



HAL
open science

Pédagogie coopérative Spencer Kagan

Typhanie Le Delliou

► **To cite this version:**

| Typhanie Le Delliou. Pédagogie coopérative Spencer Kagan. Education. 2021. dumas-03356667

HAL Id: dumas-03356667

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03356667>

Submitted on 28 Sep 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright



Mémoire présenté par

Typhanie Le Delliou

Soutenu le

30/06/2021, à Blois

Pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 1^{er} degré

Discipline :

Psychologie de l'éducation

Pédagogie coopérative

Spencer Kagan

Dirigé par

Mme Elodie Tricard

Devant une commission d'examen composée de

Mme Valérie GUILBAULT (corps, enseignante de l'université d'Orléans)

Mme Elodie TRICARD (corps), directeur-riche du mémoire

M. Patrick BEIGNET, formateur

Année universitaire 2020 – 2021

Remerciement

Ce travail n'aurait jamais pu voir le jour sans un ensemble de rencontres professionnelles. Je pense à toutes ces personnes qui par leurs expériences, leurs réflexions, la force de leur engagement et la confiance qu'elles m'ont accordée, ont largement contribué au succès de mon stage et aux idées présentées dans ce mémoire.

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Mme Tricard, pour sa disponibilité et son accompagnement tout au long de l'année.

Je remercie également tous le personnel enseignant de l'école Louise de Savoie à Romorantin pour leur accueil, leur confiance et leur aide dans l'élaboration de mes expérimentations.

Enfin je remercie mes formateurs Mr Patrick Beignet et Mme Michelizza pour leur disponibilité et leurs nombreux conseils tout au long de l'année.

Sommaire :

INTRODUCTION :	4
CADRE THEORIQUE :	6
1. CARACTERISTIQUES DE LA PEDAGOGIE COOPERATIVE.....	8
2. LA COMMUNICATION	12
3. LES RELATIONS INTERPERSONNELLES :	16
4. LES STRUCTURES KAGAN :	20
A) <i>Présentation</i> :.....	20
B) <i>Les principes de sa pédagogie</i> :.....	20
C) <i>Structures</i> :.....	21
METHODOLOGIE :	25
1. PRESENTATION DU LIEU D'OBSERVATION :	25
a) <i>Classe K</i> :.....	25
b) <i>Classe G</i> :.....	26
2. LE CHOIX DE LA METHODE D'EVALUATION :	26
3. RECUEIL DES DONNEES :.....	29
a) <i>Choix de la situation</i>	29
a. <i>Le matériel</i> :.....	30
b. <i>Déroulement</i> :.....	30
ANALYSE DES RESULTATS :	32
CONCLUSION :	38
BIBLIOGRAPHIE	39
SITOGRAPHIE :	40
ANNEXES :	41

Introduction :

« *La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection.* »¹. La liberté pédagogique s'exprime par le choix des méthodes d'enseignement qui semblent les plus propices pour atteindre les objectifs cités dans les instructions officielles. L'enseignant va construire une pédagogie en observant comment les élèves apprennent, les conditions d'efficacité pour la réalisation d'un exercice, le fonctionnement du cerveau apprenant, la transformation des représentations des élèves, les interactions... Cette liberté va permettre au professeur de s'adapter à sa classe. La diversité culturelle présente dans la classe de CE1 observée à mi-temps est très intéressante. Nous pouvons constater que les élèves n'ont pas tous la même langue primaire, la même culture ou la même origine (7 origines différentes sur 15 élèves). Malgré la barrière linguistique, notre but est que les élèves soient capables de communiquer, de travailler ensemble et de partager leurs connaissances. Mais pourquoi est-il nécessaire de travailler ensemble ? Dans le bulletin officiel de 2020, à la fin du cycle 2 l'élève doit être capable de coopérer en vue d'un objectif commun. Si les textes officiels nous demandent de faire ce travail c'est pour que l'élève acquiert des compétences sociales primordiales pour devenir un citoyen : être capable d'échanger, de confronter ses points de vue, d'écouter, de communiquer, d'argumenter, de développer son esprit critique... Mais coopérer apporte également des méthodes de travail, de raisonnement et d'analyse. C'est dans cet état d'esprit que nous nous sommes orientés vers la pédagogie du Docteur Spencer Kagan. J'ai découvert cette pédagogie en L3 lors d'un stage en Belgique. La pédagogie Kagan est utilisée dans l'école européenne de Mol pour favoriser l'interculturalité et les interactions sociales pendant les apprentissages. C'est Spencer Kagan qui a imaginé cette pédagogie pour nous offrir une nouvelle version de la pédagogie de Célestin Freinet. Il accorde une grande importance à la communication et la coopération entre les différents membres de la communauté scolaire. Nous allons nous demander dans ce mémoire :

La pédagogie de Spencer Kagan peut-elle favoriser la communication inter élèves ?

A partir de l'élaboration de la problématique, les recherches bibliographiques nous ont amené à émettre deux hypothèses :

¹ https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000006525569/

1. Grâce à la pédagogie coopérative les élèves sont plus actifs dans leurs apprentissages.
2. Les structures Kagan vont permettre de favoriser les échanges entre pairs

Cadre théorique :

Dans l'histoire de la pédagogie l'idée de coopération est apparue dès le 16ème siècle, l'élève participe à la lecture des textes religieux lors de cérémonies. Il est appelé à « faire quelque chose ». Deux pédagogues ont marqué l'histoire de la coopération dans le groupe scolaire. Le premier est un inspecteur du premier degré nommé Barthélémy Profit. Il est le premier à mettre en évidence l'intérêt pédagogique des coopératives scolaires. En les développant il espère améliorer le bien-être des écoliers, former les élèves à la vie associative et à la notion de bien commun. Il fonde en 1911 la « mutualité scolaire »² en publiant un ouvrage intitulé « La mutualité nouvelle » qui sera couronné de succès par l'Académie Française et l'Académie des sciences morales et politiques. Le deuxième homme qui marquera la pédagogie coopérative est Célestin Freinet, nous en parlerons ultérieurement dans ce mémoire. Ce n'est qu'en 1980, soit 14 ans après la mort de Freinet que l'apprentissage coopératif est officiellement évoqué dans le système scolaire (primaire et secondaire). Le site internet de référence, Eduscol, pour le professeur des écoles définit la pédagogie coopérative en citant notamment Denise Gaudet:

« La coopération en éducation est une forme d'organisation de l'apprentissage qui permet à de petits groupes hétérogènes d'élèves d'atteindre des buts d'apprentissage communs en s'appuyant sur une interdépendance qui implique une pleine participation de chacun et chacune à la tâche ». (Gaudet, La coopération en classe : Guide pratique appliqué à l'enseignement quotidien, 1998)

Quels sont les intérêts de la pédagogie coopérative ? « L'homme est un être sociable ; la nature l'a fait pour vivre avec ses semblables. » Aristote. L'Homme se construit par sa relation aux autres. La pédagogie coopérative va venir renforcer ce besoin vital en s'en servant pour évoluer mutuellement. D'après l'OCCE (l'Office Centrale de Coopération à l'école) la pédagogie coopérative doit placer l'élève en tant qu'acteur de ses apprentissages. L'élève doit être capable de construire ses compétences en coopérant avec ses camarades et son professeur. Les objectifs de cette pédagogie sont multiples : lutter contre l'échec

² Profit (Barthélémy) *La Mutualité nouvelle* Giard et Brière , Paris, 1911

scolaire, respecter les différences et les prendre en compte, développer la participation, l'autonomie et la responsabilité, apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre, développer l'écoute active... Dans leur livre « Apprentissage et formation des adultes » Nizet et Bourgeois affirment que l'apprentissage coopératif vise à étudier « *les effets de dispositifs pédagogiques qui encouragent les interactions coopératives entre pairs, comparativement à d'autres dispositifs* » (Bourgeois, 2005) les effets mesurés révèlent une augmentation de la motivation des élèves, une meilleure cohésion sociale du groupe, une meilleure entraide et enfin une meilleure réussite globale des élèves. Dans cette pédagogie le professeur peut avoir le rôle d'observateur (il note les réflexions, cheminements, problèmes des élèves) ; le rôle de conseiller (il apporte des pistes de réflexions aux élèves) et enfin le rôle d'accompagnateur (il guide les élèves vers l'apprentissage d'une notion).

Isabelle Plante a défini cinq conditions essentielles pour mettre en place un apprentissage coopératif dans une classe³. Premièrement, il doit y avoir une interdépendance positive. Cela signifie que tous les membres du groupe ont conscience que leur réussite est commune et dépend des uns et des autres. Deuxièmement, il est nécessaire que le professeur responsabilise chaque élève. Isabelle Plante écrit que « *leur propre effort, participation et engagement dans la tâche sont essentiels à l'atteinte des buts fixés pour l'équipe* » (Plante, 2012). Le troisième pilier est la promotion des interactions. Concrètement, cette promotion se manifeste lorsque des coéquipiers s'entraident, échangent des connaissances ou du matériel, questionne le raisonnement d'un membre du groupe. Le quatrième élément porte sur les processus de groupe qui ont lieu à l'intérieur des équipes de travail. Il nécessite une analyse du travail fournit ainsi qu'une auto-évaluation de l'investissement et de la qualité de la contribution. Ainsi chacun peut voir quels comportements et attitudes il a mobilisé. Cette auto-évaluation va également déterminer les comportements et attitudes favorables de chacun pour l'atteinte du but commun. Finalement, la mise en œuvre des habilités sociales/coopératives représente le dernier pilier de l'approche coopérative. Le groupe ne peut pas fonctionner efficacement si les élèves ne prennent pas de décision et ne

³ Plante Isabelle (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*, vol. 35, n° 4, p. 252-283.

communiquent pas entre eux. Pour que les élèves réussissent à coopérer dans des situations d'apprentissages, il faut que le professeur ait en amont enseigné les compétences sociales.

1. Caractéristiques de la pédagogie coopérative

D'après le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRL) le mot coopération vient du latin « coopératio » qui signifie œuvrer, travailler ensemble. Aujourd'hui, le concept de coopération désigne plus largement un état d'esprit et un mode de comportement où les individus ont des échanges avec autrui non conflictuels et non concurrentiels. Ils collaborent dans le même état d'esprit pour arriver à des fins communes ou acceptables par tous. La coopération peut prendre diverses formes : elle peut être spontanée et informelle entre deux ou plusieurs individus ; elle se trouve dans des structures économiques (coopérative, mutuelle) ; elle peut également se traduire par des comportements économiques solidaires et nous l'observerons par ailleurs sur les réseaux (wikipédia). Nous allons nous intéresser de plus près à la coopération dans le milieu scolaire.

La coopération entre les élèves est un ensemble de situations où des enfants apprennent à plusieurs et agissent ensemble. Elle se caractérise par des situations d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail en groupe. Dans le but d'avoir une vision plus globale sur les différences entre la coopération, la collaboration et le travail de groupe nous avons mené des recherches. Baudrit Alain (2007) nous propose plusieurs critères de comparaison⁴.

Le travail coopératif correspond à la participation (avec une ou plusieurs personnes) à une action commune. Il s'agit d'un but commun imposé, atteignable par le groupe en réalisant des tâches communes. Le groupe est formé de manière intentionnelle (représentant une source d'hétérogénéité au sein de ce dernier) mais les rôles tenus par les élèves sont attribués par l'enseignant. La participation des élèves doit être obligatoire et égale. Chaque élève est responsable de la tâche confiée, dont la réalisation est coordonnée à celle des autres. L'enseignant a pour objectif d'organiser, superviser et d'encadrer les apprentissages. Deux évaluations sont possibles pour le travail coopératif : Une évaluation sommative portant sur la production finale ou une évaluation formative par un retour sur la démarche du groupe.

