



HAL
open science

Les pédagogies coopératives au service de la mise en activité des élèves : le paradoxe de la responsabilisation

Cécile Calleja

► **To cite this version:**

Cécile Calleja. Les pédagogies coopératives au service de la mise en activité des élèves : le paradoxe de la responsabilisation. Education. 2021. dumas-03360960

HAL Id: dumas-03360960

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03360960>

Submitted on 1 Oct 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.

Année universitaire 2020-2021

**Master MEEF
Mention Premier degré –
2^{ème} année**

**LES PÉDAGOGIES COOPÉRATIVES
AU SERVICE DE LA MISE EN ACTIVITÉ
DES ÉLÈVES :
LE PARADOXE DE LA
RESPONSABILISATION**

Mots Clefs : pédagogies coopératives – activité – engagement – approches innovantes

Présenté par : Cécile CALLEJA

Encadré par : Emmanuelle VOULGRE

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	3
INTRODUCTION.....	4
1. ÉTAT DES LIEUX DES FONDEMENTS THÉORIQUES.....	6
1.1. Accord sur une définition de la mise en activité	6
1.2. Pourquoi la mise en activité semble essentielle dans le processus d'apprentissage	8
1.3. Épistémologie des pédagogies coopératives.....	9
1.4. Hypothèses sur le lien entre motivation, pédagogies coopératives et mise en activité	10
2. MISE EN ŒUVRE PÉDAGOGIQUE	11
2.1. Méthodologie d'expérimentation	11
2.2. Une sélection de 5 dispositifs testés au long de l'année (novembre-mars)	13
3. ANALYSE DES RÉSULTATS ET PISTES D'ÉLARGISSEMENT	25
3.1. Difficultés rencontrées.....	26
3.2. Effets observés sur la mise en activité des élèves	29
3.3. Prolongements possibles.....	33
CONCLUSION.....	37
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	39
Ouvrages :.....	39
Pages sur internet :.....	39
ANNEXES.....	40
RÉSUMÉ.....	4

REMERCIEMENTS

Je remercie Emmanuelle Voulgre, Directrice de mémoire, pour son aide dans la réalisation de ce travail. Ses conseils sur la méthodologie et son éclairage sur la structuration de ma pensée m'ont permis de traduire clairement – je l'espère, ce que j'ai pu expérimenter cette année.

Je tiens également à remercier Dimitri Schlesinger, PEMF et Sandy Venot, tuteur INSPE pour leur regard constructif et bienveillant au long de cette année de stage.

Merci également à l'ensemble des PEMF et professeurs qui m'ont accueillie dans leur classe au long de ces deux années de formation, ainsi qu'aux enseignants de l'INSPE. Une pensée particulière pour Alain Lefeuvre, pour ses apports précieux sur l'enseignement explicite.

Je remercie Bernard Philippon, Directeur de l'École Élémentaire Léon-Maurice Nordmann et l'ensemble de l'équipe pour leur accueil et leurs conseils pratiques qui ont permis de rendre cette année de stage si riche.

Merci à ma binôme Camille Desgigot, qui a partagé cette année de stage avec moi dans un esprit de cohésion et d'entraide.

Enfin, je remercie les élèves de Classe 3 et leurs familles pour leur confiance tout au long de cette année...

...Et surtout, je remercie Pierre, Jérôme et mes amies qui m'ont soutenue au long de mon parcours de reconversion, jusqu'à ce qu'il devienne un projet de vie.

INTRODUCTION

Le sujet de ce travail de recherche-action est né de la principale difficulté rencontrée lors de cette année de stage en responsabilité. Une difficulté identifiée par ma binôme et moi dès les premiers jours en classe et qui a constitué un défi tout au long de l'année. Elle a guidé mes choix pédagogiques, mes constructions de séquences et de séances d'apprentissage, mes lectures, mes échanges avec mes tuteurs et les autres professeurs et professionnels de l'éducation ainsi que le choix de mes cours d'option à l'INSPE : comment amener les élèves à se mettre au travail, dans un état d'esprit positif et volontaire ?¹

Après mon Master 1 MEEF réalisé dans le cadre d'une reconversion professionnelle, j'ai effectué mon année de stage en responsabilité dans une classe de CE1, au sein d'une école élémentaire accueillant des enfants issus de milieux sociaux variés, mais à dominante CSP++ et affichant de bons résultats académiques

La classe de CE1 21 élèves au niveau scolaire globalement élevé mais assez hétérogène.

Dès les premiers jours, j'ai été interpellée par l'écart entre le niveau scolaire global de la classe et le manque d'implication des élèves dans leurs apprentissages. Particulièrement, la mise en activité des élèves en début de journée, puis lors des phases de recherche et de production s'avérait très difficile. Concrètement, cela se traduisait par grande une passivité des élèves et une volonté d'éviter les situations de travail.

Passés les premiers jours et le besoin que les élèves reprennent leurs marques après presque 6 mois sans école, il m'est vite apparu que la mise en activité constituait une problématique à adresser en priorité. En effet, sans activité, pas d'apprentissages possibles.

C'est en observant le contraste avec la classe de mon Professeur des Écoles Maître Formateur (PEMF), Dimitri Schlesinger, que j'ai pu entrevoir une piste d'action : le levier général pour favoriser la mise en activité de mes élèves et le facteur de réussite dans sa classe – était d'après lui que ses élèves savaient quoi faire avant même leur arrivée dans la classe le matin. Ces motivations pouvant être diverses (travailler à l'avancement de son exposé, rédiger son texte libre pour le journal de l'école, terminer son plan de travail pour la satisfaction de le compléter, faire ses exercices de mathématiques en vue de valider un brevet de compétence). Pour mon PEMF, cela est rendu possible dans sa classe par l'instauration d'un climat de coopération. Et ce dernier est installé grâce au recours à une multiplicité de dispositifs issus des

¹ Voir le récit complet de ce cheminement, du point de vue de l'enseignante en Annexe 1.

pédagogies coopératives, tels que décrits par Connac, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation à l'université de Montpellier, dans son ouvrage de référence « Apprendre avec les pédagogies coopératives »².

Mais surtout, une difficulté d'ordre logique m'est rapidement apparue : comment les pédagogies coopératives, puisqu'elles impliquent une forte implication des élèves, pourraient-elles favoriser la mise en activité si elles nécessitent que ces derniers soient déjà dans une posture active ?

Ainsi, la première partie de ce mémoire s'attachera à présenter un état des lieux du cadre théorique entourant la notion de mise en activité. Il s'agira principalement de la définir en creux, en éliminant ce qu'elle n'est pas pour s'accorder sur ce qu'elle est. En présentant ensuite le courant des pédagogies coopératives et ses spécificités, il s'agira d'établir des hypothèses sur le lien entre motivation, pédagogies coopératives et mise en activité.

Puis, dans une seconde partie, il s'agira de présenter une sélection de 5 dispositifs tels qu'expérimentés au long de l'année, au regard de notre problématique³.

Enfin, il s'agira dans une troisième partie de prendre du recul en réalisant une synthèse critique des résultats. Celle-ci servira d'appui pour élaborer ensuite de nouvelles pistes de travail et de questionnement.

² Connac, S. (2009). Apprendre les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école. Paris : ESF.

³ Il me paraît nécessaire de rappeler ici le caractère systémique de ce travail, c'est-à-dire sa prise en compte du contexte précis dans lequel il a été réalisé et que je me suis efforcée de détailler dans cette introduction. Deuxièmement, j'ai essayé de garder en tête ma problématique principale et ma cible initiale : la mise en activité des élèves. Les dispositifs évoqués dans la suite de ce mémoire seront donc décrits sommairement et leur efficacité ne sera questionnée qu'au prisme de cet objectif principal.

1. ÉTAT DES LIEUX DES FONDEMENTS THÉORIQUES

Il s'agit tout d'abord de circonscrire ce que nous entendrons comme définition de « mise en activité », dans la suite de ce travail. Pour cela, nous nous appuierons essentiellement sur une définition en creux de ce concept, en écartant ce qu'elle n'est pas. Dans un second temps, nous tenterons d'expliquer en quoi la mise en activité semble essentielle dans le processus d'apprentissage.

Enfin, nous ferons un point sur l'histoire et les principes des pédagogies coopératives, afin de pouvoir formuler des hypothèses d'articulation entre les dispositifs qui en sont issus et l'objectif de mise en activité des élèves.

1.1. Accord sur une définition de la mise en activité

1.1.1. Ce que n'est pas la mise en activité

Nous tenons tout d'abord à distinguer la mise en activité des notions de motivation, d'application et d'autonomie.

Ainsi, elle ne consisterait pas en « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but », comme Viau (2015), enseignant-chercheur à l'Université de Sherbrooke et spécialisé dans les travaux autour de la motivation scolaire, définit cette dernière.

La mise en activité se distingue donc des leviers intrinsèques ou extrinsèques qui influenceraient les élèves dans leurs dynamiques apprentissages.

De même, nous ne parlons pas ici d'application au sens d'attention soutenue⁴ ; ce qui reviendrait à dire que l'élève qui se met en activité est un concentré sur sa tâche.

Il s'agit enfin d'écarter le terme d'« autonomie », défini par Meirieu, Docteur en Sciences de l'Éducation dont les travaux sont ciblés sur cette notion, comme « la capacité de "se conduire selon son propre vouloir" ». En effet, il s'agit d'un terme relatif, l'enfant étant autonome dans

⁴ Voir définition fournie par *Centre national de Ressources Textuelles et Lexicales*, consulté le 18/04/2021, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/application>

une situation donnée et par rapport à une compétence donnée, et qui n'englobe pas la notion même d'activité.

Pour compléter, la mise en activité n'est pas non plus à rapprocher de la capacité d'initiative ou prise d'initiatives de la part des élèves, ni de l'absence de cadre de la part de l'enseignant.

1.1.2. Ce qu'est la mise en activité

Si nous ne prétendons pas en fournir une définition normative, il est cependant nécessaire de s'accorder sur une définition dans le cadre de ce travail.

1.1.2.1. Définition étymologique de l'activité

Du latin *activitas*, signifiant actif, l'activité est définie par le Littré comme «en physique, [... l']espace dans lequel un agent exerce son action, son influence » et par extension, « la diligence avec laquelle une chose est faite ». C'est de cette dernière définition que se rapproche la notion appliquée aux situations d'apprentissage. Elle fait donc référence à un élan, une volonté de se mettre en action pour accomplir une tâche.

À noter que l'expression de « mise en activité » n'est pas répertoriée dans les dictionnaires usuels consultés.

1.1.2.2. La notion de mise en activité dans les documents officiels

Tout comme dans les dictionnaires usuels, l'expression de « mise en activité » n'apparaît dans aucun des documents consultés.

Et bien que le mot « activité » soit mentionné 134 fois dans les programmes du Cycle 2 (Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020), il l'est dans le sens de tâche (ex : « activités de tri et de classement»), ou de type d'action relié à une discipline (ex : « activités nautiques»). L'adjectif « actif » n'apparaît quant à lui qu'une fois, pour décrire l'objectif de prise de parole à l'oral (« Une première maîtrise du langage oral permet aux élèves d'être actifs dans les échanges verbaux »).

À noter que le mot « motivation » n'apparaît que deux fois dans les programmes du Cycle 2 ; une pour décrire une modalité de travail et une comme objectif de la pédagogie de projet en arts plastiques.

De même, dans le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Bulletin officiel du 25 juillet 2013) concernant les volets attachés aux Professeurs le mot « activité » apparaît uniquement dans le sens de tâche proposée aux élèves.

