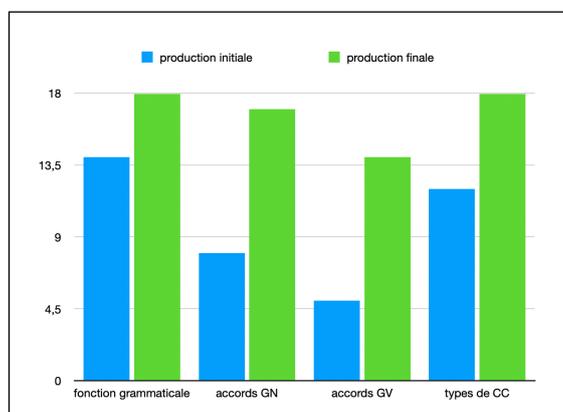
2) Analyse et interprétation des résultats

a. Premier critère: respect des consignes de production

Dans le tableau proposé ci-dessous, nous proposons de mesurer, à l'appui des productions des vingt élèves présents le jour de l'expérimentation, quatre variables:

- le respect de la fonction grammaticale du fragment;
- Le respect de l'accord des groupes nominaux: le sujet devait être à la troisième personne du singulier tandis que le complément d'objet direct devait être au féminin pluriel;
- Le respect de l'accord et de la construction du groupe verbal: la consigne imposait un verbe transitif direct conjugué au présent;
- Le respect de la forme des compléments circonstanciels: il leur était demandé un complément de lieu et un complément de manière.

Dans le tableau ci-dessous, nous mesurons le respect de ces consignes, dans la première production, puis dans la dernière production individuelle des élèves.



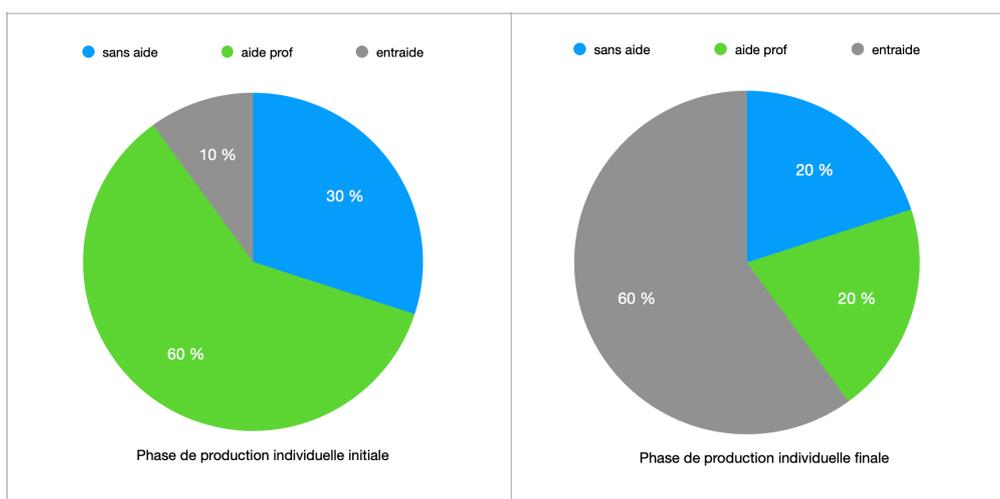
Notons dans ce tableau que le résultat maximum est de 18 sur les 20 élèves présents. Tous les élèves ont cependant participé à l'activité. Il reste donc des élèves qui n'ont pas pu intégrer les consignes. S'il ne s'agit pas des mêmes élèves pour chacun des critères, il est toutefois notable qu'il s'agit à chaque fois d'élèves allophones, ayant abouti à des productions incomplètes.

Nous pouvons constater ici une progression des résultats entre la production initiale et la production finale. Si l'aspect coopératif n'est pas mesuré dans cette donnée, on peut tout de même déduire que le travail réalisé entre les deux productions semble avoir amené une meilleure compréhension des points travaillés à la fin de la séance.

b. Second critère: réactions des élèves face aux difficultés et types d'interactions recherchées pour y remédier

Comme prévu dans l'organisation de l'expérimentation, les élèves ont été explicitement informés en début de séance de la nécessité de travailler ensemble et s'entraider pour aboutir à l'atteinte de l'objectif collectif. Cependant, face aux difficultés rencontrées, les réactions initiales de chacun ont été variées. Qu'il s'agisse de se faire répéter la consigne, de recevoir de l'aide sur la compréhension d'une des contraintes grammaticales ou accepter une modification de sa production, chaque élève de la classe a eu une approche différente. À l'aide du tuteur, nous avons regroupé les types de réactions des élèves en trois catégories, dont nous schématisons l'évolution dans les graphiques ci-dessous. Rappelons que cette mesure n'a pas été prévue au préalable et se base sur des estimations, à l'appui de nos observations lors de la séance.