Le travail Collaboratif correspond à la participation à l'élaboration d'une œuvre commune. Il s'agit d'un ensemble de variations individuelles autour d'un but semblable,

⁴ Voir annexe n°1 :

atteignable par des tâches personnelles variables. Le groupe est formé de manière intentionnelle (représentant une source d'hétérogénéité au sein de ce dernier) mais les rôles tenus par les élèves sont attribués par l'enseignant. La participation des élèves est volontaire, spontanée et semblable. Chaque élève est responsable de son apprentissage mais il est également engagé envers le groupe. L'enseignant a pour rôle de faciliter ce travail, en fournissant de l'aide sur demande, en étant amené à animer le groupe lorsqu'il en détecte le besoin et à fournir des ressources variées. Une évaluation est possible pour le travail collaboratif : Une évaluation formative portant sur les connaissances acquises. Un diagnostic individuel des stratégies métacognitives et des processus d'apprentissages peuvent également être réalisés.

Le travail de groupe correspond à un mode de travail fondé sur le partage des tâches entre les individus. Il s'agit d'atteindre un objectif commun en décomposant la tâche en partie. Le groupe est formé de manière libre, les élèves choisissent très souvent en fonction de leurs affinités (représentant une source d'hétérogénéité au sein de ce dernier). Il n'y a pas de rôle, la répartition du travail se fait entre les coéquipiers du groupe. La participation des élèves sera ainsi inégale. Chaque élève est responsable de sa tâche, confiée par le groupe. L'enseignant a pour objectif d'organiser, superviser et d'encadrer les apprentissages.

Depuis la rentrée 2016, le socle commun met l'accent sur la « coopération et réalisation de projets », « coopérer et travailler en équipe ». Cela a donné lieu à l'expansion de la pédagogie coopérative. Pour certains pédagogues comme Joseph Jacotot, Sébastien Faure et Paul Robin la coopération est nécessaire pour rétablir un équilibre dans la relation de l'enseignant qui possède le savoir et l'enseigné supposé apprendre. Le pédagogue qui va le mieux formaliser la pédagogie coopérative en l'associant totalement à la vie de l'école et à l'activité d'apprentissage est Célestin Freinet. Ce pédagogue français a participé à la première guerre mondiale où il va être gravement blessé. Il est rapatrié en France et se reconvertit pour devenir instituteur. Entre sa condition physique qui ne lui permet pas de faire des cours magistraux et son intérêt pour l'éducation, il va repenser l'école.

« Cette obstination de l'École à river l'enfant à des formules, à des traditions, à des systèmes de pensée qui n'ont plus en lui de résonance dynamique, tandis que l'enthousiasme des processus nouveaux de recherche et de conquêtes, suscite un déséquilibre fonctionnel qui affecte gravement les générations contemporaines. ». « Ainsi, vous pouvez garder vos enfants assis en classe, mais vous n'enchainerez point leur pensée,

leur imagination et leur audace qui s'en vont ailleurs, là où bouillonnent désormais le progrès et l'avenir. » (Célestin, s.d.)⁵

Selon Célestin Freinet les enfants n'accordent que 2 à 5% de leur intelligence et de leur attention en classe. Ils réservent les 95% pour se préparer hors de l'école au destin qui les appelle. La conséquence est inévitable, les élèves se refusent de travailler à l'école et deviennent passifs. C'est pourquoi Célestin Freinet a repensé sa pédagogie en mettant l'accent sur la manière d'amener les enfants à travailler. Il est le créateur de l'écriture libre (l'enfant écrit sans aucune contrainte). Pour lui cet exercice est un pas important vers l'émancipation qui elle-même est essentielle pour l'élève. Les classes Freinet se veulent d'être à l'image d'une micro-société. Pour ce faire elles établissent des règles et créent une culture commune. L'élève est responsable de ses apprentissages. Le climat de la classe est censé changer parce que les élèves vont avoir le désir de travailler. Celui-ci est dû à l'atmosphère de coopération combiné à un suivi individuel assuré par le professeur. D'après le pédagogue, l'implication active de l'élève est importante car elle améliore considérablement la motivation, la production et la mémorisation. Il va même aller plus loin en montrant la portée de l'interaction entre pairs, dès lors qu'elle ne se réduit pas aux bavardages. Le pédagogue en était convaincu avant même que cela soit établi par les travaux de psychologie sociaux-cognitifs.

Pour bien définir la pédagogie coopérative, il faut signaler qu'elle est, à la fois, un projet et un ensemble d'outils. En tant que projet, on peut la considérer comme une école de la République : l'important n'est pas seulement d'apprendre, mais d'apprendre ensemble. D'où le conseil qui est un outil essentiel de la pédagogie coopérative de par son rituel, ses rôles, ses décisions, qui doivent cependant être sous le contrôle du professeur. La pédagogie coopérative, c'est aussi des techniques (travail en groupes, travail personnalisé...) dans le but que chaque étudiant atteigne le niveau nécessaire dans tous les domaines et puisse participer activement aux travaux de groupe. L'évaluation ne doit pas être un moyen de se confronter aux autres dans une logique de concurrence, mais de se dépasser soi-même pour se mettre au service du groupe. Pour Jim Howden (2009), formateur en pédagogie coopérative, elle est pour lui une approche pédagogique à deux facettes : apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre. Le professeur des écoles est là pour construire et organiser les situations de travail les plus utiles et il incarne au quotidien l'exigence de précision, de justesse et de

⁵ <https://www.icem-freinet.fr/archives/educ/59-60/2/1-2.pdf>

vérité. Enfin l'idéal coopératif implique que l'autorité soit toujours associée à une responsabilité.

Un modèle des processus d'apprentissages coopératifs, a été adapté par Slavin (1995)⁶. Il décrit les relations fonctionnelles entre les principales approches théoriques de l'apprentissage coopératif. Nous proposons une traduction de ce schéma afin de mieux comprendre ses enjeux.

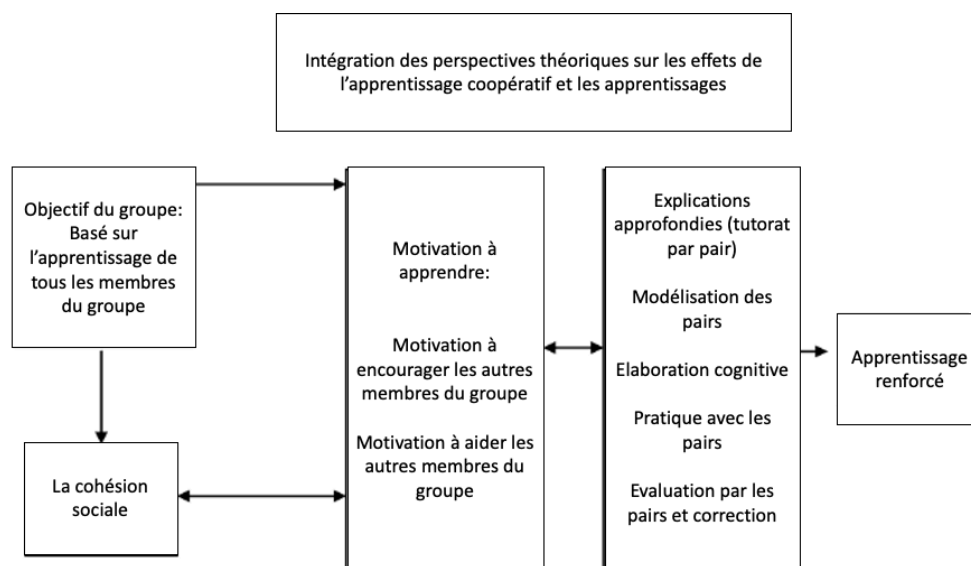


Figure 1 : Modèle des processus d'apprentissage coopératif, traduit et adapté de Slavin (1995)

Slavin (1995) commence par définir l'objectif du groupe soit : l'apprentissage par tous les membres lors de la réalisation de la tâche. Le modèle suppose que cette implication commune engendre une forme de motivation chez les élèves. Cette motivation à apprendre, à encourager et à aider les autres membres du groupe active des comportements coopératifs (tels que les interactions entre pairs). Les relations sont conçues pour être réciproques de telle sorte que la motivation à la tâche conduise au développement de la cohésion sociale. Cette même cohésion sociale va à son tour venir renforcer la motivation à la tâche et l'envie d'interagir avec le groupe. L'envie de réussir conduit directement à une forme d'entraide (pratique avec les pairs, tutorat, élaboration cognitive) ce qui a pour effet de renforcer l'apprentissage et les performances scolaires.

⁶ Annexe n°1

D'après les recherches évoquées ci-dessus, la pédagogie coopérative engendre une meilleure implication des élèves dans le fonctionnement de la classe. Les élèves sont actifs de leurs apprentissages. Comme nous l'avons vu précédemment dans le schéma de Slavin, pour travailler ensemble les élèves vont devoir développer une relation de confiance, de respect mutuel et des compétences communicationnelle.

2. La communication

La communication vient du latin « communicare » étymologiquement cela signifie « être en relation avec ». Marie Claude Gélinas, professeur à l'université de Sherbrooke nous donne une définition de la communication dans son livre « la communication efficace » : « *La communication est un processus dynamique par lequel un individu institue une relation avec quelqu'un pour transmettre ou échanger des idées, des connaissances, des émotions, aussi bien par la langue orale ou écrite que par un autre système de signes : gestes, musique, dessins, etc.* » (Gélinas, 2005). On distingue donc deux types de communication. L'une est verbale, c'est-à-dire qu'elle est basée sur la langue. L'autre est non verbale autrement dit elle correspond à tous les signaux visibles qui sont conscient ou non (grimace, gestuelles, voix...). Dans ce mémoire on se focalisera sur la communication verbale étant donné que l'objectif est de développer la maîtrise de la langue française.

La culture influence notre manière de faire, de penser, de vivre ... Lévi-Strauss présente la langue ou le langage comme « le fait culturel par excellence ». Effectivement, on ne peut pas comprendre les valeurs et les coutumes d'une société sans en connaître la langue. Cette étude se porte dans une classe multiculturelle, c'est-à-dire la réunion d'élèves aux cultures, origines et langues différentes. Le multiculturalisme se contente de reconnaître la pluralité des groupes avec un objectif : éviter les conflits et l'éclatement de l'unité collective. L'interculturalité lui promet de reconnaître les différences en les intégrant dans l'interaction entre les élèves. Elle montre les limites de chaque culture et elle permet de rechercher les normes et les valeurs communes. L'objectif de l'interculturalité est de permettre l'interaction entre les groupes et non pas la confrontation entre ceux-ci. Elle est basée sur la rencontre, l'échange, la collaboration entre les élèves en commençant par la communication. Il ne s'agit pas d'apprendre la culture de l'autre et de l'adopter mais de saisir son humanité. C'est ainsi que notre but est d'arriver à transformer la multiculturalité présente dans cette classe en interculturalité. C'est en communiquant que les élèves peuvent partager leurs valeurs, leurs

coutumes, leurs idées, leurs goûts et leurs savoir faire. C'est avant tout une démarche, un regard, un mode d'interrogation sur les interactions culturelles.