Dans le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015), en revanche, le mot « activité » apparaît une fois dans un sens qui se rapproche de celui entendu ici. Il est en effet expliqué que « le socle commun [...] donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable. »

En l'absence de définition précise de ce qu'est la mise en activité dans le corpus officiel de l'Éducation Nationale, nous conviendrons donc ici des définitions suivantes : la mise en activité est entendue comme le moment où l'élève passe d'une posture passive à active pour débiter une tâche, seul ou guidé par l'enseignant.

1.2. Pourquoi la mise en activité semble essentielle dans le processus d'apprentissage

Il semble y avoir consensus parmi les acteurs actuels de la pédagogie sur le fait qu'une posture active des élèves est nécessaire à la construction et la solidification des apprentissages.

Cette assertion, initiée par les théoriciens de l'Éducation Nouvelle Dewey puis Freinet au début du XXème siècle, a permis l'émergence des pédagogies actives dont découlent les principes à l'œuvre dans l'école républicaine actuelle, comme en témoignent les programmes qui placent l'activité des élèves au cœur des modalités d'apprentissage (cf les 134 mentions du mot « activité » dans les programmes de Cycle 2 ; voir 1.1.2). Il est attendu que l'élève soit acteur de ses apprentissages et les construise de la pratique à la théorie, en étant le plus possible dans une posture active, via des modalités privilégiant la manipulation (tri, classement,

tâtonnement, investigation, itération etc.) et dans lesquelles l'enseignant n'a qu'un rôle de guide.

Cependant, la mise en activité des élèves ne constitue pas une fin en soi – des élèves actifs ne sont pas forcément des élèves en situation d'apprentissage si leurs actions n'impliquent pas des processus cognitifs tendant vers la construction ou la mobilisation d'un savoir ou d'une compétence. Il s'agit donc bien ici de comprendre la notion d'activité au service des apprentissages, et de ne pas la confondre avec l'action ou encore moins avec l'agitation.

Enfin, par « mise en » activité, nous entendons la phase d'amorçage par laquelle l'élève entre dans le processus d'activité. C'est-à-dire le moment de basculement et le processus par lequel l'élève passe d'une phase passive (contextualisation ou réception des consignes, par exemple) à active. La mise en activité serait alors le moment où le professeur s'efface pour devenir simple spectateur et/ou accompagnant des recherches et du travail des élèves en construction de leurs savoirs.

1.3. Épistémologie des pédagogies coopératives

Parce qu'elles placent l'élève au cœur de la construction des apprentissages, les pédagogies dites collaboratives se réclament donc du courant de l'Éducation Nouvelle.

Se revendiquant du mouvement initié en France par Freinet, Connac (2009) définit ces dernières comme « une forme d'enseignement dont les apprentissages sont possibles par la coopération entre les personnes qui composent le groupe ou celles qui interagissent avec lui. » (p.19). L'auteur précise que « nous entendons par coopération toutes les situations où des individus ont la possibilité de s'entraider par et dans la rencontre éducative », impliquant ainsi que les enseignants, familles et autres membres de la communauté éducative sont concernés – pas seulement les élèves. Ces pédagogies s'articulent autour de la mise en place d'institutions au sein de la classe (et de l'école), auxquelles les élèves prennent une part active⁵. Pour Connac, le « matériau de départ » de ces pédagogies réside dans « les échanges qui naissent de la vie coopérative. » (p.20).

⁵ Ces institutions seront détaillées dans la partie 2.2.

On comprend alors que ces pédagogies reposent sur ce que l'auteur nomme « le vivant » ; c'est-à-dire que les interactions entre individus – et plus principalement entre élèves sont à la fois le point de départ et l'objectif des situations d'apprentissage.

Dès lors, cette mécanique implique que les élèves soient en action ; c'est bien grâce à leur activité que sont possibles les apprentissages.

1.4. Hypothèses sur le lien entre motivation, pédagogies coopératives et mise en activité

Si nous avons vu précédemment que mise en activité et motivation sont deux concepts différents, on peut cependant s'interroger sur une éventuelle corrélation les unissant. Surtout, puisque nous avons décrit les pédagogies coopératives comme pédagogies de l'action, par quel processus ces dernières pourraient-elles inciter les élèves à sortir d'une position passive pour se lancer dans les tâches, ainsi que nous avons défini la mise en activité ?

Nous faisons alors le postulat d'un lien de causalité entre pédagogies coopératives, motivation et mise en activité : les pédagogies coopératives, en faisant de l'élève le sujet et l'acteur de ses propres apprentissages, en créant une appétence pour l'objet de l'apprentissage et/ou pour les conditions au sein desquelles il se déroule, favoriseraient sa motivation. Et cette motivation provoquerait dès lors les conditions favorables à la mise en activité.

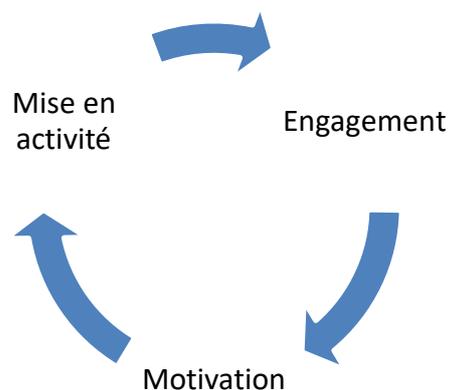


Figure 1 : Hypothèse de lien de causalité entre pédagogies coopératives, motivation et mise en activité

En terme de démarche, il s'agit bien ici de partir de l'objectif d'amélioration de la mise en activité des élèves, afin de voir si les institutions relevant des pédagogies coopératives peuvent y contribuer ; et non de chercher à voir quels bénéfices on pourrait tirer de ces dispositifs.

2. MISE EN ŒUVRE PÉDAGOGIQUE

Afin de mettre à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle les pédagogies coopératives peuvent, en rendant l'élève responsable de ses apprentissages, favoriser sa mise en activité, nous allons analyser les effets de 5 dispositifs issus des pédagogies coopératives expérimentés par l'enseignante au long de l'année.

2.1. Méthodologie d'expérimentation

2.1.1. Procédé et matériaux d'analyse

Pour la phase d'expérimentation de ce travail de recherche-action, nous avons choisi de nous placer dans une posture de praticien réflexif et donc de réaliser une analyse distancée des actions de l'enseignante.

Le matériau principal utilisé est donc le vécu de l'expérimentation par l'enseignante.

Il s'accompagne par ailleurs :

- de supports de préparation des séances et séquences mises en place,
- de photos des élèves en situation,
- de productions d'élèves,
- de notes d'observation des élèves et d'échanges en classe.

NB : les paroles rapportées dans ce travail ne sont pas des citations mais des reconstitutions de dialogues.

Il est à noter que compte-tenu du nombre limité de ces observations, ce travail n'a pas pour prétention de parvenir à une conclusion générale. Mais il permet néanmoins de faire émerger des exemples et des situations concrètes qui servent de support de questionnement.

2.1.1. Critères d'évaluation des résultats

Afin de produire des conclusions les plus objectives possible, nous avons défini des indicateurs servant de grille d'analyse. Il s'agit de pouvoir fournir des données chiffrées, permettant de mesurer la progression des élèves avant/après l'expérimentation des dispositifs, en gardant en tête l'objectif d'amélioration de leur mise en activité.

Les items choisis sont :

- le nombre de productions libres (articles dans le livre d'or),
- le nombre de sujets soumis en conseil coopératif,
- le nombre d'élèves ayant complété leur plan de travail,
- le nombre de messages rédigés à l'attention des correspondants.

En plus de ces indicateurs, nous analyserons la mise en activité globale des élèves en nous basant sur les observations faites par l'enseignante et son ressenti.

Dans l'optique d'analyser plus spécifiquement les résultats selon les difficultés des élèves, l'enseignante a choisi de classer ces derniers en 4 groupes selon leurs résultats scolaires et leur capacité à entrer en activité observés en début d'année :

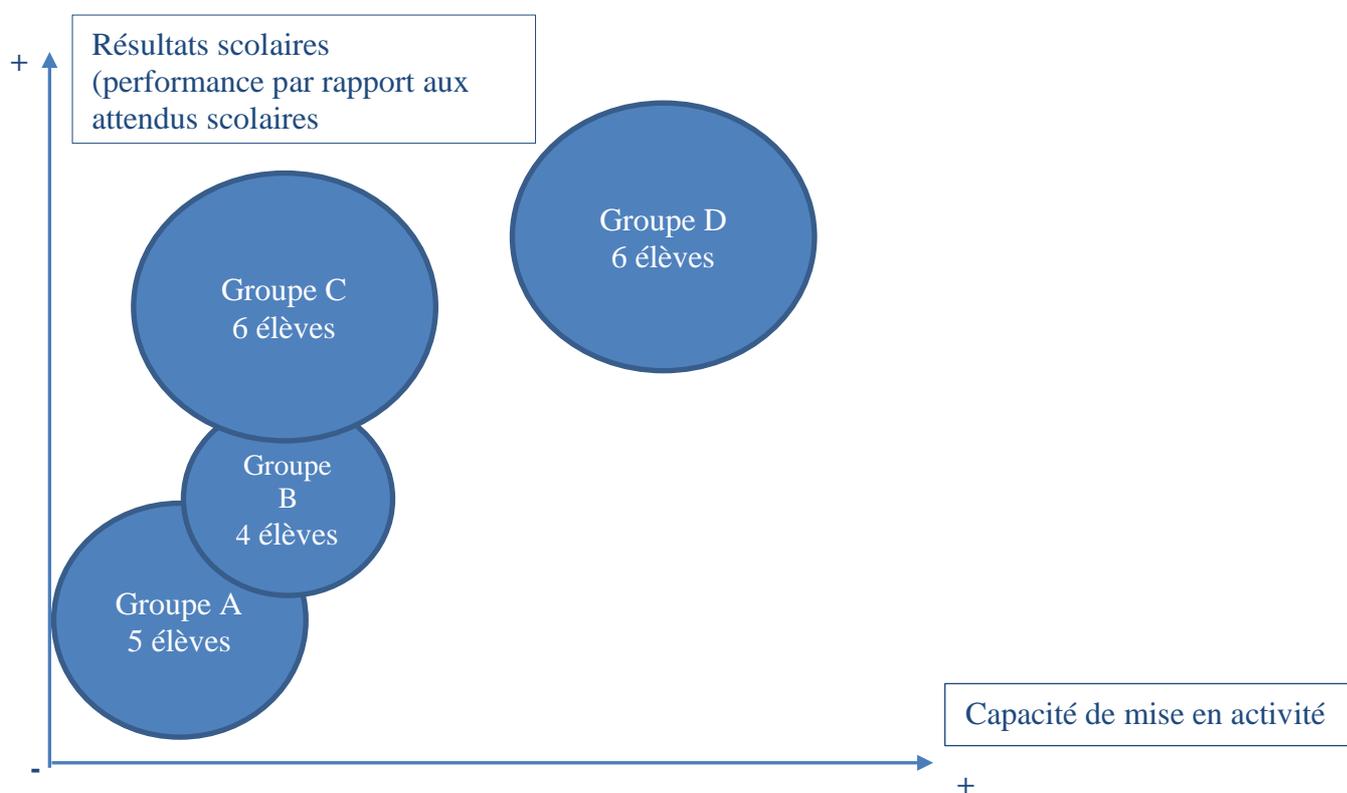


Figure 2 : Matrice de répartition des élèves en fonction de leurs résultats scolaires et capacités de mise en activité observés en septembre 2020

La priorité pour l'enseignante étant de favoriser la mise en activité des élèves des Groupes A et B grâce à l'expérimentation mise en place.

2.2. Une sélection de 5 dispositifs testés au long de l'année (novembre-mars)

Connac répertorie plus d'une vingtaine de dispositifs (ou « institutions ») participant au système de la classe coopérative et – pour la plupart, conçus dans leur forme initiale par Freinet. Il prend le soin de présenter ces dispositifs comme étant des outils et des techniques appartenant à une démarche globale, systémique soit « un ensemble ordonné et réfléchi » (p.77).