Le premier graphique représente le type d'interaction recherché par les élèves face à une difficulté, pendant la phase de production individuelle initiale. Le second graphique reprend les mêmes observations, mais pendant la phase de production individuelle finale. Les trois types majeurs d'interactions retenus sont: aucune demande d'aide; une demande d'aide du professeur; une demande d'aide d'un autre élève du groupe.



On peut constater à la lecture de ces graphiques qu'au début de la séance, les élèves cherchaient l'étayage des professeurs en priorité. Dans une majorité des demandes d'aide, il s'agissait de se faire confirmer le respect de la consigne, ou d'obtenir plus de détails sur la règle de grammaire à appliquer. À la fin de la séance, la production individuelle étant construite sur les

vers créés par les précédents travaux de groupe, les élèves ont plus naturellement cherché l'appui de leurs camarades pour s'assurer de la bonne compréhension des productions, et pour demander de l'aide dans l'épaississement de leur production individuelle, par exemple par un enrichissement du lexique.

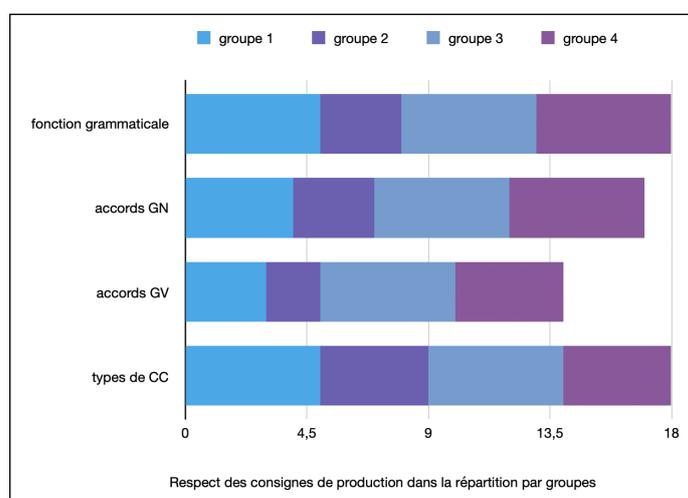
c. Troisième critère: impact de la composition du groupe sur l'amélioration des productions

Nous avons soulevé la problématique de la composition du groupe dans le questionnement théorique. Lors de l'expérimentation, dans ce groupe - classe hétérogène, nous avons donc réfléchi à la nécessité d'imposer ou non la composition des groupes. Dans un esprit pratique qui a toutefois nourri la présente réflexion, nous avons choisi de laisser les groupes se constituer librement. Les élèves présents ce jour étaient vingt, ce qui a facilité la constitution de groupes équilibrés en nombre, soit quatre groupes de cinq élèves.

L'observation menée sur cette classe depuis le début de l'année laisse apparaître sans le moindre doute que les groupes se sont naturellement formés par affinités personnelles, sans recherche d'efficacité scolaire. Il en résulte des groupes aux caractéristiques homogènes, tant sur le plan scolaire, que sur le plan social et culturel. Nous pourrions ainsi décrire les groupes formés:

- Groupe 1: élèves dont les résultats scolaires sont élevés dans les matières professionnelles mais avec des moyennes moins élevées dans les matières générales;
- Groupe 2: groupe constitué de toutes les élèves allophones;
- Groupe 3: élèves avec des résultats élevés dans les matières générales comme professionnelles;
- Groupe 4: élèves impliquées dans les activités mais ayant des carences dans les pré-requis.

Pour ce critère, nous proposons une double lecture: d'abord, la mise en parallèle du respect des consignes de la production individuelle finale avec l'appartenance à chacun de ces groupes; puis, pour chaque groupe, à l'appui du second critère (types d'interactions face aux difficultés rencontrées), nous réfléchirons à l'impact de l'aspect coopératif sur les productions des élèves.