Mais alors en quoi la communication est nécessaire dans nos apprentissages ? Dès l'antiquité la communication avait un rôle important dans les apprentissages. Platon et Socrate utilisaient la dialectique. Ce concept vient du grec « dialegein » qui signifie parler l'un avec l'autre. Socrate pratiquait l'art d'accoucher les esprits (maïeutique). Ses questions permettaient à ses étudiants de révéler la vérité qu'ils portaient en eux. Pour Platon, dialoguer avec autrui est l'art méthodique d'interroger et de répondre. « La pensée elle-même, nous dit Platon, n'est rien d'autre qu'un dialogue intérieur de l'âme avec elle-même » (la philosophie de A à Z, 2015, p.352). Pour Platon philosophe c'est dialoguer avec l'élève, c'est le seul moyen d'acquérir des savoirs. En quoi les interactions entre les élèves influencent-elles leur développement cognitif ? Bien sûr, personne ne peut apprendre à votre place. Toutefois, selon Piaget et sa théorie sur le développement cognitif, nous savons que pour assimiler des savoirs nouveaux nous allons devoir modifier nos représentations initiales. En effet, la communication avec d'autres personnes favorise l'assimilation de nouveaux savoirs, tout en simplifiant la modification de nos représentations mentales. La communication nous apporte également des informations complémentaires, qui vont enrichir et consolider nos connaissances.

Autoriser les apprenants à communiquer en classe va permettre aux élèves de s'exprimer de façon spontanée à l'école, au domicile et plus tard dans la société. Ces interactions sociales mettent en valeur la langue et renforcent l'identité et la culture de l'élève. Dans le dossier de veille de l'IFE, Catherine Reverdy écrit que « Pour les psychologues de l'éducation, ce sont les interactions qui sont au cœur du travail coopératif et qui nourrissent ou favorisent l'apprentissage ».⁷

Au XXème siècle, Lev Vygotsky, ancien professeur à l'institut de psychologie de Moscou, a consacré sa vie à étudier le développement des fonctions mentales supérieures. Il est notamment connu pour la conception qu'il propose du langage dans le développement mental chez l'Homme. Pour lui, le langage a une place essentielle dans le développement de

⁷ Reverdy Catherine(2016). La coopération entre les élèves : des recherches aux pratiques. Dossier de veille de l'IFE, n°114, décembre. Lyon : ENS de Lyon.

l'enfant. Il a notamment approfondi ce que Piaget appelait le « langage égocentrique ». Celui-ci désigne le fait que l'enfant se parle à lui-même ou accompagne ses gestes par des paroles qui lui sont destinées. Selon Vygotsky, ce langage a une fonction non communicative. Il pense qu'il ne s'agirait pas d'une immaturité mais servirait à la construction d'éléments. Ce langage permettrait de guider l'action, il devient donc un instrument de pensée qui sert au raisonnement. La part de ce langage est très grande chez l'enfant de cinq ou six ans, comme l'avait déjà remarqué Jean Piaget. C'est justement pendant l'année de CE1 (6-7ans) que l'enfant acquiert peu à peu la théorie de l'esprit. En psychologie cela désigne l'aptitude cognitive à comprendre l'interaction sociale et l'importance du langage en tant qu'outil de communication. Là où Piaget ne voit que rêverie, Vygotsky attribue au langage égocentrique une fonction majeure. Le point de désaccord entre ces deux chercheurs est son évolution. Jean Piaget pense qu'il régresse avec les années en constatant que la quantité des paroles diminue mais pour Vygotsky, sa qualité et la richesse de sa structure augmentent au fil du temps. Cette forme langagière serait une forme transitoire entre le langage social, destiné aux autres et le langage intérieur, destiné à soi-même. Son rôle est d'aider l'enfant à penser et à surmonter ses difficultés. Pour Vygotsky le développement de l'enfant ne s'opère pas de l'individuel vers le social mais du social vers l'individuel. C'est ce dernier, dans les années 1930, qui a défendu la nécessité des interactions entre l'enfant le maître et ses pairs. On s'aperçoit que Durkheim a également montré le rôle essentiel du groupe sur le développement individuel.

Jean Piaget et Lev Vygotski ont une vision radicalement opposée sur l'évolution du langage et de la pensée chez l'enfant. C'est en réagissant et en critiquant l'ouvrage de Piaget « le langage et la pensée chez l'enfant » que Vygotski va réfléchir sur le langage intérieur et la pensée. Il s'appuie sur les faits constatés par Piaget concernant la pensée infantile. Toutefois, il rejette son interprétation. Pour Piaget, le développement de l'enfant s'accomplit de l'individuel vers le social ; au contraire Vygotski pense qu'il s'effectue du social vers l'individuel. Pour appuyer son allégation, il s'engage à analyser le langage égocentrique. Ce terme emprunté à Piaget indique l'attitude que peut avoir le jeune enfant lorsqu'il se parle à lui-même sans savoir si quelqu'un l'écoute et sans attendre de réponse en retour. C'est un monologue plus ou moins long qui n'est adressé à personne et qui va accompagner l'enfant dans ses activités. Avant six ans, ces paroles sont essentiellement égocentriques. C'est-à-dire qu'elles se focalisent principalement sur son propre intérêt. Piaget affirme que ce

langage n'a aucune fonction communicative, il servirait simplement à guider une action ou à accompagner l'imaginaire de l'enfant. C'est par conséquent, selon lui, une étape vers le langage socialisé qui va prendre de plus en plus de place dans le langage de l'enfant. Le langage égocentrique est donc voué à disparaître dans l'interprétation que fait Piaget.

Vygotski est en désaccord avec les interprétations Piagétienne. Pour lui le langage égocentrique n'est pas destiné à disparaître mais à progresser. Avec l'âge, l'oralisation de ce langage diminue, cependant sa qualité et la richesse de sa structure évolue considérablement au fil du temps. Il s'est intéressé à la fonction psychologique de ce langage chez l'enfant. Pour le démontrer il va réaliser une expérience. Il va demander individuellement à des enfants de faire un dessin ; toutefois il manquera un objet essentiel pour réaliser ce dessin (crayon de couleur, papier...). Chez les enfants de moins de sept ans, il va observer une augmentation du langage égocentrique. C'est uniquement chez les enfants plus âgés, que Vygotski remarque des moments réflexifs silencieux. Ils leur permettent par la suite de résoudre leurs problèmes et de poursuivre leur dessin. Le pédagogue russe interprète ce moment de silence comme une intériorisation du langage égocentrique. C'est-à-dire que l'enfant est en train de raisonner avec lui-même. Dès lors Vygotsky accorde au langage égocentrique un rôle majeur. Contrairement à Piaget qui ne voit, par ce langage, que rêveries ; Vygotski repère un outil de pensée qui permet l'élaboration d'un plan dans le but de résoudre le problème rencontré. Dans son oeuvre « Pensée et langage » il affirme :

« Le langage égocentrique est un langage intérieur par sa fonction psychique et un langage extériorisé par sa nature physiologique ... Si dans le langage extériorisé la pensée s'incarne dans la parole, la parole disparaît dans le langage intérieur, donnant naissance à la pensée. » (Vygotski, 1997 (1934))

Le langage égocentrique est ainsi une forme transitoire entre le langage social (langage extériorisé) et le langage intérieur (langage intériorisé). Vygotski remarque que le langage égocentrique chez l'adulte existe. Effectivement, si l'on demande à un adulte de réfléchir à voix haute pendant une activité, ce qu'il ne fait plus habituellement, nous pouvons retrouver les caractéristiques du langage égocentrique de l'enfant.

Vygotski considère que le développement et l'apprentissage ne coïncident pas. C'est ainsi qu'il rejette la thèse des maturationnistes qui pensent que le développement serait

dû à la maturation du système nerveux. Effectivement, selon ce courant de pensée, les apprentissages seraient le résultat du développement de la structure mentale et de la maturation du système nerveux. Piaget observe que le développement doit précéder l'apprentissage. Vygotski déclare l'opposé à savoir que l'apprentissage devance constamment le développement. Pour appuyer ses propos Vygotski va développer la notion de zone proximale de développement. Imaginons deux enfants de huit ans avec un niveau intellectuel égal. Il demande à un enfant de résoudre des problèmes de maths équivalant à des niveaux de difficultés de plus en plus élevés. Seul il va arriver à résoudre des problèmes correspondant à un niveau d'élève de 9 ans. Accompagné d'un éducateur l'autre enfant va arriver à résoudre des problèmes prévus pour des enfants de 12 ans. Dans son livre « pensée et langage » Vygotski écrit : « *La différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide d'adultes et celui atteint seul définit la zone proximale du développement.* » (Bronckart, 1934/1985). C'est précisément cette différence qui définit la zone proximale de développement. C'est l'endroit où l'élève peut accomplir une tâche en collaborant avec un adulte ou pour atteindre un niveau qu'il ne pourrait pas atteindre seul. Elle représente chez l'élève l'élément dominant pour qu'il puisse se développer et apprendre. En effet, ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en coopération avec autrui il pourra le réussir seul demain.

3. Les relations interpersonnelles :

Rapidement le nourrisson commence à communiquer avec l'adulte (en gazouillant, souriant, pleurant...). Cette communication va s'accroître et ainsi permettre le jeu avec d'autres enfants. Celui-ci est indispensable au bon développement. Effectivement, jouer avec autrui montre le début de la socialisation. Celle-ci apprend à l'enfant à partager ses émotions, établir des relations positives (amitié) et créer des habilités sociales comme la collaboration ou la coopération.

Dans des conditions optimales, durant les années de maternelle les enfants acquièrent des habilités socio-affectives qui permettent d'une part de construire leurs premières amitiés et d'autre part de participer efficacement aux activités scolaires. C'est sur ce dernier point que nous allons nous appuyer pour permettre d'utiliser ces compétences sociales. L'association des enseignants et enseignantes francophones du nouveau-Brunswick (province maritime à l'est du Canada) propose huit principes pour créer des relations

interpersonnelles. Tout d'abord, Qu'est-ce que les relations interpersonnelles et pourquoi doit-on les développer ? Comme l'indique le mot interpersonnel c'est une relation qui se crée entre des personnes. Jenefer Philp et ses collègues⁸ définissent l'interaction entre pairs comme « toute activité de communication entre apprenants, dans laquelle la part d'intervention de l'enseignant est réduite ou nulle »⁹. Un climat de classe reflétant des relations interpersonnelles saines permettent de créer un environnement de travail et d'apprentissage agréable. Parmi ces huit principes une grande importance est portée au respect (de la dignité, la liberté et l'intégrité d'autrui), à la justice (traiter l'autre de manière juste impartiale et modérée) et enfin à l'équité (tout le monde a le droit d'être traité équitablement).

Divers auteurs Russes, plus contemporains, se sont interrogés sur l'influence de l'activité collective sur le développement cognitif des élèves. Vitaly Rubtsov (1986), directeur de l'institut de psychologie de l'académie des sciences Russe a mené une expérience (année scolaire 1986-1987). Il observe deux classes de seconde dans deux lycées français (grade 10, âge : entre 15 et 16 ans). La première suit un cours traditionnel de physique ; la seconde classe participe au même cours mais en travaillant en groupe. Un test à la fin des deux leçons est distribué aux élèves. Vitaly Roubtsov compare les résultats obtenus. Il constate que 75% des élèves ayant suivi l'activité collective trouvent les bonnes réponses, contre 20% pour les étudiants ayant suivi un cours traditionnel¹⁰. Ces travaux confirment globalement la thèse de Vygotski qui démontrait l'importance des relations interpersonnelles dans le développement de la pensée. Cependant, là où Vygotski pense que c'est l'éducateur qui doit accompagner l'enfant dans ses apprentissages et le faire travailler sur sa zone proximale de développement ; les auteurs Russes affirment que des enfants du même âge peuvent avoir le même rôle en analysant ensemble le problème donné et en

⁸ PHILP, J., ADAMS, R., IWASHITA, N., 2014, *Peer Interaction and Second Language Learning*, New York: Routledge.