Comme il serait possible de faire de chacun de ces dispositifs l'objet d'un mémoire dédié, nous nous limiterons ici à présenter une sélection de 5 outils seulement, et à les présenter brièvement.

Le choix de ces dispositifs a été effectué à la fin du stage d'observation réalisé en octobre 2020 dans la classe de D. Schlesinger, tuteur PEMF et sur ses recommandations⁶. En effet, pour lui qui pratique les pédagogies coopératives dans sa classe depuis 5 ans, certains outils sont simples à introduire dans la mesure où ils demandent relativement peu de préparation de la part de l'enseignant, ils requièrent peu d'organisation matérielle (ils prennent peu de place dans l'emploi du temps et/ou dans l'espace de la classe) et ils offrent une appropriation facile par les élèves. En parallèle, D. Schlesinger – en reprenant Connac, insiste sur le fait la démarche n'a de sens que si plusieurs dispositifs sont introduits en même temps, puisqu'il s'agit bien d'une démarche systémique.

Pour chacun des dispositifs sélectionnés, nous nous attacherons ici à présenter rapidement :

- le dispositif et ses conditions de réussite tels que décrits par Connac,
- les conditions d'expérimentation par l'enseignante,
- les objectifs attendus en terme d'impact sur la mise en activité des élèves.

⁶ Voir la liste des dispositifs écartés en Annexe 2.

2.2.1. La production d'écrits libres : le livre d'or

2.2.1.1. *Présentation du dispositif :*

Par la production de texte libre, Connac vise « un apprentissage vivant de la langue française » (p.123). Concrètement, il s'agit de « produire un écrit sans qu'une démarche particulière ne soit imposée, sans consigne d'écriture émanant de l'enseignant », soit à destination des autres élèves de la classe, soit destiné à l'élève lui-même (Connac distingue ainsi les écrits « faisant l'objet d'une lecture hebdomadaire » [...] de ceux qui sont de l'ordre de l'écriture « confidentielle », p.124).

L'auteur ajoute que « le texte libre permet avant tout de s'exprimer, mais lorsque la communication est réelle, l'enfant aura l'occasion de s'approprier des savoirs relatifs aux codes sociaux de la communication écrite ». Il s'agit ainsi de travailler la grammaire, de manière certes implicite mais aussi active et utilitaire. La démarche se rapproche de celle associée au journal scolaire, que Connac décrit comme ne se voulant « pas une fin mais un moyen. Dans une optique d'apprentissage naturel de la lecture et l'écriture, il devient un support privilégié de lecture et de sens donné aux activités d'écriture. » (p.147).

De par cette relative absence de contraintes, le dispositif de production d'écrits libres laisse la mise en activité à la seule initiative de l'élève.

2.2.1.2. *Expérimentation par l'enseignante :*

La production d'écrits libres a été introduite au début de la Période 2 et s'est poursuivie au long de l'année. Parmi les diverses formes de supports possibles et sur recommandation de son PEMF, l'enseignante a proposé aux élèves la rédaction du « livre d'or » de la classe.

Pour introduire le dispositif, l'enseignante a présenté brièvement aux élèves le support et les règles qui l'accompagnent :

- Le livre d'or (cahier A4 à couverture dorée) est un bien collectif appartenant à l'espace classe et destiné à laisser une trace dans le temps. Ainsi, à la fin de l'année scolaire il est « légué » au groupe qui occupera la classe l'année suivante. Il reste disponible dans l'espace Bibliothèque; les élèves peuvent le consulter pendant les temps de lecture personnelle « Silence on lit » et les temps d'autonomie.
- Tous les élèves qui le souhaitent peuvent écrire dans le livre d'or ; la participation est volontaire.
- La rédaction se fait de préférence à la maison (à la fois pour marquer le caractère volontaire de l'activité et pour favoriser la continuité entre l'école et les familles),

mais peut se faire également en classe pendant les temps d'autonomie. L'enseignante n'intervient ni dans le choix du sujet ni dans la rédaction ; elle reste simplement disponible pour une relecture-aide à la correction finale.

- Les productions sont ensuite présentées en coin regroupement, en rituel de fin de journée. Elles donnent alors à une présentation orale par leur auteur qui, par sa prise de parole face au groupe, suscite chez ses camarades l'envie de lire son texte.
- Les seules contraintes sont de prendre soin du livre d'or, qui est un bien commun à la classe et de rédiger et illustrer (dessins, photos, collages) sa production. Le sujet est à la totale liberté de l'élève. Il peut être élaboré à partir de la question « *Qu'ai-je envie de partager avec mes camarades ou avec les enfants qui arriveront plus tard dans notre classe ?* ». Cela peut être par exemple le récit d'une journée particulière pour l'élève, un voyage, le partage d'une recette, la présentation d'un animal, d'une personnalité etc.

Une fois ce cadre posé, l'enseignante s'est contentée de rappeler régulièrement l'existence du dispositif et de le proposer en priorité aux élèves qui n'avaient pas encore écrit - sans insister.

Des exemples de production sont visibles en Annexe 3.

2.2.1.1. Objectifs visés en terme d'impact sur la mise en activité des élèves

Parce que le dispositif repose sur la participation volontaire, il porte intrinsèquement la mise en activité des élèves.

Plus spécifiquement pour les Groupes A et B, il était envisagé que le recours à l'écrit, « adouci » par le choix libre du sujet et « masqué » par la possibilité d'illustrer son texte par d'autres médias, puisse impacter positivement la mise en activité d'élèves évitant généralement les situations de production d'écrit.

2.2.2. Le Conseil coopératif

2.2.2.1. Présentation du dispositif :

Le conseil coopératif est décrit par Connac comme un espace d'expression qui réunit les élèves et l'enseignant, généralement une fois par semaine. Il vise la régulation de la vie de la classe, la construction du cadre législatif du groupe et l'organisation des projets. Il permet à chacun de

s'exprimer sur le déroulement des journées, d'aborder ce qui dysfonctionne, de reconnaître ce qui permet de travailler sereinement et de faire d'éventuelles propositions de modifications. » (p.211).

Les prises de parole et de position se font à titre individuel et les décisions font l'objet d'un vote. Pour résumer, il s'agit d'une « institution consultative, propositionnelle et décisionnelle. » (p.213).

Un des principes du conseil est que les sujets de discussion sont émis par les élèves en amont, afin de produire un ordre du jour qui permet de cadrer les échanges et faciliter les prises de décision.

2.2.2.2. *Expérimentation par l'enseignante :*

L'enseignante a mis en place le conseil coopératif à partir du début de la Période 2, et jusqu'au milieu de la Période 3⁷ (10 itérations). Le conseil s'est tenu tous les vendredis en fin de matinée pendant 30 minutes, sur un des créneaux d'Éducation Morale et Civique (EMC) de l'emploi du temps hebdomadaire.

Dans la mise en place choisie - et comme dans toute institution, des rôles étaient définis (Président, Secrétaire, Gardien du temps) et chaque occurrence du conseil suivait un déroulement formel (rappel des décisions votées au conseil précédent, lecture de l'ordre du jour, présentation des sujets du jour, résumé et clôture). Les comptes rendus étaient consignés dans un cahier dédié, consultable à tout moment par les élèves. Compte-tenu de l'incapacité des élèves à réguler eux-mêmes intégralement ce dispositif naissant et à prendre des notes à la volée en CE1, c'est l'enseignante qui a tenu les rôles de Présidente et de Secrétaire.

Les sujets de discussion étaient catégorisés en trois types : les félicitations (ex : « *Je félicite E. car il ne me prend plus de stylos dans ma trousse sans demander. J.* »), les problèmes (ex : « *J'ai un problème avec C. car il ne veut pas mettre son masque. M.* ») et les propositions (ex : « *Je propose qu'on fasse le Silence on lit à la BCD. M.* »).

Ainsi, tout au long de la semaine les élèves étaient invités à écrire leurs sujets de discussion sur des bulletins à coller sur les affiches « Je félicite / J'ai un problème / Je propose » dédiées,

⁷ NB : Le conseil a fait l'objet d'une continuité par la binôme de l'enseignante sur la Période 2. Il a été décidé en concertation entre les deux enseignantes et avec les élèves de suspendre momentanément les conseils au milieu de la Période 3, car les engagements votés en conseil n'étaient pas respectés. Les enseignantes ont choisi de travailler les dispositifs de débat, comme préalable à la reprise du conseil en Période 5.

disposées dans l'espace EMC en fond de classe. En amont du conseil, l'enseignante collectait les bulletins afin de composer l'ordre du jour.

Une fiche de cadrage du dispositif ainsi que des exemples de bulletins soumis par les élèves sont disponibles en Annexe 4.

2.2.2.3. Objectifs visés en terme d'impact sur la mise en activité des élèves

Parce que les sujets de discussion doivent être exprimés en amont du conseil, et parce que chacun est en charge de l'animation du sujet qu'il propose (présentation orale et conduite des discussions), le dispositif suppose une attitude proactive de la part des élèves.

En ce sens, le conseil coopératif ne peut fonctionner que si les élèves font preuve d'initiative et donc se mettent en activité.

Ainsi, la mise en place de ce dispositif visait à inciter la mise en activité des élèves – principalement via la production d'écrits courts, la prise de parole face au groupe et la conduite de mini-débats à visée démocratique. Il s'agissait également de permettre à chacun de s'inscrire dans le groupe en offrant la possibilité d'aborder des sujets ne relevant pas du travail disciplinaire.

2.2.3. Le plan de travail

2.2.3.1. Présentation du dispositif :

Afin de prendre en compte de l'hétérogénéité des élèves et favoriser la réussite de tous, Connac recommande une personnalisation des apprentissages : il s'agit de « permettre aux élèves d'apprendre des contenus d'enseignement de manière autonome, dans un contexte coopératif et à partir d'une structure de classe fournissant divers ressources et supports » (p.93)⁸.

Le plan de travail est le principal outil suggéré par Connac pour mettre en oeuvre cette volonté de personnalisation : il peut « être entendu comme un document spécifique à chaque

⁸ À noter que Connac distingue la personnalisation de la différenciation, cette dernière consistant selon lui à « mettre en oeuvre un ensemble diversifié de moyens, de procédures d'enseignement et d'apprentissage pour que des élèves différents puissent atteindre, par des voies variées, des objectifs et des savoirs communs. » (p.92-93)

élève, sur lequel il planifie ses activités à partir de ce qu'il souhaite et peut réaliser, et de ce qu'il a à acquérir et maîtriser au terme de son cycle. » (p.94). Cette apparente liberté pour l'élève est toutefois bornée par la liste des activités proposées, par des limites temporelles (le plan de travail est limité dans le temps et le travail s'effectue dans des plages horaires dédiées) et par le fait que « l'enseignant valide la projection, suit, accompagne et oriente la réalisation, participe à l'évaluation globale du travail. ».

2.2.3.2. *Expérimentation par l'enseignante :*

Le premier plan de travail a été proposé en début de Période 2 ; le dispositif a ensuite perduré au long de l'année avec 4 plans de travail mis en œuvre par l'enseignante.

Lors d'une première séance, l'enseignante a brièvement présenté :

- le principe du plan de travail : sur une période de 2 semaines, l'élève a une liste d'activités à réaliser – principalement de l'entraînement et du réinvestissement de compétences ayant fait l'objet de séances d'apprentissage préalables. Il choisit l'ordre dans lequel il les effectue et la durée passée sur chacune. Il travaille individuellement mais peut choisir de se regrouper avec des camarades qui travaillent sur la même activité pour s'aider si besoin. L'enseignante n'intervient que pour guider et valider les corrections.
- le document et son fonctionnement général : « *Je dessine un point dans la case de l'activité que je suis en train de réaliser, je trace une croix lorsque la correction a été validée par la maîtresse.* »
- sa planification : 2 à 3 séances hebdomadaires de 30 min dédiées, en classe uniquement.
- les stratégies de travail possibles. Ex : « *Je commence par réfléchir à l'activité que je vais choisir.* », « *Je choisis en priorité ce qui me semble facile pour me « mettre en jambe » ou au contraire je choisis ce qui me pose le plus de difficultés pour avoir le temps de bien chercher.* », « *J'essaye de faire deux activités par séances.* ».