Ce tableau reprend les données du premier graphique, en précisant la répartition par groupes. Il laisse apparaître des inégalités entre ces groupes. On constate notamment une part

plus faible de l'atteinte des objectifs individuels au sein du deuxième groupe, celui composé des élèves allophones de la classe. On peut en déduire, avant même d'interroger l'aspect d'entraide, que les pré-requis des membres du groupe étant plus faibles, la composition homogène de ce groupe a restreint l'amélioration de la production finale individuelle comparativement aux autres groupes. En revanche, le quatrième groupe, composé d'élèves ayant des difficultés sur les pré-requis mais avec une capacité de travail élevée, mise au service de l'équipe, ont su créer une interdépendance positive avec des interactions efficaces, permettant une atteinte élevée (mais pas unanime) de l'amélioration des productions finales individuelles. Le premier groupe, s'il reste en retrait sur le fragment le plus exigeant grammaticalement (la construction de la forme verbale), obtient des améliorations sur la production finale pour presque tous ses membres. Quant au troisième groupe, s'agissant des élèves ayant initialement le moins de difficultés, la production finale a connu peu d'amélioration car elle était déjà proche des attendus au départ. Nous allons toutefois pouvoir constater, dans la seconde partie de la lecture de ces données, que l'activité n'a pas été vaine.

En croisant ces informations avec des extraits représentatifs des demandes d'étayage par groupes, en première puis en seconde phase de production collective, on peut vérifier si l'aspect coopératif de l'activité a été respecté.

Groupe 1	Première phase de production collective	« Madame, « la lionne », est-ce que c'est bien un groupe nominal sujet ? »
	Deuxième phase de production collective	Un conflit est né dans le groupe sur la transitivité ou non du verbe « s'égosiller ».

L'évolution de la demande d'étayage individuel du professeur vers la réflexion commune a naturellement mené vers des échanges et demandes d'entraide, même en phase de production individuelle finale. On peut considérer que l'activité a bien été réalisée dans un cadre coopératif.

Groupe 2	Première phase de production collective	« Madame, vous pouvez ré-expliquer le verbe transitif ? Je n'ai pas compris. »
	Deuxième phase de production collective	3 élèves sur 5 ont produit des fragments individuellement, et les ont regroupés sans réfléchir ensemble à l'atteinte de l'objectif.

Dans le second groupe, les élèves ont d'abord réfléchi individuellement au seul fait de langue dont le fragment leur était dévolu. La mise en commun n'a pas abouti à un partage de la compréhension de chacune. En seconde phase de production collective, où chaque élève devait produire une phrase entière, deux élèves n'ont rien produit. Les interactions étaient limitées. On ne peut pas considérer que tous les critères de la coopération ont été instaurés dans ce groupe.

Groupe 3	Première phase de production collective	Élève A s'adressant à Élève B : « Je ne me rappelle plus à quoi sert un complément circonstanciel de manière. Si je dis « en avançant », tu crois que ça fonctionne ? »
	Deuxième phase de production collective	« Madame, vous avez bien dit qu'il fallait forcément parler de la nature, non ? » (aucune consigne n'a fait référence aux thèmes de la production.)

Le troisième groupe a commencé par une phase d'interactions pour s'approprier les faits de langue, avec une demande d'étayage de l'enseignant pour valider leur compréhension. Mais en seconde phase de production, les élèves manquaient de concentration: l'enseignant a pu constater que le niveau de connaissances en grammaire plus élevé de ces élèves nécessitait d'augmenter le niveau des attendus pour permettre leur engagement dans l'activité. Des contraintes grammaticales ont été ajoutées. On peut donc considérer que l'effet de groupe a eu un double intérêt: il a permis de faciliter et améliorer les apprentissages individuels, et ce, par la facilitation pour le professeur de procéder à une différenciation didactique, grâce à l'observation du travail en groupe.