⁹ Pascale Manoïlov, « Interaction orale et coopération : un apprentissage interdépendant », *Linx* [En ligne], 79 | 2019, document 8, mis en ligne le 30 décembre 2019

¹⁰ Johsua Samuel, Dupin Jean-Jacques, « Chapitre 3. Démarches de modélisation et interactions sociales en classe : un exemple en physique », dans : Catherine Garnier éd., *Après Vygotski et Piaget. Perspectives sociale et constructiviste*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Pédagogies en développement », 2009, p. 73-87. DOI : 10.3917/dbu.garni.2009.01.0073. URL : <https://www-cairn-info.ezproxy.univ-orleans.fr/apres-vygotski-et-piaget--9782804106683-page-73.htm>

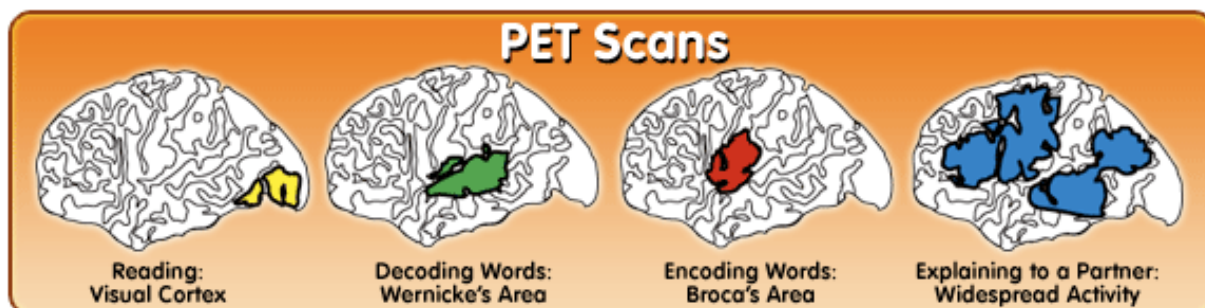
découvrant la solution au problème. Ils vont confronter leurs idées et vont se dépasser individuellement pour obtenir les mêmes résultats qu'avec un éducateur.

Le ministère de l'enseignement et de l'éducation veut développer l'utilisation des outils numériques. En effet il est écrit sur leur site « *La maîtrise des compétences numériques est indispensable pour permettre un usage raisonnable et responsable des outils et des services numériques et pour garantir une insertion professionnelle réussie.* »¹¹. Des outils tels que les ordinateurs, les smartphones, les tablettes, les montres connectées... ont révolutionné les rapports humains et sociaux. En effet, l'individu derrière un écran peut être relié à toute la planète. Nous sommes passés d'une société de production à une société d'information. Le monde professionnel l'a compris et on peut observer que dans beaucoup d'entreprises des équipes de travail ont été créées. La communication est par conséquent en train de devenir un critère d'embauche. Pour réussir au XXIème siècle, les étudiants doivent savoir communiquer. La communication englobe d'une manière générale la parole, l'écoute, la lecture et l'écriture mais aussi la capacité d'encoder et de décoder le langage corporel de son interlocuteur.

Dans ce contexte, la communication a été identifiée comme l'une des principales compétences à développer chez les élèves. C'est pourquoi le docteur Kagan a conçu des structures qui par leur nature interactive permettent aux étudiants de pratiquer et d'acquérir des compétences en communication. Par exemple, la structure « match mine » s'effectue par paires. Les élèves sont assis face à face, sur la table une barrière en carton les sépare. Les mêmes formes géométriques sont disposées devant eux. Dans un premier temps l'enfant va former une figure, puis dans un second temps ils vont communiquer pour que le second élève arrive à former la même figure géométrique que son camarade. Pour réussir cet exercice, les étudiants doivent être précis dans leur description. C'est-à-dire utiliser le vocabulaire géométrique, vérifier la compréhension de son interlocuteur, demander des précisions si besoin et adopter le point de vue de l'autre (sa gauche ne sera pas celle de son coéquipier étant donné qu'ils sont face à face). Différentes structures Kagan développent différents canaux de communication. Par exemple, « Draw what I write » est une structure qui améliore la capacité d'écriture de l'enfant.

¹¹ <https://www.education.gouv.fr/le-numerique-au-service-de-l-ecole-de-la-confiance-308365>

Le docteur Spencer Kagan s'est servi des neurosciences pour montrer les bienfaits de la communication entre les élèves. Pour se faire, il a utilisé la tomographie par émission de positron (TEP). Cette technique permet de déterminer quelles parties du cerveau sont plus actives que le taux de base au repos. Kagan a partagé sur son site internet¹² ces scans qui montrent l'activité du cerveau lorsque diverses tâches d'apprentissages sont en cours¹³.



Sur le premier cerveau, nous observons l'activité du cortex visuel. Il est sollicité lorsqu'un élève tente de comprendre une feuille d'exercice. Sur le second, nous regardons l'activité de la région de Wernicke. Lorsque deux élèves expliquent leurs raisonnements, ils doivent chacun décoder les mots de l'un et de l'autre. Sur le troisième cerveau, nous examinons l'activité de la région de Broca. C'est en traduisant nos pensées en mots que nous activons cette zone du cortex cérébral. La zone de Broca nous permet de faire le travail complexe du choix des mots, de la grammaire et de la syntaxe pour parvenir à la fluidité verbale. Enfin, nous observons sur le dernier cerveau les zones du cortex cérébral qui sont sollicitées lorsqu'un élève communique avec un camarade. Lorsque deux élèves échangent des idées on remarque qu'il y a une grande activité cérébrale. Il est évident que l'interaction sociale produit un engagement du cerveau à des niveaux qui ne sont pas atteints par la lecture, l'écriture ou l'écoute seule. Le cerveau des étudiants qui travaillent seuls ne se développent pas de la même manière que ceux des étudiants qui interagissent régulièrement via les structures Kagan. Dans la classe utilisant des structures Kagan, à chaque instant, les deux étudiants sont intensément engagés, encodant leurs propres pensées en mots ou en décodant les mots de leur partenaire. Les interactions sociales créent un environnement d'apprentissage riche en stimulus. L'engagement et la stimulation cérébrale produit par les structures Kagan expliquent en grande partie l'implication et l'apprentissage efficace des élèves.

¹² <https://www.kaganonline.com>

¹³ Annexe 1.

4. Les structures Kagan :

Nous sommes maintenant presque un siècle plus tard et les problèmes sociétaux ne sont plus les mêmes qu'à l'époque. Nous devons donc adapter la pédagogie coopérative de Célestin Freinet à notre société d'aujourd'hui. Le docteur Kagan est allé beaucoup plus loin que le pédagogue français. Au-delà de l'acquisition des compétences des programmes nationaux et instructions ministérielles parmi lesquels figurent l'autonomie des élèves dans leur processus d'apprentissage. Il s'avère qu'un autre type de compétence dite sociale est à intégrer dans la conception des séquences pédagogiques au quotidien. Il s'agit de l'interaction entre pairs, effectivement dans le bulletin officiel de 2020 les élèves doivent être capable de « participer à des échanges dans des situations diverses. ».

A) Présentation :

Le docteur Spencer Kagan est un éducateur et chercheur connu pour ses travaux sur la pédagogie coopérative. Ancien professeur de psychologie de l'éducation à l'université de Californie à Berkley, il étudie le comportement des apprenants. En 1968, il lance un programme de recherche sur l'apprentissage coopératif. Au cours de ses recherches il repense la pédagogie coopérative et l'adapte à la société contemporaine. Pour Spencer Kagan le comportement des élèves devrait être établi en utilisant des structures dans le but de prévenir et de rediriger les mauvaises conduites. Dans sa pédagogie il va les développer pour permettre aux élèves d'apprendre à apprendre et de développer des compétences telles que les relations sociales. Ses recherches se concentrent sur la création d'une salle de classe harmonieuse, l'encouragement d'un comportement responsable, l'amélioration des compétences sociales et évidemment la réussite scolaire des élèves. La pédagogie Kagan est une approche pédagogique qui engage activement les élèves en classe. Cette pédagogie exprime l'envie d'aller au-delà du simple apprentissage d'une connaissance car elle tend vers le développement des compétences verbales, sociales et de structuration.

B) Les principes de sa pédagogie :

Les structures d'apprentissage coopératif de Kagan (2000 p.1) répondent aux exigences de Slavin (1995). Spencer Kagan les appelle le principe PIES: Positive interdependence, Individual accountability, Equal participation, Simultaneous interaction. Le premier principe de l'interdépendance positive survient lorsqu'il existe un lien positif entre les résultats. C'est-

à-dire que nous sommes positivement interdépendants lorsqu'un gain pour l'un est un gain pour l'autre. Au contraire nous sommes négativement interdépendants lorsqu'un gain pour l'un ne peut être obtenu que par une perte pour un autre. Dans ce cas nous nous sentons en concurrence. Par exemple dans la structure des questions réponses en classe entière, il existe d'importants éléments d'interdépendances négatives. Lorsqu'un enseignant pose une question, de nombreux étudiants lèvent la main. Lorsqu'un élève est interrogé, les autres qui, un moment auparavant, agitaient leurs mains avec enthousiasme témoignent de leur déception en baissant les mains. Si l'élève sélectionné hésite ou commence à manquer la question, les autres élèves agitent la main avec joie. La perte de leur camarade de classe est un gain pour eux. Ce n'est que si l'élève interrogé échoue que les autres étudiants ont la possibilité d'être sollicités. Par inadvertance, les étudiants ont été mis l'un contre l'autre. Cette interdépendance négative compromet les résultats sociaux souhaités, tels que le partage, l'entraide et l'engagement. Le second principe, est celui de la responsabilisation individuelle. Chaque élève est tenu de réagir publiquement de manière répétée, créant ainsi un engagement et un apprentissage efficace. Ils savent qu'ils ne peuvent pas rêver, car souvent, ils seront tenus pour responsables. Le troisième principe est celui de la participation égale. Dans les structures créées par Spencer Kagan, les étudiants communiquent deux par deux. Chaque élève de la classe participe à peu près également et est actif de ses apprentissages. Le quatrième principe est celui de l'interaction simultanée. Au cours de la structure des questions réponses un seul étudiant à la fois est sollicité, ce qui entraîne une très faible participation orale. La majeure partie de la classe n'est pas activement impliquée. Les structures de Kagan sont soigneusement conçues pour mettre en œuvre ces principes de base.

C) Structures :

Qu'elle est la place de la pédagogie du docteur Kagan dans la pédagogie coopérative ? Presque un siècle plus tard, on continue de développer cette idée de pédagogie coopérative mais avec de nouvelles structures bien déterminées. Le docteur Kagan veut résoudre les problèmes d'engagements qui persistent à l'école et pour ce faire il va largement s'inspirer de la pédagogie coopérative de Célestin Freinet pour la remettre au goût du jour. Le pédagogue américain s'entend avec Freinet pour dire qu'au lieu de vouloir mettre l'accent sur la discipline il faut le mettre sur la manière d'amener les enfants à travailler. Toutefois

Kagan est allé beaucoup plus loin que Freinet en proposant des structures très définies ce qui va permettre de régulariser toute la pédagogie coopérative.