Les plans de travail proposés faisaient l'objet de différenciation selon les niveaux de compétence attendus, donnant ainsi lieu à 2 ou 3 déclinaisons selon le nombre et la complexité des exercices demandés.

À noter que si le contenu des plans de travail était réaliste en terme de volume d'activités, il n'était pas attendu que tous les élèves en réalisent l'intégralité. L'enseignante s'est attachée à préciser que l'objectif était que chacun fasse au maximum de ses capacités en

privilégiant la qualité du travail réalisé plutôt que la quantité et montre une progression dans la gestion de son travail autonome au long de l'année.

Un exemple de plan de travail et de suivi par l'enseignante est disponible en Annexe 5.

2.2.3.3. Objectifs visés en terme d'impact sur la mise en activité des élèves

Le succès du plan de travail repose sur l'idée que l'élève tirera toujours plus de ce qu'il a lui-même choisi. En lui offrant la possibilité de travailler les activités proposées dans l'ordre de son choix et à son rythme, le plan de travail autonomise l'élève dans la construction de ses apprentissages.

L'impact sur la mise en activité est donc à la fois double et paradoxal: comme l'enseignant n'est là que pour guider, il est donc attendu que l'élève prenne lui-même en charge la décision de se mettre en activité. Et parce qu'on lui laisse le choix, on peut supposer que l'élève va plus volontiers se tourner vers une discipline qu'il apprécie ou dans laquelle il est en réussite et donc qu'il se mettra plus facilement en activité.

2.2.4. Le projet de correspondance

2.2.4.1. Présentation du dispositif :

Dans le dispositif de correspondance initié par Freinet dans les années 1920, « chaque classe est appariée avec une autre, si possible de niveau et d'effectif correspondants. [...] Chaque quinzaine, chaque enfant écrit à son correspondant qui devient vite son ami. »⁹

Connac explique que « la correspondance interscolaire [...] avait pour objectif premier « d'ouvrir la classe sur l'extérieur », d'enrichir sa culture en lui permettant d'accéder à celle d'une autre, voire de plusieurs. » (p.139). Véritable travail pluridisciplinaire, l'auteur précise ainsi que la réponse

« donne alors lieu à des activités en français, en mathématiques, en géographie et bien d'autres. Il s'agit de réelles séances d'apprentissage, motivées par le désir des enfants d'être compris de l'autre. Être lisible, présenter son travail avec soin, sont autant de désirs qui sont susceptibles de croître et qui permettront un accès progressif à la maîtrise de la langue écrite. » (p.143).

⁹ Vasquez, A. et Oury, F. (1967). Vers une pédagogie institutionnelle ? Vigneux : Matrice. P.37. Cités par Connac, p.141.

2.2.4.2. *Expérimentation par l'enseignante :*

Le projet de correspondance a été initié en début de Période 2. Il a fait l'objet d'une introduction en deux étapes :

1. Projet commun au groupe classe :

Une lettre envoyée par la classe de CE1 d'une collègue Professeur des Écoles Stagiaire (PES) - que nous appellerons « Classe B » dans le reste de ce travail, a servi de point de départ au projet. Dans ce courrier, la Classe B se présentait et proposait d'échanger par écrit. Une invitation à organiser un goûter à la fin de l'année servait de tâche finale permettant aux élèves de se projeter dans une rencontre concrète. Cette première lettre collective a été rapidement suivie de messages individuels de présentation rédigés par les élèves de la Classe B.

En échange, la classe a rédigé une réponse collective par laquelle elle s'engageait dans le projet de correspondance. Puis elle a réalisé une capsule vidéo en anglais, dans laquelle les élèves se sont présentés individuellement à leurs correspondants.

Cette première phase a été l'occasion de tisser des liens entre plusieurs disciplines : Questionner le Monde avec le repérage de l'école de la Classe B sur un plan numérique de Paris (espace), étude des différentes étapes du traitement du courrier postal (espace et temps), Français avec l'étude des codes de la lettre (fréquenter différents types d'écrits), Langue Vivante avec l'apprentissage de comment se présenter en anglais etc.

Par la suite, la correspondance avec la Classe B a constitué une source de motivation pour créer et partager des productions collectives tout au long de l'année (ex : création d'un livre audio autour de l'album *Odile ?* de Marie Dorléans, enregistrement de chants en Éducation Musicale).

2. Individualisation du projet :

Une fois le mécanisme de correspondance approprié par les élèves, l'enseignante – en synchronisation avec celle de la Classe B, a proposé la formation de couples de correspondants. Ainsi, au début de la Période 4, les élèves ont découvert un espace « courrier » dans la classe, matérialisé par une boîte à lettres (boîte en carton peinte au jaune et reprenant le sigle de La Poste), une affiche reprenant liste des couples de correspondants et des trames de courrier vierges.

L'enseignante a présenté aux élèves le cadre de la suite du projet : chacun allait pouvoir « poster » un message à son correspondant, les lettres étant en fin de semaine et transmises par courrier postal à la Classe B.

Le travail sur la Période 4 a été mené selon un degré d'autonomie croissant :

- Rédaction d'un premier message obligatoire et guidé grâce à 3 séances étalées sur 1 semaine :
 - 1 séance de planification,
 - 1 séance de recherche-rédaction,
 - 1 séance de révision-copie au propre.
- Rédaction d'un 2nd message obligatoire, semi-guidé : à rédiger en autonomie dans le cadre du plan de travail, avec aide de l'enseignante pour la phase de révision avant copie.
- Rédaction d'un 3^{ème} message facultatif, semi-guidé : à rédiger sur les temps d'autonomie, avec aide de l'enseignante pour la phase de révision avant copie.

NB : la rédaction s'est faite au rythme d'environ 10 jours entre chaque message, le temps que les courriers se croisent avec ceux de la Classe B.

Des exemples de messages rédigés par les élèves sont visibles en Annexe 6.

2.2.4.3. Objectifs visés en terme d'impact sur la mise en activité des élèves

Il était attendu qu'échanger avec des enfants avec qui ils partagent des points communs créerait une identification - et par extension de l'engouement, chez les élèves. Le fait qu'il s'agisse d'une situation concrète, proche de la vie quotidienne des enfants, devait permettre une adhésion au projet permettant de rendre « utile » et « indolore » le recours à l'écrit.

Par conséquent, il était attendu que les élèves trouvent une motivation intrinsèque à se lancer dans la production d'écrits – et donc qu'ils se mettent plus facilement en activité.

Plus spécifiquement, c'est principalement le volet individuel du projet qui a été considéré afin d'évaluer l'impact sur la mise en activité des élèves, car il allait jusqu'à la rédaction volontaire de messages.

2.2.5. La mise en place de situations adidactiques (l'enseignement explicite)

2.2.5.1. Présentation de la démarche :

Si les dispositifs précédents consistent en des activités décrites du point de vue des élèves, la mise en place de situation adidactiques relève plutôt de celui Professeur des Écoles. En effet, il s'agit avant tout d'une démarche pédagogique, reliée à l'enseignement dit

« explicite ». En effet, en s'appuyant sur les préconisations de Marchive¹⁰, Connac relie la mise en place de situations adidactiques aux modalités d'évaluation des élèves. L'objectif est d'inciter « les élèves à effectuer toutes sortes de transferts de connaissances. » afin de dépasser d'éventuelles barrières d'apprentissages liées à des situations didactiques porteuses de difficultés.

Pour cela Connac convoque le concept de dévolution théorisé par Brousseau (1998), « acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) et accepte lui-même les conséquences de ce transfert ».

Concrètement, il s'agit pour l'enseignant de revoir la construction de ses séances d'apprentissages, de manière à engager les élèves dans la tâche sans leur en avoir présenté les enjeux au préalable.

Prenons l'exemple de la construction classique d'une séance d'apprentissage:

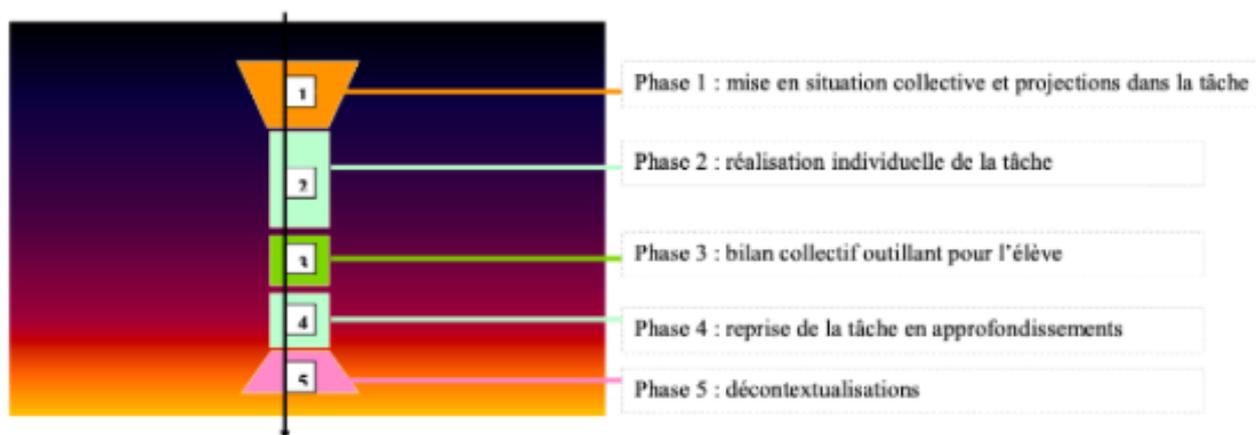


Figure 3 : Construction classique d'une séance d'apprentissage. Le double entonnoir¹¹

¹⁰ Marchive, A. (2005). Effets de contrat et soumission à l'autorité : Un cadre explicatif des difficultés scolaires. Dans Talbot, L. Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage. Ramonville-Saint-Agne Erès. P.180-192. Cité par Connac, p.113.

¹¹D'après Prouchet, M. (2008). Le double entonnoir. Centre académique Michel Delay. Récupéré le 18/04/2021 sur le site *Centre Alain Savary* à l'adresse <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plus-explicite/texte-double-entonnoir-mprouchet>

Dans une situation adidactique, l'entonnoir devient toboggan :

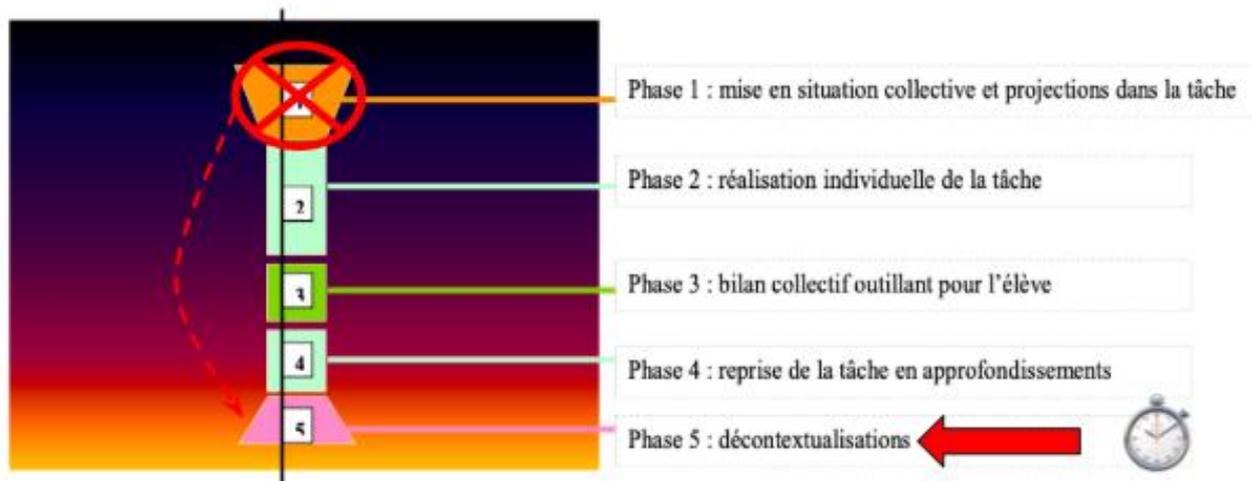


Figure 4 : Construction d'une séance d'apprentissage en situation adidactique

C'est seulement a posteriori, en fin de séance, que l'élève est amené à identifier et verbaliser les processus cognitifs mis en place dans la tâche.