Groupe 4	Première phase de production collective	<i>le verbe était conjugué à l'imparfait au lieu du présent. L'erreur a été immédiatement modifiée par le scripteur après avoir été exposée par le professeur.</i>
	Deuxième phase de production collective	<i>Le scripteur a modifié le fragment proposé de sa propre initiative, sans concertation du groupe pour le mettre en cohérence avec la consigne.</i>

Enfin, le quatrième groupe a débuté par une phase de mise en commun. Ce groupe est habitué à travailler ensemble, et la répartition des rôles semble répondre de façon automatique à une pratique répétée. Le scripteur corrige les erreurs sans consulter les autres membres du groupe. On peut alors s'interroger sur l'apport individuel du travail en groupe: l'analyse des productions individuelles de ce groupe a d'ailleurs montré que les erreurs trouvées dans les fragments et corrigées sans mise en commun sont partiellement reproduites.

Pour conclure cette phase d'expérimentation et avant d'en analyser les résultats, nous pouvons d'ores et déjà constater que les questionnements engendrés par cette approche sont multiples. La coopération apparaît comme une pratique dont les effets concernent tous les acteurs au sein d'une classe, et doit s'inscrire dans une réflexion globale de l'enseignant.

IV. Discussion

1) Des résultats *a priori* en accord avec l'hypothèse de départ

Les critères que nous venons de développer démontrent tous, chacun à leur mesure, une évolution entre la maîtrise initiale des faits de langue par les élèves, et la production finale. Qu'il s'agisse de données chiffrées ou d'observations de ces élèves, on constate que la séance de travail a eu des effets positifs sur leurs apprentissages individuels. Ces évolutions peuvent se lire à plusieurs niveaux.

À l'annonce du contenu de la séance centrée sur les faits de langue, une partie des élèves avait exprimé son découragement. Il est assez courant que les élèves fassent montre de difficultés d'engagement dans une activité de grammaire, dont le lien entre la théorie et l'application leur paraît souvent abstrait. La relation asymétrique entre le maître et l'élève est alors un frein non seulement dans l'engagement de l'élève mais aussi dans la compréhension de son intérêt à acquérir ces notions grammaticales.

a. Une progression de la production sur les faits de langue

La forme ludique du « cadavre exquis » avec sa nécessaire application coopérative a levé pour les élèves certaines contraintes, comme par exemple, la forme « académique » du sens de la phrase, pour se concentrer sur la notion grammaticale. L'application de la règle était nécessaire pour aboutir à une production qui pouvait se prêter à la libération de l'imagination, pour goûter le plaisir de la création poétique. Les élèves ont par ailleurs pu réaliser que des appellations de notions qu'ils entendent depuis l'école primaire (complément d'objet, complément circonstanciel par exemple) et qu'ils pensaient ne pas maîtriser, pouvaient se relier à des pratiques orales et écrites qu'ils utilisent déjà, et ainsi lever des freins pour faire le lien entre théorie et mise en pratique de la grammaire en partant de leurs propres mots. Si les élèves ont amélioré leur production entre le début et la fin de la séance, c'est en manipulant les notions à plusieurs mains, et en nourrissant leur compréhension par la contribution de leurs pairs. Ainsi, les demandes d'étayage du début de séance, du type validation de la fonction grammaticale, n'ont plus ou presque plus été sollicitées en fin de séance auprès de l'enseignant. Nous avons pu, en revanche, assister à de vives discussions entre les élèves qui n'étaient pas d'accord sur la construction de fragments. Prenons par exemple ce complément d'objet produit par le troisième groupe: « les cagettes d'huile de palme piquantes ». Un débat a été mené entre les membres du groupe pour définir quoi, des « cagettes » ou de « l'huile de palme », étai(en)t « piquante(s) », modifiant ainsi l'accord de l'adjectif. Ils ont montré qu'ils avaient saisi la nécessité de définir la fonction de chaque élément du groupe nominal, sans intervention de l'enseignant: c'est bien l'interdépendance positive et le processus de groupe qui ont amené les membres de l'équipe à trouver un consensus sur la construction syntaxique.