« Travailler en coopération au sein d'équipes est une expérience merveilleuse pour les étudiants. Elle leur offre la possibilité de développer des aptitudes sociales à la vie qui les aideront au mieux tout au long de la vie » (Kagan, 2009)¹⁴

La pédagogie Kagan est une pédagogie coopérative de structure. Une structure Kagan est une séquence d'étapes itératives et sans contenu. Dans sa pédagogie, la communication occupe une place très importante. Ainsi les élèves peuvent interagir et échanger leurs différents points de vue. Il faut donc trouver des techniques éducatives pour structurer l'interaction entre les élèves. Il est également nécessaire de faire correspondre le programme scolaire aux principes de base pour atteindre efficacement des résultats d'apprentissages spécifiques. Les professeurs des écoles utilisent des structures en permanence. À chaque instant dans une classe, il existe presque toujours une structure sous-jacente, que l'enseignant en soit conscient ou non. Dans le monde entier, l'une des structures les plus utilisées est celle des questions réponses. C'est-à-dire que premièrement l'enseignant pose une question ; deuxièmement les élèves lèvent la main ; troisièmement l'enseignant en interroge un ; quatrièmement les élèves répondent à la question et enfin l'enseignant synthétise leurs réponses. Bien que cette structure soit universelle, c'est un moyen très inefficace d'atteindre les objectifs éducatifs fixés par les programmes scolaires. Kagan n'adhère pas à cette structure puisqu'elle viole les principes de base de la pédagogie coopérative. Par ailleurs, elle est très inefficace pour l'apprentissage des élèves. Effectivement, cette structure produit : une participation inégale entre les élèves, un manque de responsabilité individuelle et elle encourage peu leur progression. En revanche, de simples structures kagan telles que « timed pair share » et « rally robin » (qui ne prennent pas plus de temps) suscitent l'engagement et la réussite de tous les élèves. Les différentes structures Kagan sont conçues pour mettre en œuvre des principes ou des visions différentes pour les étudiants. La plupart de celles-ci impliquent une interaction coopérative et sont conçues pour produire efficacement un engagement, des interactions sociales positives et une réussite car elles

14 (Notre traduction) « Working co-operatively in teams is a wonderful experience for students and provides opportunities for students to develop social and life skills that will serve them well throughout life »

intègrent les quatre principes de base développés ci-dessus. Par exemple, dans la structure de Rally Robin, les élèves se tournent vers un partenaire et indiquent à tour de rôle leurs réponses à leurs camarades. A chaque instant, au moins la moitié des élèves de la classe sont actifs. En six minutes de RallyRobin, chaque élève a environ trois minutes pour verbaliser ses réponses. Les structures de Kagan sont des passerelles permettant aux enseignants de passer facilement de la théorie à la pratique.

La structure de la question réponse traditionnelle de la classe entière ne respecte aucun des quatre principes. Avec ces structures Kagan, des résultats positifs ont été observés sur les élèves. L'article écrit par Spencer Kagan : « Kagan structures – Not one more program. A better way to teach any program. » publié en 2000 dans le Kagan Online Magazine, a constaté des résultats positifs pour les élèves. Le premier bienfait est l'engagement des élèves. Les élèves font état d'une joie accrue d'apprendre et d'un plus grand intérêt pour les notions abordées en classe. Les structures d'apprentissages coopératives Kagan engagent les étudiants en stimulant les interactions sociales.

La place de la coopération dans les programmes scolaire prenant de l'ampleur, différents pédagogues se penchent sur cette dernière. La coopération a été définis par Denise Gaudet (1911) et caractérisé par Célestin Freinet. Le pédagogue Spencer Kagan va moderniser cette pédagogie en y intégrant les interactions sociales. Vygotsky avait démontré ses bienfaits pendant les apprentissages. Pour Kagan elles permettent également de favoriser l'engagement des élèves. Il va formuler plusieurs situations de classe (64) afin que les élèves puissent travailler en coopération structurée. Toutes respectent les principes de base (PIES) définit ci-dessus. Il paraît pertinent de mettre à l'épreuve la problématique suivante : « La pédagogie de Spencer Kagan peut-elle favoriser la communication inter élèves ? »

Pour traiter ladite problématique, l'accent sera porté sur les interactions entre élèves et à leur travail proposé dans une structure spécifique de Kagan. Nous avons choisi la structure « Stand up, hand up and pair up » car c'est celle que j'ai pu observer et pratiquer le plus souvent en stage. Elle peut être utiliser à tout moment de la leçon pour structurer une conversation significative. Deux hypothèses découlent de cette problématique :

- En utilisant une pédagogie coopérative les élèves sont plus actifs dans leurs apprentissages. Cela se traduirait par une augmentation du nombre d'idées que ces derniers proposent.
- La structure Kagan va permettre de favoriser les échanges entre pairs. Cela se traduirait par des échanges plus nombreux entre les différents élèves.

Méthodologie :

Dans la seconde partie de ce mémoire sont abordés le contexte des classes et la méthodologie que j'ai employée pour mon recueil de données. Il s'agit de comparer le nombre d'interactions des élèves dans deux classes différentes. La première classe a reçu enseignement comprenant certaines structures recommandées par la pédagogie de Spencer Kagan (time pair share, times up pair up). L'autre classe a travaillé toute l'année en groupe.

1. Présentation du lieu d'observation :

Afin d'expérimenter mes hypothèses, je me suis tournée vers mon lieu de stage : l'école élémentaire Louise de Savoie à Romorantin. Cette école appartient au réseau d'éducation prioritaire. Une importante communauté étrangère fréquente cet établissement. C'est pourquoi le projet d'école est centré sur la maîtrise de la langue française. J'ai eu l'opportunité d'intervenir dans deux classes de CE1. On nommera la première classe « Classe Kagan » et la seconde « Classe Groupe ». Au constat des échanges avec les élèves et l'enseignante de la « classe G » nous constatons que pour ces deux classes le vocabulaire est fragile. En effet, la langue française est peu utilisée dans la sphère familiale. Souhaitant interroger l'impact d'une pédagogie (axée sur la coopération) sur le développement de l'interaction verbale c'est tout naturellement que je me suis tournée vers la pédagogie Kagan. Je souhaite favoriser les interactions sociales dans les apprentissages afin qu'ils puissent manipuler la langue française et enrichir leur vocabulaire en apprenant les uns des autres. Au fur et à mesure de l'année nous avons essayé de mettre en place (le plus souvent possible) des situations où nous pouvions facilement intégrer une structure Kagan sans déroger au protocole sanitaire.

a) Classe K :

La classe K était constituée de 14 élèves de CE1. En février, un nouvel élève a intégré la classe. Il y a deux enseignantes à mi-temps sur ce poste. L'enseignante n°1 pratique une pédagogie individualisée en mettant en place chaque semaine un plan de travail personnalisé. L'enseignante n°2 intègre le plus souvent possible les structures Kagan. L'ensemble de la pédagogie Kagan n'est pas réalisable compte tenue de la situation sanitaire actuelle, les structures ne permettant pas le respect à la distanciation sociale imposée. A la rentrée de septembre, deux élèves étaient en grande difficulté scolaire. L'un était non-lecteur et l'autre est reconnu par la MDPH, il présente des difficultés motrices et langagière (articulation très difficile). Actuellement, nous avons trois élèves en grande difficulté. Pour le premier élève

qui était déjà en difficulté en septembre l'écart s'est creusé car la lecture est encore ardue. Le second élève est celui qui est arrivé en février, il n'est pas entré dans la lecture. L'élève relevant de la MDPH attend désormais une place en IME. La classe peut se scinder en deux. D'une part nous avons un groupe de sept élèves qui ont un bon niveau de CE1. D'autre part, nous avons un autre groupe de 8 élèves qui ont beaucoup plus de difficultés. Il faut parfois revoir des notions de CP car elles n'ont pas été acquises. D'un point de vue global, la classe rencontre des difficultés dans la maîtrise de la langue française et a un lexique assez pauvre. Cela peut s'expliquer par une manipulation insuffisante de cette langue en dehors de l'école. En effet, la langue française n'est utilisée dans la sphère familiale que pour 4 élèves. Il y a donc plus d'un quart de la classe pour qui le français est une seconde langue à apprendre.

b) Classe G :

La classe G est constituée de 14 élèves de CE1. L'enseignante est à plein temps sur la classe, elle pratique une pédagogie par ateliers. Lors de ceux-ci on peut observer que les élèves coopèrent entre eux. A la rentrée de septembre, un élève était en difficulté (lecteur très faible). Actuellement, cet élève a beaucoup progressé. La classe, dans sa globalité rencontre des difficultés langagières tant à l'écrit qu'à l'oral. Elle est néanmoins réceptive aux apprentissages. Comme dans la classe K la langue française est très peu parlée en dehors de l'école.

2. Le choix de la méthode d'évaluation :

Apprendre à l'école, c'est interroger le monde. C'est aussi acquérir des langages spécifiques, acquisitions pour lesquelles le simple fait de grandir ne suffit pas. Comme il est prescrit dans le bulletin officiel de 2020, la maîtrise de la langue française, est la priorité. Les programmes de 2020 lui donnent une place centrale. Toutefois, elle ne s'acquiert pas au détriment des autres apprentissages. Bien au contraire, la langue est aussi un outil au service de tous les apprentissages du cycle dans des champs qui ont leurs propres spécificités langagières. S'approprier des compétences d'apprentissage, c'est pouvoir repérer puis utiliser peu à peu un vocabulaire spécifique. Ce repérage débute au cycle 2, se poursuit et s'intensifie dans les cycles suivants. Je souhaite observer une amélioration dans la diffusion des idées des élèves au fil de l'année. Étant donné qu'un élève ne peut prendre une idée à un camarade que s'il est d'accord avec celle-ci (ce qui sous-entend une argumentation) nous pouvons penser que si l'idée se diffuse c'est qu'elle est légitime pour les élèves. Elle présente donc un début de

réflexion et d'apprentissage. Ma variable dépendante est donc de développer la communication entre les élèves (capacité à aller vers les autres, partage des idées, argumentation...). Nous allons la vérifier en comparant le nombre d'idées retenues lors des échanges, le nombre d'idées retenues à la fin du travail et la diffusion des idées.

Pour mesurer les interactions verbales dans une séance d'apprentissage, il a fallu développer des outils d'évaluation. Il est complexe d'évaluer les compétences orales de ces élèves. Après une interaction orale avec un pair il ne reste pas ou peu de traces matérielles qui nous serviraient de support d'évaluation. La nature volatile des productions orales et le manque d'outils mis à la disposition des enseignants rend cette évaluation complexe. Alors, comment évaluer une production dont on n'a plus de trace ? Quelle méthode d'évaluation choisir pour évaluer les compétences orales des élèves ? Ayant un groupe classe très hétérogène, il est important pour moi d'utiliser un outil qui me permet de suivre l'évolution de chaque élève. C'est-à-dire de comparer chaque élève à différents moments de l'année et non comparer les élèves entre eux.

Pour mesurer les interactions dans une classe, on peut s'intéresser soit à la quantité des échanges soit à la qualité de ces derniers. Ces deux méthodes n'ont pas le même objectif.