Dès lors se pose le paradoxe de la dévolution : si l'élève doit être acteur de ses apprentissages, comment l'absence d'explication en amont peut-elle favoriser les apprentissages ?

2.2.5.2. Expérimentation par l'enseignante :

Tout au long de l'année, l'enseignante a veillé à garder à l'esprit au moment de la construction des séquences les objectifs d'enrôlement et de secondarisation des apprentissages. Il s'agissait de susciter l'adhésion des élèves pour favoriser leur mise en activité, et donner du sens aux savoirs en se projetant sur des tâches et applications finales concrètes, proches de leur vie quotidienne.

Cela est passé par l'explicitation constante des objets et des processus d'apprentissage, en début de séance lors de l'introduction des activités et lors de phases de bilan approfondies en fin de séance. Ainsi, l'enseignante posait rituellement la question : « *Qu'avons-nous appris ?* ». La réponse attendue concernait les savoirs disciplinaires mais surtout les processus cognitifs ou les compétences mobilisées. (Ex, M. à l'issue d'un « défi mathématiques » (résolution d'un

problème en groupe) : « *Nous avons fait une multiplication pour répondre à la question. Nous avons dû nous mettre d'accord pour proposer une seule réponse. Nous avons dû aussi écrire juste ce qui était important pour ne pas perdre du temps.* »).

La matérialisation des savoirs a été souvent convoquée. Ainsi, cette question « *Qu'avons-nous appris ?* » a également fait l'objet d'un rituel : chaque matin, deux élèves identifiaient un savoir nouveau qu'ils avaient appris la veille. Ils l'inscrivaient sur un papier en forme de pierre précieuse, et l'ajoutaient sur un affichage représentant le coffre au trésor de la classe¹². De même, le transfert des savoirs dans des exemples et exercices permettant un réinvestissement concret a toujours été privilégié (Ex : savoir se repérer sur un quadrillage => repérer notre destination sur le plan de bus.). L'enseignante a également pris l'habitude de convoquer l'analogie avec une boîte à outils que les élèves remplissent au fur et à mesure de leurs apprentissages, des outils qui leur appartiennent pour toujours et leurs serviront ensuite dans la vie de tous les jours.

Au fur et à mesure de l'année, lorsque les élèves sont devenus plus familiers de cet exercice d'identification et d'analyse de leurs processus cognitifs, l'enseignante a pu multiplier les situations adidactiques.

Nous décrivons ici un exemple concernant les séquences de phonologie¹³. S'agissant du travail des sons complexes (ouil/ouille, ail/aïlle, eil/eïlle, euil/euille, valeurs de la lettre C) en Période 4, l'enseignante a revu la construction des séances de découverte de manière à ce que les élèves se lancent dans des activités d'analyse-manipulation-construction de la règle, sans qu'elle indique en amont quels phonèmes et graphèmes faisaient l'objet de la séance.

Ainsi, la phase d'explicitation faisait l'objet d'un temps d'échange conséquent en fin de séance (Phase 3 en rouge ci-dessous), dédié à l'identification et la verbalisation des savoirs acquis et/ou mobilisés par les élèves.

Ex : - « *Qu'avons-nous appris ?*

- *Que la lettre C faisait le son [k] devant les voyelles a, o et u.*

- *Comment l'avons-nous compris ?*

- *En observant les mots et en repérant quelle lettre suivait la lettre C.* »

¹² Voir exemples en Annexe 7.

¹³ Exemples de supports et productions disponibles en Annexe 8.

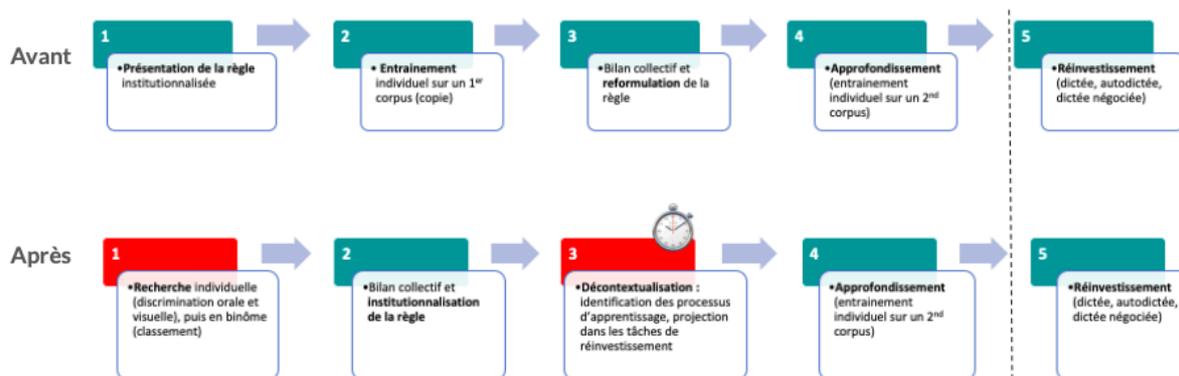


Figure 5 : Comparaison de la construction d'une séance d'apprentissage de phonologie en situation classique (avant), puis en situation adidactique (après)

2.2.5.1. Objectifs visés en terme d'impact sur la mise en activité des élèves

Par la mise en place de situations adidactiques - qui par définition sont dépourvues de contexte quant aux objectifs visés, il était attendu que les élèves se lancent rapidement dans les activités.

En effet, dans ce cadre les consignes de début de séance se doivent d'être brèves, claires et inciter à « se lancer » directement dans l'activité, car c'est du faire qu'émergeront ensuite le pourquoi et le comment.

À noter que l'expérimentation de ce dispositif est intervenue relativement tard dans l'année car il semblait nécessaire qu'un climat de confiance soit préalablement instauré entre l'enseignante et les élèves. En effet, il semblait important que ces derniers aient intégré que les situations proposées par l'enseignant ne l'étaient jamais « gratuitement » et servaient toujours un objectif d'apprentissage qu'ils devaient désormais eux-mêmes identifier.

3. ANALYSE DES RÉSULTATS ET PISTES D'ÉLARGISSEMENT

Après avoir décrit les dispositifs expérimentés dans le contexte spécifique de sa classe, il s'agira d'offrir ici un éclairage sur les résultats obtenus par l'enseignante au regard de l'objectif initial de mise en activité des élèves.

Ces résultats seront analysés en se basant sur l'hypothèse de départ que les pédagogies coopératives, parce qu'elles peuvent renforcer l'autonomie de l'élève dans la construction de

ses apprentissages, participent à la création d'un « sens de l'école » lui-même source de motivation pour rentrer dans les apprentissages et se mettre en activité.

Toujours au regard de l'objectif initial, nous commencerons donc par analyser les principales difficultés puis les effets positifs observés au cours de cette expérimentation, tant pour les élèves que pour l'enseignante. Enfin, nous envisagerons la revue de dispositifs complémentaires pouvant constituer des pistes de prolongement possibles permettant de renforcer les effets positifs obtenus.

Les résultats détaillés selon la grille d'analyse définie en 2.1.1 sont disponibles en Annexe 10.

3.1. Difficultés rencontrées

3.1.1. Faible engagement en l'absence d'obligation

Malgré l'enthousiasme exprimé lors de leur présentation, les élèves se sont proportionnellement moins emparés des dispositifs lorsque ces derniers étaient facultatifs. Ainsi, seuls 48% des élèves de la classe ont écrit au moins un article dans le livre d'or et 24% ont spontanément poursuivi l'échange avec leur correspondant lorsque cela était devenu facultatif.

Il apparaît ainsi que la mise en activité semble plus difficile lorsqu'elle est laissée à la seule initiative de l'élève.

Ceci pourrait s'expliquer par un « sens de l'école » et/ou une motivation intrinsèque non-construits ou encore fragiles, liés au jeune âge des élèves et aux autres causes envisagées en introduction de ce travail. Une piste complémentaire serait que les élèves les plus « scolaires » s'en seraient désengagés en l'absence d'attente institutionnelle.

Néanmoins, ces dispositifs facultatifs ont permis à des élèves en grande difficulté de se mettre en activité (cf 3.2., ci-dessous) et leur effet reste donc positif.

Une façon d'augmenter l'effet de ces dispositifs sur la mise en activité serait – comme cela a été proposé pour la rédaction de messages aux correspondants, de rendre les premières itérations obligatoires (ex : chaque élève doit écrire un article dans le livre d'or avant les vacances de Noël), de manière à créer une envie de récurrence par la mise en réussite, la création d'habitudes de travail et un effet d'entraînement entre pairs.

3.1.2. Mise en activité dénuée d'effets sur les apprentissages

Comme expliqué dans le cadrage de ce travail (cf 1.1.2), l'activité des élèves n'a de sens que si elle sert les apprentissages. Or, dans certains cas observés au cours de l'expérimentation, les élèves se sont mis en activité mais sans que cela serve les objectifs d'apprentissage visés par l'enseignante.

Par exemple, sur les deux premiers plans de travail, certains élèves (principalement des groupes C et D) se sont lancés rapidement dans les exercices et se sont efforcés de terminer le travail demandé le plus vite possible mais sans veiller à ce qu'il soit fait correctement. Ainsi, ils n'ont pas pris le temps de lire les consignes, ni de relire ou corriger leurs productions. Parfois, ils ont cherché à écrire si rapidement que leurs productions n'étaient pas lisibles.

De même, lors des préparations du conseil coopératif, un groupe d'élèves (principalement du groupe A) a rédigé plusieurs dizaines de bulletins. Or, ces bulletins n'étaient souvent pas exploitables par leur contenu ne respectant pas les règles du conseil (ex : bulletins non adressés à un élève en particulier ou non signés, contenus inadaptés) ou leur forme (bulletins illisibles).

Néanmoins, puisque l'objectif premier de l'expérimentation était de favoriser la mise en activité, on peut considérer que celui-ci reste atteint.

Ces difficultés à transformer la mise en activité en activité productive pourraient probablement être améliorées en explicitant plus en amont les enjeux des dispositifs proposés et en fixant des critères de réussite plus précis. Par exemple, pour le plan de travail, l'enseignante pourrait demander aux élèves de ne réaliser que X activités sur l'ensemble proposé, avec un objectif d'obtenir X gommettes vertes (signifiant que l'exercice est correct lorsqu'il est remis à l'enseignante pour validation – ie qu'il a été relu, auto-corrigé et éventuellement discuté avec un camarade).

3.1.3. Persistance de difficultés pour les élèves les plus fragiles et maintien des écarts entre les groupes

Nous verrons que si les dispositifs testés ont globalement eu un impact positif sur la mise en activité, il semble que les élèves en aient inégalement profité.