Les élèves ont pris progressivement la mesure des attendus de l'activité pour se l'approprier au sein des groupes, et se conseiller les uns les autres. Dans le premier groupe, une élève qui semblait plus à l'aise avec les notions grammaticales a servi de référente aux autres membres de son groupe, mettant ainsi en place de manière informelle une entraide qui lui a permis de prendre confiance en elle tout en progressant sur la formulation de ses connaissances. Dans le troisième groupe, un élève habituellement en position naturelle de tuteur a pu compter sur ses équipiers pour lui permettre de dépasser ses incompréhensions des termes grammaticaux. Il a ensuite partagé sa satisfaction à avoir acquis cette compréhension en engageant une autre membre de l'équipe qui ne se pensait pas capable d'y arriver: pour la convaincre, il s'est amusé à créer oralement des fragments employant du lexique et des références culturelles propres à leur génération. Cette « décontextualisation » a ensuite facilité la « recontextualisation » dans l'activité de création poétique pour l'ensemble du groupe, dont la production individuelle finale atteint presque tous les objectifs. Cet « effet domino » illustre le concept de processus de groupe décrit par Isabelle Planté (voir p. 7 du présent mémoire).

On constate par ailleurs que le second groupe, qui a fait montre de moins nombreuses interactions que les autres, a obtenu des résultats moins élevés dans la production finale individuelle.

b. Une progression vers les objectifs de l'apprentissage coopératif

Les objectifs de l'apprentissage coopératif (optimiser l'engagement des élèves dans les activités; participer à une prise en compte inclusive de la diversité des élèves; et développer la promotion des valeurs liées à la solidarité, l'altruisme et la responsabilité) font appel à des méthodes de travail que les élèves ont déjà pu rencontrer dans leur parcours scolaire mais qui

n'ont pas toujours été explicitées. Dans l'exercice expérimenté ici, l'interdépendance positive excluait la compétition ainsi que la notion d'évaluation par la note, tout en permettant de mesurer l'atteinte de l'objectif de manière autonome: si les consignes n'étaient pas respectées, la phrase créée ne fonctionnait pas. Cela a mené également une grande partie des élèves à prendre conscience de leur responsabilité individuelle dans la réussite de l'équipe, et a ainsi favorisé l'engagement de la plupart des élèves dans l'activité, pour ne pas pénaliser leurs camarades avec qui ils avaient choisi, par affinités, de travailler. La moindre prise en compte de ces conditions de mise en oeuvre de l'apprentissage coopératif, comme l'illustre la production finale des membres du deuxième groupe, ne favorise pas autant les apprentissages individuels. Cela questionne d'ailleurs l'objectif de prise en compte inclusive de la diversité des élèves: en effet, ce groupe était composé de toutes les élèves allophones de la classe. L'homogénéité des groupes, dans l'expérimentation présentée, semble alors ne pas être la meilleure forme pour favoriser la pratique coopérative inclusive.

2) Les limites de l'expérimentation et de son interprétation

Tout au long de cette partie expérimentale, notre réflexion a été nourrie par les contraintes qui ont jalonné le parcours. Si les résultats semblent aboutir à une conclusion proche des recherches présentées dans le cadre théorique, on peut se demander dans quelle mesure ces résultats pourraient être modifiés par une extension de ces observations à une expérimentation à plus grande échelle.

a. Le panel et la durée d'expérimentation

L'expérimentation de l'approche coopérative a été menée lors d'un cours de français, sur un groupe de vingt élèves, à l'occasion d'une seule séance. Cela signifie que nous ne disposons pas d'un nombre de données suffisamment large pour confirmer la théorie avec certitude. Pour que les données soient représentatives, l'échantillon d'élèves aurait dû être plus large; se composer d'élèves de plusieurs niveaux de classes; se comparer à un groupe témoin, c'est à dire avec les mêmes caractéristiques mais qui aurait travaillé sur les mêmes notions grammaticales mais de façon individuelle. Et enfin, notre hypothèse concernant les apprentissages des langues en général, et en tant que future enseignante de lettres mais aussi d'anglais, il aurait été très instructif de mener une expérience similaire sur un cours d'anglais; car s'il s'agit aussi de l'apprentissage d'une langue, les contraintes ne sont toutefois pas les mêmes en anglais qu'en français, ni les difficultés que les élèves peuvent rencontrer dans leurs apprentissages (différence entre langue source et langue cible, ainsi que l'engagement des élèves dans la matière).