L'évaluation qualitative cherchera à mesurer la valeur des échanges ou des réponses apportées à la question de départ. Pour ce faire nous utiliserons une grille d'évaluation (voir tableau ci-dessous) .Nous constatons trois niveaux dans la grille d'évaluation. Le niveau n°1 correspond à : « en cours d'acquisition » alors que le niveau n°3 équivaut à : « acquis ». L'enseignant remplit sa grille en cochant le niveau de l'élève. On utilise cette grille d'évaluation lorsque la notion a bien été travaillée en classe. Effectivement, il paraît important que la notion ait été comprise en amont, sans quoi l'élève sera dans l'incapacité d'utiliser un vocabulaire précis et d'argumenter ses propos. Nous avons choisi quatre critères d'évaluation qui reposent sur les exigences du Bulletin Officiel de 2020 :

- a) « Syntaxe et vocabulaire » : « *Communiquer en français, à l'oral et à l'écrit, en cultivant précision, syntaxe et richesse du vocabulaire.* »

bulletin officiel page 55

- b) « Engagement dans un dialogue », être capable de « *Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui et accepter le point de vue des autres, formuler un point de vue* » page 53
- c) « Qualité des réponses apportées » : être capable de « *justifier son interprétation ou ses réponses* »
- d) « Considération des propos d'autrui » : être capable d' « *Écouter pour comprendre des messages oraux.* »

Il semble compliqué d'évaluer tous les élèves dans la même séance étant donné le nombre de fonctions que le professeur doit assurer. Ce problème peut être partiellement comblé par l'utilisation d'outils (dictaphone(s), caméra(s)). Toutefois, pour cette évaluation qualitative, je n'ai pas choisi de faire ainsi en raison d'éventuels bruits parasites et du nombre important de caméras qu'il faudrait avoir. Lors de l'évaluation on se concentre sur trois ou quatre élèves et on remplit la grille une fois que l'exercice est terminé. Pour évaluer l'ensemble d'une classe il faudra donc prévoir plusieurs séances.

Tableau n°2 : Exemple de grille d'évaluation qualitative :

Nom de l'élève :	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Syntaxe et vocabulaire - L'élève arrive à ne pas se répéter. - L'élève fait usage d'un vocabulaire précis			
Engagement dans un dialogue			
Qualité des réponses apportées à la question de départ			
Considération des arguments et des propos des autres			

En revanche, l'évaluation quantitative permet de mesurer la fréquence des interactions ou encore le nombre de diffusion des idées. Cela doit être des indicateurs qui peuvent se chiffrer. Cette réflexion autour de l'évaluation de l'oral est réfléchi par rapport à la partie « II.3. Recueil des données ». L'enseignant est beaucoup plus libre au moment où il fait passer cette évaluation. À chaque instant, les élèves peuvent mobiliser leurs connaissances personnelles (à l'écrit) puis interagir avec leurs camarades pour confronter, apporter ou réfuter leurs idées.

Il est assez fastidieux de remplir la grille d'évaluation quantitative étant donné que la case « nombre de personnes avec qui l'élève est entré en communication » doit être remplie pendant l'exercice. Le professeur va représenter par des bâtons le nombre de camarades avec qui l'élève interagit. Il pourra remplir les autres cases à la fin de la journée. A chaque séance, seulement deux élèves seront évalués. Il est possible d'utiliser une caméra pour en évaluer davantage puisque nous ne tiendrons pas compte du son mais simplement de l'image. Le professeur placera sur un trépied et veillera à ce que celle-ci filme l'ensemble de la classe.

Tableau n°3 : Exemple de grille d'évaluation quantitative :

Nom de l'élève :	Nombre
Nombre d'idées écrites lors de la phase individuelle	
Nombre de personnes avec qui il a communiqué	
Nombre d'idées à la fin de l'exercice	
Pourcentage de diffusion	

3. Recueil des données :

a) Choix de la situation

L'une des premières actions a été de choisir une structure Kagan qui pouvait s'adapter à la crise sanitaire que nous connaissons. Effectivement, les élèves doivent respecter une distanciation sociale d'au moins un mètre dans les espaces clos. La structure la plus facile à mettre en œuvre était donc la structure « Stand up, hand up and pair up ». Celle-ci se déroule en trois phases. Premièrement, l'enseignant pose un problème ou une question que la classe doit étudier (question essentielle d'une leçon précédente ou en cours, question d'opinion...). Cette question doit obligatoirement présenter plusieurs éléments de réponses. La seconde phase est individuelle, l'élève réfléchit à la question posée et inscrit sur une feuille volante ses idées. Enfin la dernière phase est une phase de partage en binôme. Les élèves se lèvent et garde la main en l'air jusqu'à ce qu'ils trouvent le partenaire le plus proche pour échanger. A ce moment-là ils se tapent dans la main. Cela veut dire qu'ils sont prêts à entrer en communication tous les deux. L'interaction verbale qui découle suit la structure « RallyRobin ». Effectivement, les élèves indiquent à tour de rôle leurs réponses ou solutions apportées au problème posé. À la suite de ces échanges plusieurs possibilités s'offrent à eux :

- En conversant l'élève se rend compte qu'il s'est trompé. Il peut alors se corriger.

- L'élève trouve que son camarade a eu une bonne idée, il est d'accord avec lui. Il peut donc compléter sa réponse en ajoutant l'idée de son camarade sur sa feuille.
- Les élèves n'arrivent pas à se mettre d'accord (n'ont pas le même point de vue). Nous échangerons sur ce sujet avec un autre camarade pour enrichir ce débat naissant.

a. Le matériel :

Pour mettre en place cette situation, j'ai utilisé le tableau interactif sur lequel j'ai inscrit la question à étudier. Elle sera projetée tout au long de la séance. Ainsi, les élèves pourront s'y référer à tout moment. Sur ce même tableau nous projeterons également un minuteur. Celui-ci nous servira à délimiter les deux dernières phases de la structure. Il devra être lisible par tous, afin de les responsabiliser dans leur gestion du temps.

Pendant cette séance un support papier individuel sera distribué¹⁵. Il permet de structurer les différents moments de la séance. Nous pouvons très aisément distinguer trois moments. Le premier correspond à la phase n°2 de la structure Kagan. Il est matérialisé par un tableau intitulé « mes idées ». Le second moment correspond à la 3^{ème} phase de la structure Kagan. Il est matérialisé par un tableau intitulé « les idées de mes camarades ». Le troisième moment est représenté par une case intitulée « ce que je dois retenir ». Nous la remplirons collectivement à la fin de la séance.

Les élèves auront besoin de deux stylos de couleurs différentes (noir et bleu). Cela permettra de distinguer les deux dernières phases de la structure Kagan. Le stylo bleu sera uniquement utilisé dans le cadre « Mes idées ». Le stylo noir, sera majoritairement présent dans le cadre « les idées de mes camarades », néanmoins il pourra être utilisé dans le premier cadre uniquement si l'idée survient au cours d'un échange avec un élève. Ces deux couleurs nous permettront de faciliter le travail d'analyse.

b. Déroulement :

L'expérimentation de mon hypothèse s'est faite sur deux séances : lors de la première leçon, les deux classes sont en situation Kagan ; lors de la seconde séance, les deux classes sont en situation de travail de groupe. Il s'agissait de la première séance d'une séquence sur

¹⁵ Voir annexe n°3 : Figure **Erreur ! Document principal seulement.**: support à distribuer aux élèves pour chaque expérimentation.

l'eau (connaître et comprendre son importance). L'objectif de cette séquence est d'être capable de connaître les différentes formes sous lesquelles on trouve de l'eau sur Terre. L'objectif de ma première séance est de faire émerger les représentations initiales qu'ont les élèves sur l'eau (évaluation diagnostique). L'objectif de ma seconde séance est d'être capable de reconnaître les états de l'eau et leurs manifestations dans divers phénomènes naturels.

Tout d'abord une feuille de recherche est distribuée à chaque élève. L'enseignant s'appuie sur celle-ci pour expliquer les différents moments de l'exercice. Une fois le document compris, nous mettons en place la structure Kagan développée ci-dessus dans le choix de la situation. Pour la première phase, le professeur projette au tableau la question suivante : « A quoi sert l'eau ? ». Le professeur veillera à la bonne compréhension de la question par tous les élèves. Il rappellera aux élèves que c'est un travail individuel et qu'ils disposent de trois minutes pour lister leurs idées. Enfin, il lancera le minuteur. Les élèves listent, au stylo bleu, leurs réponses à la question dans le premier tableau. Au signal sonore indiquant que les 3 minutes sont écoulées les élèves rangent leur stylo bleu dans la trousse et prennent un stylo noir. Ensuite, ils vont se mettre debout et lever la main pour indiquer qu'ils sont disponibles pour entrer en communication. Une fois qu'ils ont trouvé un partenaire avec qui partager leurs idées, tous deux vont alterner les interactions verbales et l'écoute. A la fin de cet échange quatre solutions s'offrent à eux :

- L'élève décide de compléter sa réponse en écrivant une ou plusieurs idée(s) de son camarade dans le deuxième tableau intitulé « les idées de mon camarade ». Pour se faire il notera les deux premières lettres du prénom de son camarade et inscrira son idée. Attention il peut le faire seulement s'il est en accord avec celle(s)-ci et s'il est capable de justifier pourquoi.
- En interagissant verbalement avec son camarade il se rend compte qu'une de ces idées est fausse. Il peut alors mettre cette idée entre parenthèse.
- Il peut décider de ne rien noter sur la feuille.
- En communiquant verbalement, l'élève a une autre idée. Il l'inscrira dans le premier tableau « Mes idées ».

Enfin, on remplira le dernier tableau à la fin de la séance. Il nous servira à synthétiser ce que nous avons appris pendant cette séance. Nous le remplirons de manière collective.

Analyse des résultats :

Deux situations sont proposées à ces deux classes : une situation dans laquelle ils travailleront en s'appuyant sur la pédagogie Kagan et une situation dans laquelle ils étudieront en groupe de quatre. Lors de la première séance (pédagogie Kagan) ils étaient 23 élèves à participer, pour la deuxième séance (pédagogie de groupe) ils étaient 26. Pour ces deux expériences nous aurons deux variables indépendantes. La première est la pédagogie habituellement utilisée en classe. Lorsque nous avons mené la structure « Stand up, hand up, pair up » avec la classe G, ils n'avaient pas l'habitude de ces modalités de travail (se lever, communiquer par pairs). Ils ont donc été perturbés par cette nouvelle façon de faire. La seconde variable est la situation de classe proposée (question de départ).

Nous allons comparer le nombre d'idées (d'interactions verbales) lorsque les élèves travaillent en groupe ou avec une structure Kagan. Nous distinguons le nombre d'idées totales au nombre d'idées finales. Le nombre d'idées totales correspond au nombre d'idées inscrites sur la feuille. Le nombre d'idées finales correspond aux réponses apportées par l'élève à la question de départ, nous ne compterons pas les idées entre parenthèses. Lorsqu'une idée est inscrite plusieurs fois ou que deux mots veulent dire la même chose (par exemple : boire et s'hydrater) nous ne compterons qu'une seule des deux idées. Nous pouvons voir dans l'annexe¹⁶ qu'il y a des réponses hors sujet (états de l'eau). En effet à la question « A quoi sert l'eau ? » l'élève mentionne sous quelle forme on peut trouver de l'eau. La réponse ne répond donc pas à la question posée. Toutefois, elle sera prise en compte dans les tableaux étant donné que l'élève ne l'a pas mise entre parenthèses. Il pense donc que cette idée est légitime. C'est au rôle du professeur, lors de la synthèse orale, de revenir sur les erreurs des élèves et sur les idées qui ont fait débat.

Premièrement nous avons calculé le nombre d'idées initiales des élèves (premier tableau). Cela correspond à toutes les réponses trouvées individuellement en trois minutes. Nous ne les utiliserons pas en tant que tel car notre sujet de mémoire se situe sur la

¹⁶ Voir annexe : figure n°3 : exemple de production d'élève.

coopération et non sur les performances individuelles des élèves. Toutefois ces données nous serviront de point de comparaison pour calculer la diffusion des idées.