Ainsi, 4 élèves avaient à la fin du mois de mars toujours autant de difficulté à se lancer dans les activités et conservaient un comportement aussi passif qu'au début de l'année (1 élève

du groupe A, 2 du groupe B et 1 du groupe C). Pour certains, on peut supposer que la liberté de choix offerte par certains dispositifs coopératifs a créé une surcharge cognitive. Par exemple dans le cadre du plan de travail, où 4 élèves du groupe A et 1 élève du groupe B ont produit entre 0 et 3 exercices sur l'ensemble de ceux proposés dans les 2 premiers plans. Pour ces élèves, il semble que le fait de choisir quelle activité faire constituait une difficulté supplémentaire à leur mise en activité. Afin de les aider, l'enseignante a donc proposé un plan de travail « semi-guidé », en ne leur distribuant pas la fiche listant tous les exercices du plan (pour ne pas les décourager) et en leur indiquant précisément quel exercice réaliser lors de chaque plage de travail dédiée. La réintroduction de contraintes a alors permis de favoriser la mise en activité, mais dans le cas de 2 élèves sur les 4 seulement et aucun élève du groupe est jamais parvenu à terminer un de ses plans de travail.

À l'inverse, les élèves qui avaient déjà le plus de facilités à se mettre en activité (groupes C et D) et qui se sont emparés des dispositifs ont vu leur capacité à se mettre seuls au travail d'autant améliorée. Ceci allant jusqu'à amener l'enseignante à proposer des séances plus denses, les élèves se lançant plus rapidement dans les activités, étant plus efficaces dans leurs phases de travail et en demande d'éviter des moments de « creux » !

Cette différence de résultats a renforcé un effet « queue de peloton » pour les élèves restant en grande difficulté de mise en activité, rendant les écarts d'autant plus visibles entre eux et le reste de la classe.

3.1.4. Difficultés d'articulation avec les savoirs disciplinaires et place de l'enseignant

Les dernières difficultés observées sont à placer du côté de la pratique de l'enseignante : face à la multiplication des dispositifs testés, il s'agissait de garder en tête l'objectif principal de favoriser la mise en activité en créant de la motivation, sans que cela se fasse au détriment des objectifs disciplinaires présents derrière chaque activité. Par exemple dans le cas du conseil coopératif, il était certes attendu que cela incite les élèves à participer volontairement, mais aussi qu'ils apprennent à exprimer leurs opinions en utilisant un langage et une articulation de leurs idées adaptés.

Par ailleurs, il a fallu s'attacher à constamment expliciter le lien entre les différents dispositifs, afin d'éviter un « effet catalogue » artificiel et surtout permettre le réinvestissement

des compétences et des apprentissages. Par exemple, que les exercices de grammaire sur la conjugaison des verbes du 1^{er} groupe au présent de l'indicatif serviraient ensuite à se décrire dans les messages à leurs correspondants.

Enfin, concernant sa posture même dans la classe, les pédagogies coopératives imposent un lâcher-prise de la part de l'enseignant puisque l'engagement dans les situations d'apprentissage est délégué aux élèves. Ce que Connac nomme « passage d'une pédagogie de l'omnipotence du maître à une pédagogie de la coopération » (p.69) pose la question de la place du professeur dans la relation pédagogique, de son effacement pour se positionner en tant que guide – voire parfois d'observateur extérieur. Une place difficile à trouver en tant que PES, alors que la tentation de se placer dans un rôle de passeur de connaissances est grande en tant que jeune enseignant. Pourtant, il s'agit bien d'amener vers ce que Connac appelle l'« émancipation éducative » (p.77). Ainsi, l'enseignante a dû régulièrement se rappeler au cours de l'expérimentation qu'elle devait sortir d'une posture d'enseignement frontale et accepter que les élèves n'aillent pas là où elle voulait initialement les amener... ou qu'ils le fassent par d'autres chemins que ceux qu'elle avait envisagés.

3.2. Effets observés sur la mise en activité des élèves

S'il est difficile de conclure sur l'impact précis de chaque dispositif dans les résultats observés, nous pouvons néanmoins relever les effets positifs suivants :

3.2.1. Un bon engagement général dans les dispositifs

3.2.1.1. Livre d'or :

À l'étonnement de l'enseignante, ce sont précisément les élèves fragiles, qui esquivent habituellement les situations de production d'écrit (« oubli » des cahiers ou des stylos, mal aux doigts, font semblant d'écrire) qui se sont proposés pour écrire en premier dans le livre d'or. Ainsi, 2 des 3 premiers articles ont été rédigés par des élèves du groupe A.

Même si moins de la moitié des élèves s'est emparée du dispositif en terme de production d'écrits¹⁴, on observe une sur-représentation de la participation des élèves du

¹⁴ La totalité des enfants, en revanche, a pris du temps de lecture personnelle pour consulter au moins une fois le livre d'or.

Groupe A. En effet, la quasi-totalité des élèves de ce groupe a écrit au moins un article. On note également une bonne participation des élèves du Groupe B avec 1 élève sur 2 ayant écrit.

Paradoxalement, l'absence relative de contraintes semble avoir favorisé la mise en activité des élèves. Sur la base de ces résultats, on peut donc conclure à une bonne efficacité du dispositif sur la mise en activité des élèves.

3.2.1.2. Conseil coopératif :

Les élèves se sont immédiatement emparés du dispositif, en proposant chaque semaine de 10 à 20 bulletins – la plupart concernant des félicitations et des problèmes.

Ce nombre conséquent de sujets – souvent redondants, parfois hors de propos, a néanmoins démontré un engagement fort de la part des élèves. Ceci en amont comme lors des conseils, puisque chaque élève était en charge de la présentation orale de son sujet et des discussions en découlant.

Ainsi, tous les élèves de la classe ont proposé au moins 3 sujets chacun au cours de l'expérimentation – y compris les élèves du groupe A.

À noter que les élèves des groupes A et B se sont exprimés de manière sur-représentée, principalement la formulation de problèmes.

3.2.1.3. Plan de travail :

Les élèves se sont très rapidement emparés du dispositif, puisque dès la 2nde session de travail ils ont spontanément sorti leur pochette et commencé à choisir leur activité.

Les sessions de travail en autonomie étaient attendues avec impatience, parfois réclamées par les élèves. Elles se déroulaient globalement dans le calme, l'entraide et le sérieux. Cependant, si ce dispositif a suscité l'enthousiasme et l'adhésion de tous les élèves, les enfants les plus en difficulté n'ont pas réussi à s'en emparer (cf partie 3.1 Difficultés rencontrées).

3.2.1.4. Projet de correspondance :

Dès sa présentation, le dispositif a généré un grand engouement chez les élèves, qui ont spontanément tissé des liens avec leurs correspondants et attendaient leurs réponses avec impatience.

Si le projet a montré un faible engagement sur sa phase facultative, avec seulement 5 élèves ayant rédigé un message facultatif à leur correspondant (soit 24% des élèves de la classe), nous pouvons affirmer que ce dispositif a eu impact positif sur la mise en activité des élèves

puisque tous se sont lancés au moins au début dans la tâche de rédaction des messages, avec un très faible besoin d'étayage.

Ainsi, même les élèves esquivant les situations d'écrit se sont lancés dans la rédaction de 2 messages - certains en accompagnant leur production de dessin, mais tous en utilisant l'écrit à leur niveau.

À noter que certains élèves anticipaient même les plages dédiées et avançaient chez eux ou dans les temps d'autonomie lorsqu'ils avaient terminé un travail.

3.2.1.5. Situations adidactiques :

Lors des séances de phonologie basées sur des situations décontextualisées et mettant en action les processus de dévolution, les élèves se sont volontiers lancés dans les tâches de tri, manipulation, classement et analyse réalisées en binôme et permettant de faire émerger la règle.

Ainsi, seul 1 élève du groupe A s'est tenu en retrait et a refusé l'activité. À noter qu'il s'agit d'un élève ayant de grandes difficultés de socialisation et que ce refus s'est répété pour toutes les situations de travail en groupe sur l'année.

3.2.2. Une progression observée pour tous les groupes d'élèves

Les difficultés de mise en activité concernant principalement les élèves des groupes A et B, c'est auprès d'eux qu'étaient attendus prioritairement des résultats.

Ainsi, des progressions ont effectivement été observées, avec comme nous l'avons vu une très bonne mise en activité des élèves des groupes A et B dans les tâches de production d'écrit (livre d'or, bulletins pour le conseil coopératif et messages obligatoires aux correspondants). Mais il est à noter que des progrès ont également été observés sur les élèves du groupe C, notamment concernant leur mise en activité dans le plan de travail (+50pts de complétion entre le 4ème et le 1er plan de travail).

Enfin, si les élèves du groupe D présentaient initialement moins de difficultés à se mettre en activité, l'enseignante a pu observer le maintien de cette dynamique au long de l'année – et surtout l'émergence chez ces élèves d'une volonté d'aider les autres à se mettre en réussite. Ainsi, il est devenu courant d'observer un élève du groupe D (toujours assis à côté d'un élève du groupe A ou B, dans une volonté de former des binômes hétérogènes), aiguiller son camarade pour se mettre en activité (ex : V. : « C., prends ton stylo. Maintenant tu dois écrire la date. Ici. »).

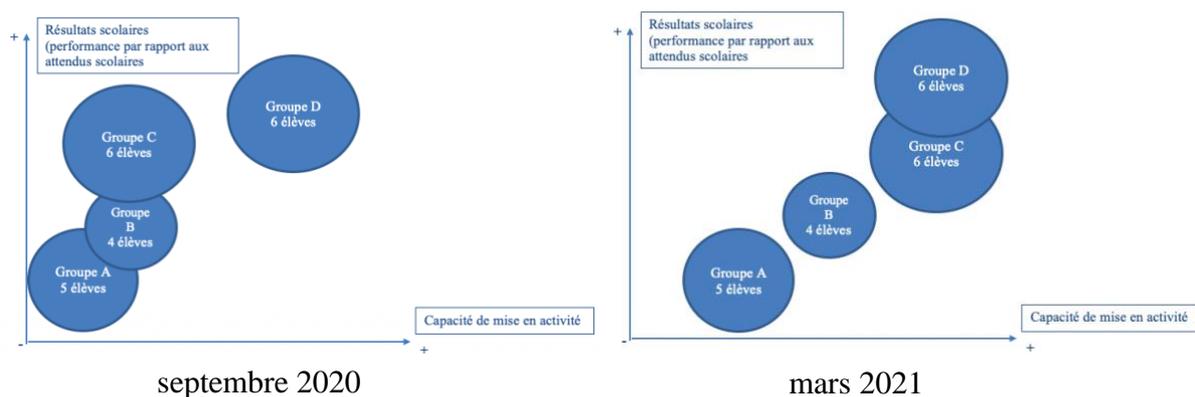


Figure 6 : Matrice de répartition des élèves en fonction de leurs résultats scolaires et capacités de mise en activité observés – Comparaison septembre 2020 vs mars 2021

3.2.3. Un impact positif global sur la mise en activité

En se basant plus largement sur les observations faites par l’enseignante et son ressenti, nous pouvons conclure à une amélioration globale de la mise en activité des élèves.

L’exemple le plus marquant concerne le moment de l’arrivée en classe le matin, qui était particulièrement marquant en terme de passivité en début d’année. En mars, les élèves entraient en classe, sortaient leurs affaires, prenaient connaissance du rituel du matin et se mettaient au travail de manière beaucoup plus spontanée.

Ces effets positifs ont été également constatés par les observateurs extérieurs que sont les tuteurs PEMF et INSPE, qui ont constaté cette évolution positive au cours de leurs visites formatives, opposant le contraste de mise en activité de la classe entre fin septembre 2020, fin janvier et début mars 2021.