La représentativité de la présente expérience questionne par ailleurs le point de vue étudié. En effet, les analyses sont menées du point de vue unique de l'enseignant. Les élèves n'ont pas pu exprimer leur ressenti par rapport à cette approche coopérative, alors qu'ils sont ceux qui l'ont pratiquée. Pour apporter une réponse parfaitement documentée, et plus objective de cette approche, il aurait été nécessaire de procéder à ce questionnement. Notons toutefois que Sylvain Connac y a déjà pallié, et a interrogé des élèves qui prennent part à des classes coopératives, de la sixième à la seconde, dans son article⁶⁰ qui recense les paroles de ces élèves collectées dans des entretiens semi-directifs, comme évoqué en page 14 de ce mémoire. Les avis relevés soulignent l'amélioration de la responsabilisation des élèves et du climat scolaire; les

⁶⁰ voir note 57.

avantages de la mise en place de tutorat; et de la nécessité de se former à la pratique de la coopération, autant de points qui n'ont pas pu être vérifiés dans notre expérimentation.

b. Les élèves et leur rapport à l'apprentissage coopératif

Si l'apprentissage coopératif n'est pas appliqué de façon habituelle dans la totalité du milieu enseignant aujourd'hui, il reste toutefois une pratique assez bien connue et répandue. L'évolution des besoins des élèves et la prise en compte de leurs diversités amène les enseignants de tous niveaux à s'y intéresser et à la pratiquer de façon régulière. Si nous prenons l'exemple de la didactique de l'anglais, l'apprentissage des faits de langue passe par la méthode inductive, c'est à dire que l'élève doit observer, analyser, et déduire la règle grammaticale avant de la manipuler. Face à un point de langue, l'élève sera plus à l'aise d'appliquer cette méthode en s'appuyant sur l'effet de groupe plutôt que seul face à sa feuille. Les professeurs d'anglais ont généralement bien intégré cette observation et s'appuient sur les travaux de groupe pour faciliter les apprentissages leurs élèves.

De façon générale, la nécessité de travailler au sein d'un groupe pour former les futurs citoyens que sont les élèves de tous niveaux, est inscrite dans le référentiel de l'ensemble des enseignants. Dès l'école primaire, l'approche coopérative est utilisée pour faciliter les apprentissages.

L'expérimentation décrite ici a démontré que les élèves connaissent et pratiquent régulièrement le travail coopératif, certains groupes ayant même automatisé la répartition des rôles dans leur fonctionnement. Les élèves n'ont pas découvert cette pratique à l'occasion de l'atelier de création poétique, mais il est toutefois très difficile de mesurer leur degré de connaissance et de pratique antérieure de cette approche. Cela peut donc influencer le résultat, sans qu'il nous soit possible d'en mesurer la portée.

Il n'en reste pas moins que nous avons pu constater l'importance de la composition du groupe dans la réalisation de l'activité coopérative. Nous retiendrons donc, pour l'approfondissement de la mise en place de l'approche coopérative dans la classe, qu'il semble nécessaire, comme l'indiquait Céline Buchs⁶¹, de modifier régulièrement les modes de composition des groupes, pour éviter le cloisonnement d'un élève dans un rôle, et ainsi limiter les bénéfices retirés de cette approche. Dans la continuité de ce constat, l'attribution de rôles au sein des groupes, comme préconisé par Sylvain Connac⁶², pourrait vraisemblablement renforcer la responsabilité individuelle au sein du groupe, par une explicitation appuyée de l'interdépendance positive des membres de l'équipe. Ces hypothèses resteront à confirmer dans la pratique professionnelle.

c. Les effets à long terme de l'approche coopérative sur les apprentissages individuels

L'expérimentation a permis de mesurer la progression des apprentissages individuels par les élèves des points de langue entre le début et la fin de la séance analysée. Le fait de n'avoir mené cette expérience que sur une séance, sans pouvoir la renouveler tout au long de l'année, ne

⁶¹ voir p. 8 de ce mémoire.

⁶² *Ibid.* note 2; p. 58.

permet pas de mesurer l'effet à long terme de cet apprentissage sur la rétention des connaissances acquises. En effet, comme Sylvain Connac l'avait soulevé (voir citation page 4 du présent mémoire), l'approche coopérative favorise la compréhension, mais pas nécessairement la mémorisation des notions travaillées. Pour ce faire, il faudrait, par exemple, inscrire l'apprentissage dans une forme ritualisée, pour permettre la réactivation des notions.