Tableau n°4 : Diffusion des idées en fonction de la situation de travail et du type de pédagogie habituelle

Réponse des élèves	Pédagogie Kagan	
	Idées individuelles	Nombre idées finales
A boire	18	23
A la nature	7	10
A jouer	2	6
Hygiène	7	15
États de l'eau	4	5

Le tableau ci-dessus permet de constater que la diffusion des idées au sein d'une classe lors d'une séance dite « kagan » est large. On observe que 18 élèves sur 23 qui ont répondu « à boire » lors de la première phase et 23 sur 23 lors de la 2^{ème} phase ; soit une de « diffusion de l'idée » de 21,8%. En général on peut constater une hausse de diffusion d'idées entre la première et la deuxième phase de 18,5%. Il apparait également 5 réponses pour cette question.

Tableau n°5 : Diffusion des idées en fonction de la situation de travail et du type de pédagogie habituelles

Réponses des élèves	Pédagogie de groupe	
	Idées individuelles	Nombre d'idées finales
Mers / Océans	18	26

Le second tableau ci-dessus permet de constater que la diffusion des idées au sein d'une classe lors d'une séance dite « de groupe » est mitigée. En effet la diffusion est passé de 18 à 26 élèves (soit une diffusion de 30,77%). Cependant ce résultat de diffusion plus élevé peut s'expliquer par le fait que les élèves n'aient trouvé qu'une seule réponse à la question posée.

Tableau n°6 : Nombre moyen de personnes avec qui un élève a communiqué.

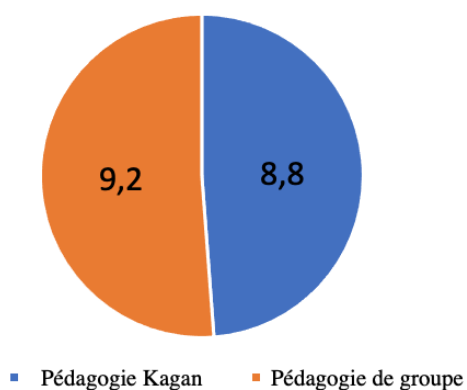
	Classe K	Classe G
Travail en structure Kagan	4,4	2,6
Travail en groupe	3,1	2,3

Nous pouvons observer dans le tableau ci-dessus que la classe K a plus de facilité à communiquer que la classe G. Avec la pédagogie Kagan un élève de la classe K entre en moyenne en communication avec 4 personnes contre 3 personnes pour la classe G. Avec la pédagogie de groupe un élève de la classe K entre en moyenne en communication avec 3 personnes contre 2 personnes pour l'élève de la classe G. En confrontant les deux pédagogies on remarque que la structure Kagan permet d'augmenter les interactions de 29% dans la classe K et de 11,5% pour la classe G.

Cela corrobore notre seconde hypothèse qui était que les structures Kagan vont permettre de favoriser les échanges entre pairs puisqu'on constate d'une part une diffusion significative : presque un élève sur cinq écrit une idée en plus par rapport à son idée d'origine. D'autre part les interactions entre pairs sont plus fréquentes.

Figures 3 et 4 : Nombre d'idées finales en fonction de la situation de travail et du type de pédagogie habituelles

Nombre d'idées retenues pour la classe K



Nombre d'idées retenues pour la classe G

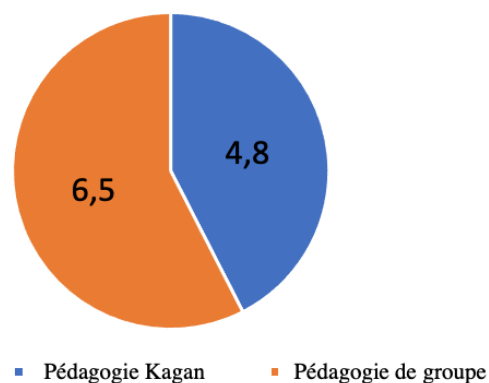


Figure n°3

Figure n°4

Grace au diagramme circulaire ci-dessus (figure n°3), nous observons que les élèves de la classe K ont en moyenne plus d'idées avec la pédagogie de groupe qu'avec une structure Kagan (en moyenne 9,2 idées contre 8,8). Nous pouvons émettre l'hypothèse que ces résultats seraient dûs à notre seconde variable indépendante : la question de départ. En effet, la question posée n'était pas la même pour la pédagogie Kagan et la pédagogie de groupe. Il semblerait que la question pour la pédagogie Kagan soit plus complexe (A quoi sert l'eau ?) que celle posée lors du travail de groupe (Où trouve-t-on de l'eau sur Terre ?). Cela pourrait expliquer de tels résultats pour la classe K.

Nous observons le même phénomène pour la classe G (figure n°4). La découverte d'une nouvelle méthode d'enseignement est déstabilisante pour les élèves. On vient bousculer leurs habitudes de travail. Nous avons pu l'observer lors de la séance : se mettre debout pour interagir avec leurs camarades était compliqué. La classe K a eu la même réaction en septembre lorsqu'ils ont découvert cette méthode de travail. Ils n'osaient pas se lever, entrer en communication et parler. C'est en pratiquant régulièrement cette structure Kagan qu'ils ont pris leurs aises et été plus performants dans l'exercice. Il semblerait qu'une structure ne soit efficace que si elle est investie quotidiennement dans les apprentissages.

En comparant le nombre moyen d'idées des deux classes en structure Kagan, on se rend compte que la classe K a en moyenne 4 idées de plus que la classe G. En utilisant régulièrement cette structure, les élèves de la classe K sont plus actifs. Cela s'explique par l'utilisation d'une pédagogie coopérative de manière régulière (ici pédagogie Kagan). Ainsi serait corroborée notre première hypothèse : en utilisant une pédagogie coopérative les élèves sont plus actifs dans leurs apprentissages.

1. Discussion :

Si les élèves interagissent tous en même temps, le bruit ne va-t-il pas devenir incontrôlable ? La question du volume sonore dans la classe peut poser un problème. Pour certains professeurs une classe bruyante signifie une classe qui travaille. Pour d'autres enseignants il est le résultat d'une mauvaise gestion de la classe. La question du contrôle est la clef d'un apprentissage coopératif réussi et enthousiaste. En apprentissage coopératif, les élèves libèrent beaucoup d'énergies. Effectivement, nous permettons à nos élèves de faire ce qu'ils aiment le plus à savoir parler, interagir et se déplacer. Dans une classe

d'apprentissage coopératif, le professeur doit toujours pouvoir arrêter la libération d'énergie ou la diriger de manière indépendante. De plus, l'apprentissage coopératif élimine également de nombreux problèmes de gestion et de discipline. Il me semble qu'accueillir les élèves dans un cadre bienveillant pour chacun dépend d'une structuration forte de la classe, notamment d'un point de vue disciplinaire. Il n'est pas question que les élèves parlent de sujets récréatifs mais bien de sujets d'apprentissage. Cela doit être explicite dans un contrat entre maître et élèves ou dans les règles de vie de la classe. Ainsi tout manquement sera sanctionné.

Certains élèves refusent de travailler en groupe, que devons-nous faire d'eux ? « La coopération ça s'apprend » nous dit Sylvain Connac (2020). Vous ne pouvez pas faire coopérer un élève qui refuse de coopérer avec les autres. La diversité des comportements des élèves dans une classe va entraîner des difficultés plus ou moins grandes pour adopter des comportements coopératifs. Ceux-ci pourront se traduire par un rejet de leurs pairs, un non-respect des consignes ou une réticence à communiquer avec les autres. Il faut laisser du temps aux élèves pour se familiariser avec cette nouvelle méthode de travail et intégrer des valeurs et des comportements coopératifs le plus souvent possible. Nous pouvons également rendre le travail coopératif plus attractif. En donnant par exemple à ces élèves réticents le choix de travailler en groupe ou individuellement, en leur fournissant des tâches qui peuvent être terminées beaucoup plus rapidement en groupe, en ajoutant une activité attrayante qui ne peut être effectuée que lorsque le travail est terminé, en essayant d'encourager les autres élèves à lui formuler des mots d'encouragement comme « nous aimerions avoir ton aide ». Enfin, il faut commencer avec une tâche à la portée de l'élève réticent et choisir des activités pour lesquelles il montre un intérêt particulier.

Aujourd'hui, c'est une nécessité de prendre en considération la diversité des profils des élèves dans le but de les amener à s'épanouir tout au long de leur scolarité, de leur vie d'adulte et de citoyen.

Dans l'expérimentation menée, nous avons fait le choix de ne pas effacer l'erreur ni de la barrer. Lorsque les élèves n'étaient plus en accord avec l'idée précédemment inscrite ils devaient la mettre en parenthèse. Ce choix pédagogique a été réfléchi de telle sorte à ce que les élèves puissent revenir sur leur travail et que le professeur puisse suivre le raisonnement

qu'ont eu ses élèves. Les parenthèses servent à isoler un mot, ainsi il ne fait pas partie de la phrase (on peut le supprimer lors de la lecture). Elles permettent d'apporter des précisions, c'est exactement ce dont a besoin le professeur : des précisions sur le cheminement de l'élève à une question donnée. « *L'école a été historiquement créée pour être un lieu d'erreur. [...] Heureux sois-tu, toi qui peux te tromper à l'école car ainsi tu ne te tromperas pas quand tu en sortiras.* » Philippe Meirieu cité dans « Incontournable erreur », IDEN, 1995, p.62.

Précédemment nous avons constaté que la classe G a été déstabilisée par la structure Kagan. En effet, les élèves n'osaient pas interagir entre eux, il semblerait que cela ait interféré sur le nombre d'idées finales. Les élèves ont besoin de plusieurs repères : spatiaux (par exemple : avoir leur table), temporel (affichage de l'emploi du temps), affectif, éducatif. Il est important que ces repères soient constants et réinvestis quotidiennement. Les élèves ont besoin d'un cadre sécurisant pour entrer dans les apprentissages. Lorsqu'on vient bousculer les habitudes de travail des élèves, ceux-ci ne perçoivent plus le cadre sécurisant dont ils ont l'habitude, besoin. Introduire de nouvelles habitudes de travail prend du temps. Les élèves doivent s'adapter. L'introduction d'une structure Kagan est donc un réel apprentissage pour les élèves. Ils doivent intégrer les règles propres à chaque structure, les compétences sociales et les phases. Pour qu'une structure Kagan soit efficace il faut donc la répéter quotidiennement. On préférera commencer par introduire régulièrement une structure simple dans différents contextes d'enseignements avant d'intégrer des activités de pédagogie coopérative plus complexe. La pédagogie Kagan regroupe 64 structures. Étant donné qu'il faut les réinvestir régulièrement il est impossible de toutes les mettre en place. Le professeur devra choisir celles qu'il s'approprie le plus.

Conclusion :

Le programme scolaire est dense, les enfants doivent apprendre et intégrer beaucoup de notions. Si nous voulons que nos élèves comprennent et apprécient le programme scolaire, nous devons leur laisser la parole. En réalité, nous retenons beaucoup plus ce que nous disons que ce que nous entendons. En effet, c'est à travers le discours et l'interaction de différentes idées que l'Homme construit un sens. Le docteur Spencer Kagan l'a bien compris, c'est pourquoi il a conçu une pédagogie coopérative de structure. Les structures Kagan sont conçues pour développer les compétences sociales des élèves. Dans chacune d'elles, il a veillé à respecter différents principes pour structurer cette communication afin qu'elle soit bénéfique pour l'apprentissage des enfants et qu'elle les rende actifs en classe. En laissant les enfants libres de faire leurs expériences, d'agir sur le monde, nous éveillons leur curiosité et par conséquent nous stimulons leur motivation. Cette pédagogie n'a pas encore été introduite en France, mes documents étaient donc essentiellement en anglais ou en néerlandais. Je suis satisfaite d'avoir pu découvrir cette nouvelle manière d'enseigner. Mon objectif sera d'approfondir mes connaissances afin de les mettre en place efficacement par la suite. Toutefois, comme toutes les pédagogies celle du docteur Kagan a ses limites. La coopération à outrance risque d'interférer avec le sens des initiatives personnelles chez l'enfant. Il faut continuer à accorder de l'importance au travail individuel et valoriser l'effort personnel. Le défi est donc de trouver un équilibre entre le travail en coopération et le travail individuel.