3.2.4. Des effets collatéraux sur les résultats disciplinaires et sur la dynamique de classe

À noter que le projet de correspondance a également permis de réinvestir des connaissances (ex : structure d’une phrase, utilisation pertinente de la ponctuation pour poser des questions ou s’exclamer), mais aussi de revenir sur des activités réalisées (ex : « *Nous avons*

appris à faire des soustractions en colonne. ») et donc de créer des liens dans le temps entre les différents apprentissages.

Les situations adidactiques, quant à elles, en responsabilisant les élèves dans leurs processus d'apprentissage, ont permis une meilleure appropriation des savoirs. Ainsi, les résultats en dictée se sont significativement améliorés suite à la mise en place de la nouvelle trame de séquence en phonologie¹⁵.

Enfin, ces dispositifs issus des pédagogies coopératives, parce qu'ils sous-tendent que chaque élève ait un rôle au sein d'une organisation, permettent à l'élève de s'inscrire dans un collectif. Ainsi, ils valorisent des compétences sociales qui permettent à des élèves de se sentir performants indépendamment de ses résultats scolaires.

En prolongement, on peut noter qu'il semble que l'utilisation de dispositifs bornés et régulés permette de créer des rituels et horizons communs pour les élèves. Et par prolongement une culture commune à la classe. Il semble que le fait que les élèves partagent des repères, attentes et références communes ait un effet bénéfique sur le climat de classe, qui s'en retrouve amélioré.

L'enseignante a ainsi pu observer en Période 4 que les élèves organisaient spontanément des grands jeux impliquant l'ensemble du groupe pendant les récréations, là où auparavant les interactions étaient limitées entre les groupes affinitaires. De la même manière, des mécanismes d'entraide se sont mis en place à la même période, à l'initiative des élèves pour relayer les devoirs auprès des élèves absents pour cause de quarantaine. À noter que cela a été concomitant avec la multiplication de travaux de groupe en classe (défi maths, séances en ½ groupes, etc.), qui ont pu participer au développement de cette dynamique d'entraide.

3.3. Prolongements possibles

L'enseignante ne peut pas prétendre avoir mis en place un réel fonctionnement de classe coopérative lors de cette année de stage. En effet, les difficultés liées à la prise de poste au cours d'une année chargée en découvertes et tâtonnements, dans un contexte socio-sanitaire particulier – ainsi que l'étendue de la palette d'outils proposée par Connac, l'ont amenée à ne sélectionner et mettre en place que quelques dispositifs et de manière incomplète.

¹⁵ Voir exemples en Annexe 9.

Néanmoins, au vu des résultats positifs non-seulement sur la mise en activité des élèves – qui constituait l’objectif principal de cette expérimentation, mais également sur le climat de classe et sur les réussites disciplinaires des élèves, il semblerait pertinent de poursuivre l’exploration des pédagogies coopératives. Ces résultats encourageants incitent à dupliquer ces dispositifs dans les prochaines classes rencontrées, ainsi que continuer à puiser dans ces outils pour faire face aux difficultés spécifiques à venir dans de nouveaux groupes classe.

Ainsi, les dispositifs suivants constituent des pistes de prolongement qu’il semble pertinent d’expérimenter en complément, toujours dans un objectif de favoriser la mise en activité des élèves :

3.3.1. Organisation matérielle et spatiale de la classe en centres d’activité

Pour des raisons de respect du protocole sanitaire lié à la lutte contre le COVID-19, la Direction de l’école a demandé aux enseignants de maintenir une organisation frontale « en bus » pour l’ensemble de l’année et de limiter au maximum les travaux de groupe et les moments de regroupement.

Cependant, Connac recommande dans l’absolu un aménagement de la classe en îlots de travail et en espaces disciplinaires. Concrètement, « la classe gagne à être organisée autour d’un espace central d’échanges coopératifs, en périphérie duquel des ateliers permanents deviennent des supports aux projets personnels. » (p.71). Ainsi, la circulation des élèves est facilitée – et même encouragée, notamment pour favoriser le recours autonome aux outils (dictionnaires, ordinateur etc.) et les situations d’entraide.

Enfin, Connac préconise la recherche « des zones de travail qui dépassent l’espace de la classe » (p.70) (préau, Bibliothèque Centre Documentaire (BCD), salle informatique etc.), susceptibles de changer le regard des élèves sur des activités qu’ils décorrèleraient des attentes disciplinaires et vers lesquelles ils iraient alors plus facilement. Si l’enseignante a ainsi organisé régulièrement au cours de l’année des séances de recherche en salle informatique et instauré une séance de lecture libre hebdomadaire en BCD, ces dispositifs « hors classe » gagneraient à être multipliés.

3.3.2. Les ceintures de compétences pour multiplier les rôles au sein de la classe

Pour évaluer les élèves et leur permettre de rationaliser leurs choix d'activités, Connac préconise le système décrit par Freinet visant à matérialiser le degré d'acquisition d'une compétence par un code couleur. Il s'agit avant tout pour l'élève de pouvoir se situer dans le groupe en identifiant ses points forts et ses besoins à un moment t. Ainsi, ce système favoriserait la réussite puisqu'« il s'agit ensuite de permettre aux enfant d'entrer dans des activités qui correspondent à ce qu'ils sont en mesure d'entreprendre, qui se trouvent dans ce que Vygotski nomme la zone proximale de développement. » (p.110). De même, en identifiant les expertises de chacun,

« les ceintures tendent à ce que chaque enfant, dans un groupe, puisse être pris en considération quels que soient ses connaissances, ses compétences et son profil d'apprentissage. De plus, cette considération s'accompagne d'une valorisation des différences puisqu'elles vont pouvoir alimenter la structure coopérative de la classe. On rend positif le caractère hétérogène d'un groupe. [...] Les pairs deviennent des relais éventuels et des sources d'aides possibles. » (p.110-111).

Au-delà de renforcer la confiance en soi, ce système favorise la volonté d'aider l'autre, ce qui peut devenir un facteur supplémentaire de motivation et donc jouer positivement sur la mise en activité.

3.3.1. Assise du numérique comme outil au service des pédagogies coopératives

Si l'enseignante a systématiquement utilisé les outils numériques pour la préparation des supports d'apprentissage et pour créer de l'engouement lors des débuts de séances, on peut se demander si mettre ces outils directement entre les mains des élèves les inciterait à se mettre en activité.

En effet, l'enseignante a rapidement constaté l'attrait des élèves pour les outils numériques en réception (vs en production) ; probablement dans l'habitude des usages qu'ils en font à la maison. Il était frappant que la projection de supports numériques attirait l'œil des élèves et, par extension, leur attention. L'enseignante a ainsi volontairement multiplié les courtes diffusions multimédia pour rythmer les séances et récupérer l'attention des élèves : visionnage de capsules didactiques, de documentaires, écoute de livres audio, de podcasts, illustration de vocabulaire nouveau par des images, repérage sur une carte interactive etc.

De même, le numérique est quasi-systématiquement intervenu dans les rituels d'accueil en début de journée puis dans l'introduction des séances, que ce soit pour afficher un exemple de tâche finale, un support de travail collectif, ou pour présenter les consignes de manière illustrée.

Enfin, des séances de recherche ont régulièrement eu lieu en salle informatique, et plusieurs projets de réalisations numériques collectives ont été organisés au cours de l'année (livre audio en français et en anglais, vidéo de présentation en anglais et enregistrement de chants à destination des correspondants) ; cependant ces usages ont toujours été réalisés collectivement et sous la direction de l'enseignante.

Parce qu'il a capté leur attention et a permis d'introduire la plupart des activités, nous pouvons ainsi affirmer que l'usage du numérique a participé, dans une certaine mesure, à favoriser à la mise en activité des élèves.

Cependant, si l'enseignante a utilisé le numérique afin de capter l'attention des élèves et faciliter la passation des consignes (cf 2.2.5), participant ainsi à la mise en activité, son appropriation directe par les élèves gagnerait à être renforcée. En effet, bien qu'il ne le décrive pas comme un dispositif à part entière, Connac fait souvent référence au numérique comme outil-support des pédagogies coopératives. Ainsi, l'ordinateur ou la tablette en libre-service devient support de travail pour la recherche documentaire nécessaire aux projets personnels (exposés écrits ou oraux) ou au travail collaboratif (production de billets pour le blog de la classe, envoi de messages écrits/audio/vidéo aux correspondants).

Les outils numériques, banalisés et accessibles en autonomie, constitueraient une alternative aux supports-papier classiques (livres et manuels pour la lecture ou crayon/papier pour l'écriture), et ouvriraient la classe sur l'extérieur.

Pour les élèves pour qui le recours à l'écrit présente des difficultés freinant - voire bloquant la mise en activité, ils permettraient alors de se mettre au travail en prenant de la distance avec les modalités de travail classiques et de rentrer en activité en prenant du recul par rapport au disciplinaire.

CONCLUSION

L'objectif de ce travail était de tester les effets possibles des pédagogies coopératives comme remédiation aux difficultés de mise en activité de l'élève.

Il apparaît, au terme de 6 mois de mise en pratique, que les élèves de la classe observée sont dans une posture globalement plus active : ils rentrent plus rapidement et facilement dans les tâches d'apprentissage, les contours d'une motivation intrinsèque basée sur le plaisir de participer à un groupe et de remplir « sa boîte à outils » personnelle se dessinent.

En responsabilisant l'élève, en le rendant sujet et acteur de ses apprentissages, il semble donc que les pédagogies coopératives puissent favoriser sa motivation et construire des conditions favorables à sa mise en activité.

Si les pédagogies coopératives sont basées sur un principe d'appropriation des dispositifs et d'autonomie et supposent donc supposent une implication des élèves, elles peuvent également être facteur d'engagement. Elles participent alors à une dynamique vertueuse, la motivation favorisant la mise en activité et inversement.

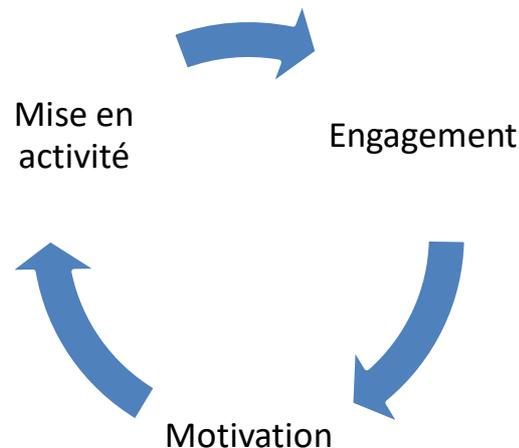


Figure 1 (rappel) : Hypothèse de lien de causalité entre pédagogies coopératives, motivation et mise en activité

Il serait dès lors dommage de penser qu'elles sont réservées à des groupes d'enfants suffisamment âgés ou déjà autonomes dans la conscientisation de leurs apprentissages. Au contraire, elles auraient tout intérêt à être tentées dans un contexte de classe difficile.

D'un point de vue des bénéfices individuels, il en ressort un impact également positif sur les résultats disciplinaires.

Cependant, de par la spécificité du travail mené sur une classe en particulier, ces résultats ne permettent pas de conclure de façon tranchée que les pédagogies coopératives constituent une solution unique et infaillible aux difficultés de mise en activité. Elle ne permet certainement pas de combler toutes les lacunes, notamment pour les élèves les plus en difficulté. Mais elle peut aider, en proposant des situations participatives favorisant des savoirs autres que disciplinaires (comme la manipulation, l'entraide ou l'expérimentation), à les mettre en situation de réussite et lever la peur de se lancer dans les activités. Elle peuvent ainsi constituer une première étape dans la construction d'une posture d'apprenant et donner à l'élève le goût de la prise de risque, de la découverte et de l'effort nécessaires à la poursuite d'une scolarité réussie. Mais aussi – et peut-être surtout, le plaisir de la coopération et de l'entraide nécessaires à la construction d'une vie citoyenne.