Les recherches montrent par ailleurs que pour présenter un réel avantage sur les apprentissages individuels, la pratique coopérative devrait s'inscrire dans un schéma quotidien et sur le long terme, c'est à dire que tous les apprentissages devraient s'inscrire dans un format coopératif (cf page 14 du présent mémoire). En effet, le changement de méthode d'un enseignant à l'autre, d'une année sur l'autre voire même d'une heure de cours sur l'autre au collège et au lycée, peut être un élément perturbant pour un élève qui devra se réadapter à chaque professeur sans pouvoir alors se construire un modèle fiable; cette réalité (l'élève qui s'adapte au professeur plutôt que l'inverse) va à l'encontre des objectifs recherchés par l'apprentissage coopératif.

Conclusion

À la problématique: « dans quelle mesure l'approche coopérative peut-elle favoriser l'apprentissage individuel des langues en lycée professionnel ? », le présent mémoire semble s'orienter vers une réponse favorable à cette approche. Les objectifs recherchés par la coopération en classe, tels que définis par Connac, visent un meilleur engagement des élèves dans les activités, le développement de la responsabilité et la solidarité entre élèves, et la prise en compte de l'inclusion. Si nous n'avons pas pu en expérimenter tous les aspects, par sa richesse, il semble toutefois que les apprentissages individuels puissent être améliorés par la mise en oeuvre de l'approche coopérative. Les élèves qui en comprennent l'application et s'inscrivent dans son cadre voient leurs productions progresser, et l'enseignant constate l'amélioration de l'engagement des élèves dans les activités ainsi proposées. Ces données seront à confirmer dans une pratique professionnelle plus large lors d'une prochaine prise de poste: ce mémoire encourage vivement l'approfondissement de la pratique coopérative d'ores et déjà promue par le référentiel de compétences du professeur.

Reste la question de l'application à plus grande échelle de l'approche coopérative. Dans la mesure où celle-ci apparaît comme favorable aux élèves, il semble indiqué de l'appliquer de façon plus régulière dans la pratique professionnelle des enseignants. Il pourrait être intéressant d'envisager d'étendre cette pratique à l'échelle d'un établissement, notamment parmi les professeurs de langues: français, langue vivante A et langue vivante B; si tous les professeurs réfléchissent ensemble à appliquer les mêmes méthodes de travail avec leurs élèves, ceux-ci pourraient disposer de repères facilitant encore plus les apprentissages individuels par le développement de compétences transférables, participant ainsi à la formation des citoyens en devenir. Par ailleurs, la mise en place de l'approche coopérative au sein des équipes enseignantes permettra d'en favoriser la connaissance, et donc le développement, autant au bénéfice des élèves que des professeurs eux-mêmes grâce à l'effet de groupe.

Cette approche offre donc des perspectives nombreuses et motivantes, qu'il sera profitable d'approfondir dans la pratique professionnelle.

Bibliographie

- Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : D'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 40(1), 115-136. <https://doi.org/10.3917/lsdle.401.0115>
- Baudrit, A. (2005). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie*, 153(1), 121-149. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3400>
- Buchs, C. (2017). Comment organiser l'apprentissage des élèves par petits groupes ? Dans P. Cnesco (Ed.), *Différenciation pédagogique: comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?*. Paris, France: Conseil National d'évaluation du Système Scolaire. <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>
- Buchs, C., & Volpe, Y. (2018, 17 janvier). *Différenciation pédagogique: travail de groupe, tutorat... Comment faire travailler les élèves entre eux ?* [Communication]. Conférence virtuelle interactive, Cnesco, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3. <https://www.cnesco.fr/differenciation-pedagogique/conference-virtuelle/>
- Connac, S. (2018). Ce que disent des élèves sur Les classes coopératives en collège et lycée. *Tréma*, (50). <https://doi.org/10.4000/trema.4265>
- Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Canopé Éditions.
- Jacomino, B. (2013). Freinet et la coopération. Les Cahiers Pédagogiques. Retrieved from <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Freinet-et-la-cooperation>.
- Panitz, T. (1999). Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning. *Ed448443*. (n.d.). ERIC - Education Resources Information Center. <https://eric.ed.gov/?id=ED448443>
- Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif: des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 35(4), 252-283. <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.35.4.252>
- Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves: des recherches aux pratiques. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (114), 1-32.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative Learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342. <https://doi.org/10.3102/00346543050002315>