Bibliographie

Baudrit Alain, *Apprendre à deux. Études psychosociales de situations dyadiques*. Presses Universitaires de France, « Education et formation / L'Éducateur », 1997, 178 pages. ISBN : 9782130487081. DOI : 10.3917/puf.baudr.1997.01. URL : <https://www.cairn.info/apprendre-a-deux--9782130487081.htm>

Baudrit, A. (2007). La formation des enseignants aux méthodes d'apprentissage coopératif : perspectives internationales. *Savoirs*, 2(2), 73-92. <https://doi.org/10.3917/savo.014.0073>

Beacco Jean-Claude, Fleming Mike, Goullier Francis *et al.*, « Chapitre 3. Formes de communication en classe et acquisition des connaissances disciplinaires », dans : , *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, « Hors collection », 2016, p. 29-34.

Bourgeois, E. Nizet, J. (2005). Apprentissage et formation des adultes. (Vol. Chapitre VIII. Interactions sociales et apprentissage). Paris : PUF.

Bronckart, I. B.-P. (1934/1985). Vygotski aujourd'hui. Paris : Delachaux et Niestlé.

Célestin, F. (s.d.). Les dits de l'école moderner : SOS école ! Récupéré sur [icem-freinet.fr](https://www.icem-freinet.fr/archives/educ/59-60/2/1-2.pdf) : <https://www.icem-freinet.fr/archives/educ/59-60/2/1-2.pdf>

Connac Sylvain. Freinet, Profit, Oury, Collot : quelles différences ?. In: Spirale. Revue de recherches en éducation, n°45, 2010. Pédagogies alternatives. Quelles définitions, quels enjeux, quelles réalités ? pp. 53-68

Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. Paris : esf éditeur.

Gaudet, D. (1998). *La coopération en classe : Guide pratique appliqué à l'enseignement quotidien*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hi.

Gelinas, M.-C. (2005). *La communication, notions fondamentales*. Anjou : CEC.

Kagan, S. K. (2009). *Kagan coopérative learning*. San Clemente: Kagan publishing.

Kagan, S. (2000). *Kagan structures – Not one more program. A better way to teach any program*, Kagan Online Magazine

Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Canadian journal of education*, 35, 252-283.

Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 114, décembre. Lyon : ENS de Lyon.

Toscani, P. (2015). *Apprendre avec les neurosciences. Rien ne se joue avant 6 ans*, Lyon : 3^{ème} édition Chronique sociale

Vergnaud, G. (2000). *Pédagogue et penseur de notre temps*, Paris : Hachette éducation.

Vygotski, L. S. (1997/1934). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Vygotski, L. S. (1935/1985) « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », In Bernard Schneuwly et Jean-Paul Bronckart (Eds.), *Vygotski aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1935/1985, p. 95-117.

Sitographie :

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Freinet-et-la-cooperation>

<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/8309>

<https://www.kaganonline.com>

<http://www.icem-freinet.fr/archives/ne/ne/145/145-11.pdf>

https://www.a-brest.net/IMG/pdf/Guide_pratique_du_travail_collaboratif.pdf

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Cooperer/82/4/cooperation_entre_eleves_279824.pdf

https://www.meirieu.com/FORUM/frackowiak_liberte_pedagogique.pdf

http://www.occe.coop/~ad26/IMG/pdf/apprendre_en_cooperant.pdf

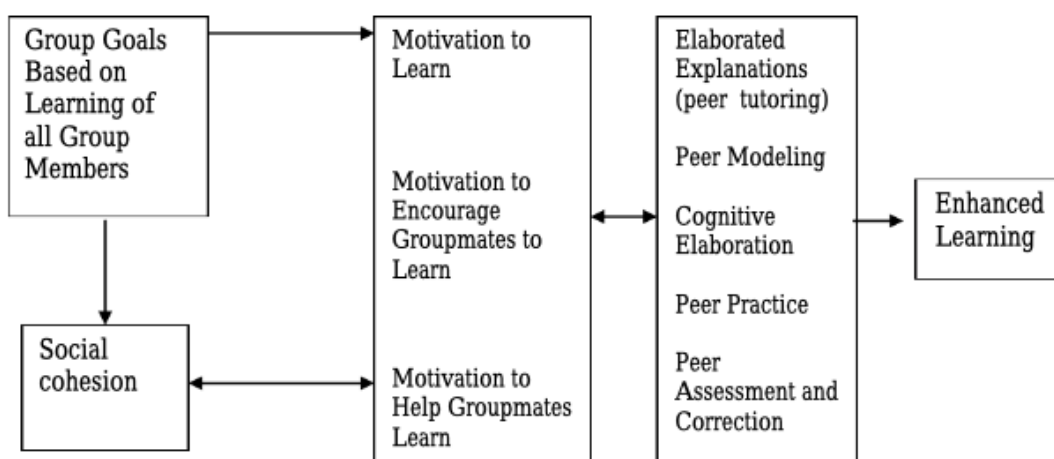
https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/bart_profit.pdf

Annexes :

FIGURE 1 : INTEGRATION DES PERSPECTIVES THEORIQUES SUR LES EFFETS DE L'APPRENTISSAGE COOPERATIF. SLAVIN (1995).....	41
FIGURE 2: SUPPORT A DISTRIBUER AUX ELEVES POUR CHAQUE EXPERIMENTATION.....	43
FIGURE 3 : EXEMPLE DE PRODUCTION D'ELEVE.....	44
TABLEAU 1: COMPARAISON ENTRE LA COOPERATION LA COLLABORATION ET LE TRAVAIL DE GROUPE.....	42
TABLEAU 2: NOMBRE DE DIFFUSION DES IDEES EN FONCTION DES ELEVES AVEC LA PEDAGOGIE KAGAN.....	45
TABLEAU 3: NOMBRE DE DIFFUSION DES IDEES EN FONCTION DES ELEVES AVEC LA PEDAGOGIE DE GROUPE.....	45

Figure 1 : Intégration des perspectives théoriques sur les effets de l'apprentissage coopératif. Slavin (1995)

**Figure 1:
Integration of Theoretical Perspectives on
Cooperative Learning Effects on Learning**



4

Tableau 1: comparaison entre la coopération la collaboration et le travail de groupe.

Apprentissage	Coopératif	Collaboratif	Travail de groupe
Définition	Action de participer (avec une ou plusieurs personnes) à une œuvre ou à une action commune. (TLFi)	Participation à l'élaboration d'une œuvre commune	Mode de travail fondé sur le partage des tâches entre les individus, afin d'atteindre un objectif commun.
But d'apprentissage	Un seul but commun imposé, atteint collectivement par le groupe	Variations individuelles autour d'un but semblable	Variable
Activité pédagogique	Très structurée	Peu à assez structurée	Pas du tout à peu structurée
Rôles tenus dpar les élèves	Rôle très définis (par l'enseignant)	Certains rôles définis (par l'enseignant)	Pas de rôles, répartition du travail par les coéquipiers.
Tâches	Tâches communes réalisées par tous	Tâches individuelles variant	Décomposition de la tâche en partie
Constitution du groupe	Intentionnelle (souvent hétérogènes)	Intentionnelle (souvent hétérogènes)	Libre : homogène (affinités)
Interdépendance positive	Forte	Modérée à forte	Variable
Participation	Obligatoire et égale	Volontaire, spontanée et semblable	Inégale
Responsabilité du formateur	Il organise, supervise et encadre l'apprentissage. Il facilite l'accès aux ressources	Davantage un facilitateur (fournit de l'aide sur demande, anime le gr. lorsqu'il détecte un besoin prononcé. Il donne des ressources parmi d'autres.	Il doit veiller à ce qu'il y ait production effective dans chaque groupe en suivant très régulièrement le travail collectif, en stimulant, en encourageant, en relançant la réflexion.
Responsabilité de l'apprenant	Planifiée. Il est responsable de la tâche confiée, dont la réalisation est coordonnée à celle des autres.	Planifiée Il est responsable de son apprentissage mais il est également engagé envers le groupe.	Variable
Evaluation	Évaluation sommative, portant sur la production finale de l'équipe. (Notation de groupe) Evaluation formative possible par un retour sur la démarche du groupe.	Évaluation formative portant surtout sur les connaissances acquises Donne un diagnostic individuel des stratégies métacognitives et du processus d'apprentissage.	

Figure 2: support à distribuer aux élèves pour chaque expérimentation.

Prénom :

Date :

Mes idées

Les idées de mes camarades

Ce que je dois retenir :
.....
.....
.....

Figure 3 : Exemple de production d'élève

Prénom : ... Maurice Date : ... 22/05/2021

Mes idées	
	le lac - la mer - la rivière - l'océan - la plage - pacifique - le sol (solide) - (Gazeux) - (liquide)

Les idées de mes camarades	
A	Adam
S	des flaques d'eau dans les nuages
A	le fleuve
S	et chaud
A	à la piscine

Ce que je dois retenir :

La Terre est surnommée la planète bleue car elle contient beaucoup d'eau. La plus grande réserve d'eau se trouve dans l'océan pacifique. C'est de l'eau salée.

Tableau 2: Nombre de diffusion des idées en fonction des élèves avec la pédagogie Kagan.

Élèves	Diffusion des idées	Élèves	Diffusion des idées
Adam	6	Eymen	4
Ahmed	7	Hugo	5
Eden	7	Huseyin	2
Emirhan	2	Inas	3
Esila	5	Jordi	1
Giovanny	5	L'Hayna	4
Gloria	2	Lina	5
Marysol	5	Lotfi	2
Melda	4	Mansour	1
Shanjida	4	Manvel	0
		Mustafa	3
		Rose	1
		Sayma	4
Classe K		Classe G	

Tableau 3: Nombre de diffusion des idées en fonction des élèves avec la pédagogie de groupe.

Élèves	Diffusion des idées	Élèves	Diffusion des idées
Adam	7	Eymen	2
Ahmed	6	Hugo	4
Betül	4	Inas	4
Dilem	4	Jordi	3
Eden	4	L'Hayna	3
Emirhan	3	Lina	4
Esila	4	Lotfi	2
Giovanny	6	Mansour	3
Gloria	3	Manvel	2
Marysol	4	Mustafa	4
Melda	4	Raycho	2
Shanjida	2	Rose	2
Stella	6	Sayma	3
Classe K		Classe G	

Résumé français

Dans ce mémoire nous allons aborder la pédagogie coopérative et plus particulièrement celle de Spencer Kagan. Nous interrogeons la relation entre la pédagogie coopérative et les interactions entre les élèves pendant les apprentissages. Kagan a développé une pédagogie coopérative structurée qui développe les compétences sociales et les comportements positifs dans les apprentissages. Alors la question suivante se pose : la pédagogie de Spencer Kagan peut-elle favoriser la communication inter-élèves ? Ce mémoire s'efforce d'y répondre.

Mots clés

Pédagogie, coopération, communication, interaction, structures, Kagan.

Abstract

In this thesis we will discuss cooperative pedagogy and more particularly that of Spencer Kagan. We question the relationship between cooperative pedagogy and interactions between students during learning. Kagan has developed a structured cooperative pedagogy that develops social skills and positive learning behaviors. So the following question arises: can Spencer Kagan's pedagogy promote inter-student communication? This brief attempts to answer them.

Keyword

Pedagogy, cooperation, communication, interaction, structures, Kagan