Il est également nécessaire de rappeler qu'il s'agit d'une démarche globale, et donc exigeante pour les élèves en terme d'appropriation comme pour l'enseignant en terme de préparation, de cohérence et d'accompagnement constant. Comme l'écrit Connac, il s'agit avant tout d'une démarche et donc d'un état d'esprit permanent.

Pour l'enseignant, le recours aux pédagogies coopératives implique une forte remise en question de sa posture de sachant et de vecteur de transmission du savoir. Les outils proposés existent par et pour l'élève, l'enseignant n'a qu'un rôle de guide et de facilitateur.

En ce sens, ce travail de recherche-action a représenté pour moi un véritable défi : il m'a incitée à multiplier les expérimentations pour tenter de répondre à des problématiques générales et classe et/ou individuelles, à réadapter les dispositifs en permanence, à échanger perpétuellement avec mes pairs pour partager mes doutes et trouver des pistes.

En choisissant de passer du domaine du marketing à celui de l'enseignement, j'étais guidée par la volonté de transmettre. Or, j'ai découvert que le rôle de l'enseignant devait être au contraire de s'effacer et de « simplement » créer les conditions nécessaires pour laisser les élèves construire eux-mêmes leurs apprentissages !

Ainsi, je suis passée d'un métier avec une obligation de résultat à un métier avec une obligation de moyens. Au cours de cet exercice, je n'ai pas trouvé de réponses tranchées mais j'ai appris à me poser des questions, à oser expérimenter pour résoudre des problèmes et à observer les résultats. Une démarche nécessitant du temps, de l'énergie et un droit à l'erreur qui n'aurait pas été possible dans ma vie professionnelle précédente et qui m'est aujourd'hui précieuse.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages :

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Textes rassemblés et préparés par Nicolas Balacheff, Martin Cooper, Rosamund Sutherland, Virginia Warfield. Grenoble: La pensée sauvage.

Connac, S. (2017). *Apprendre les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école*. Meirieu, P. (dir.). Paris : ESF. 7^{ème} édition, ouvrage original publié en 2009.

Marchive, A. (2005). *Effets de contrat et soumission à l'autorité : Un cadre explicatif des difficultés scolaires*. Dans Talbot, L. *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Ramonville-Saint-Agne Erès.

Vasquez, A. et Oury, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle ?* Vigneux : Matrice.

Viau, R. (2015). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.

Pages sur internet :

Centre national de Ressources Textuelles et Lexicales, consulté le 18/04/2021, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/application>

Dictionnaire Littré, consulté le 18/04/2021, à l'adresse <https://www.littre.org/definition/activite>

Meirieu, P., *Petit dictionnaire de pédagogie*, consulté le 18/04/2021, à l'adresse <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>

Prouchet, M. (2008). Le double entonnoir. Centre académique Michel Delay. Récupéré le 18/04/2021 sur le site *Centre Alain Savary*, à l'adresse <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plus-explicite/texte-double-entonnoir-mprouchet>

Universalis.fr, consulté le 18/04/2021, à l'adresse <https://www.universalis.fr/encyclopedie/john-dewey/2-dewey-psychologue-educateur-et-penseur-de-la-democratie/>

Documents officiels :

Programmes du Cycle 2, Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation
Bulletin officiel du 25 juillet 2013

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015

ANNEXES

Annexe 1 - Récit de l'enseignante :

Après mon Master 1 MEEF réalisé dans le cadre d'une reconversion professionnelle, j'ai effectué mon année de stage en responsabilité dans la classe de CE1 de l'école élémentaire Léon-Maurice Nordmann. Située à la limite des 13^{ème} et 5^{ème} arrondissements de Paris, dans un quartier résidentiel calme et socio-économiquement privilégié, l'école accueille environ 180 enfants issus de milieux sociaux variés, mais à dominante CSP++ / Professions intellectuelles. La mixité sociale est relativement restreinte. Affichant de bons résultats académiques, l'école fait partie des établissements de référence pour le calcul des résultats-étalon aux évaluations Repères nationales d'entrée en CP et en CE1.

Avec 21 élèves, la classe de CE1 accueille 7 filles et 14 garçons au niveau scolaire globalement élevé mais assez hétérogène. Ainsi, la classe compte 6 élèves faibles lecteurs (fluence <25 mots/min en milieu d'année) et 4 élèves présentant des troubles des apprentissages (troubles du langage écrit, TDA et/ou troubles du comportement) pour qui l'entrée dans l'écrit est difficile.

Par ailleurs, il s'agit d'une classe jugée « difficile » par l'équipe pédagogique, dans laquelle les règles de vie en collectivité ne sont pas acquises et les comportements d'incivilité sont fréquents.

Dès les premiers jours, j'ai été interpellée par l'écart entre le niveau scolaire global de la classe et le manque d'implication des élèves dans leurs apprentissages. Particulièrement, la mise en activité des élèves en début de journée, puis lors des phases de recherche et de production s'avérait très difficile.

Concrètement, cela se traduisait par grande une passivité des élèves. Ainsi, lors de l'accueil en classe¹⁶, les élèves s'asseyaient à leur place puis restaient impassibles malgré la présentation du travail rituel d'accueil.

¹⁶ À noter que compte tenu du contexte sanitaire, l'accueil des élèves s'est effectué toute l'année en classe, de 8h20 à 8h30. Mais le temps que les derniers arrivés posent leur manteau, se lavent les mains et rejoignent leur place, la plage horaire d'arrivée s'étalait en réalité sur une vingtaine de minutes, causant des décalages dans la disponibilité des élèves en termes d'attention.

NB : les élèves étaient accueillis chaque matin avec un certain nombre de dispositifs déjà en place dans la classe :

- Une activité ritualisée – généralement un exercice de réinvestissement en mathématiques, alternant entre « Nombre du jour » à décomposer, problème à résoudre, suite algorithmique à compléter et frise géométrique à compléter – le tout présentés sous forme ludique). Cette activité et ses consignes étant soit projetées au tableau, soit disponibles sous forme de fiches posées sur le bureau des élèves.
- Le cas échéant, l’affichage des « Missions du matin », sous forme d’étapes simples projetées au tableau
- L’emploi du temps de la journée, affiché à droite du tableau et mentionnant « Rituels »

Au mieux, certains élèves ouvraient leur cartable et sortaient leur trousse ou discutaient avec leurs camarades. Puis ils attendaient dans le calme, donnant l’impression de ne pas savoir « ce qu’ils faisaient là ». À mon étonnement, cette passivité était générale et ne concernait pas que les élèves en difficulté dans leurs apprentissages.

La présentation des rituels du jour à l’oral et les incitations à rentrer dans la tâche en m’adressant au groupe classe permettaient à un petit nombre d’élèves de se mettre en activité. Mais la plupart avaient besoin que je les sollicite personnellement (ex : « *M., que vas-tu faire maintenant ?* [résoudre le problème du jour] *Où est-ce affiché ?* [au tableau] *De quoi vas-tu avoir besoin pour cela ?* » [sortir la trousse, le cahier jour et le cahier de recherches]) et plusieurs fois chacun, ce qui était chronophage et ne permettait pas matériellement d’apporter de l’attention à tous. Il arrivait ainsi régulièrement que certains élèves, à la fin du rituel, n’aient même pas commencé l’activité.

Par ailleurs, les questions concernant la nécessité de rentrer dans une activité étaient fréquentes (exs : « *Il faut vraiment le faire ?* », « *On est obligés de le faire ?* », « *C’est obligé ?* », « *On peut faire juste le début ?* », « *On peut le faire à la maison si on ne veut pas le faire maintenant ?* »). Et les élèves étaient nombreux à cesser de travailler lorsque je n’étais plus à côté d’eux, après les avoir aidés à amorcer l’activité.

Si l’arrivée en classe constituait l’exemple le plus frappant, ces difficultés de mise en activité se renouvelaient à chaque séance au long de la journée, et de manière accrue aux retours des récréations et de la pause méridienne.

Passés les premiers jours et le besoin que les élèves reprennent leurs marques après presque 6 mois sans école, il m'est vite apparu que la mise en activité constituait une problématique à adresser en priorité. En effet, sans activité, pas d'apprentissages possibles.

J'ai commencé par m'entretenir de cette difficulté avec les enseignants de CP, qui ont confirmé avoir observé ces difficultés chez ces élèves l'année dernière. Ils trouvaient par ailleurs que leurs classes cette année présentaient ces mêmes difficultés de façon accrue – potentiellement parce que les élèves n'avaient pas été en classe sur une trop longue période. Il semblait que ces derniers avaient « perdu » à la leurs habitudes de travail et le sens de l'école.

Ainsi, un faisceau d'hypothèses a été envisagé pour expliquer ces difficultés:

- un effet de groupe lié à un manque de brassage (les élèves se connaissent depuis leur 1ère année de maternelle - voire depuis la crèche, ils vivent dans les mêmes résidences, fréquentent les mêmes équipes sportives et se côtoient quotidiennement en dehors de l'école) ;
- des difficultés à distinguer les temps d'apprentissage des temps de loisirs, ce qu'on fait en classe vs ce qu'on ne peut pas faire en classe;
- un « sens de l'école » (concept de motivation intrinsèque) pas encore intégré, lié au jeune âge des élèves. Cette difficulté à entrer dans la « posture d'élève » étant certainement renforcée par une année de CP tronquée par le confinement et des familles qui s'avouent démissionnaires sur la période.

J'ai donc passé la Période 1 à répéter les phases d'embranchement pour inciter les élèves à rentrer dans les activités – sans grande amélioration.

Dès lors, j'ai choisi d'adresser cette problématique de mise en activité à travers mon mémoire de titularisation. Ainsi, prise de notes, recueil de situations et verbatims, enregistrement multimédia de séances, de productions d'élèves, observations, lecture d'articles et d'ouvrages ont émaillé cette réflexion tout au long de l'année. Elle s'est également aiguisée sur le fil des cours proposés par l'INSPE – notamment dans le cadre du choix de mes options de Tronc Commun de Formation et de Projet pour la Classe (« Réaliser un enseignement explicite en REP et ailleurs »).

C'est au cours du stage d'observation réalisé en fin de Période 1 dans la classe de CM1/CM2 de mon PEMF, Dimitri Schlesinger, que j'ai commencé à entrevoir d'autres pistes

pour adresser cette problématique. En effet, j'ai immédiatement été frappée par la façon dont les élèves se mettaient en activité, rapidement et sans intervention ou presque de l'enseignant. À leur arrivée en classe, les élèves se dirigeaient vers la place de leur choix en fonction du travail qu'il allaient réaliser (ex : ceux qui travaillent les mathématiques se regroupent pour pouvoir échanger), choisissaient leur matériel en conséquence et se mettaient immédiatement au travail.

Un contraste saisissant compte tenu des similitudes (arrivée échelonnée des élèves, petit nombre d'élèves) et des différences (niveau double niveau) entre nos deux classes !

Sur la base de ces observations, nous avons longuement échangé : le levier d'action général pour favoriser la mise en activité de mes élèves et le facteur de réussite dans sa classe – était d'après lui que ses élèves savaient quoi faire avant même leur arrivée dans la classe le matin. Ces motivations pouvant être diverses (travailler à l'avancement de son exposé, rédiger son texte libre pour le journal de l'école, terminer son plan de travail pour la satisfaction de le compléter, faire ses exercices de mathématiques en vue de valider un brevet de compétence). Au-delà d'un sens de l'école, objectif ultime mais ambitieux pour des élèves de CE1, il s'agit d'offrir aux élèves des motivations concrètes via des objectifs concrets. Il s'agit de construire petit un petit un plaisir de venir à l'école, qui lui-même finira par amener l'élève à avoir une analyse réflexive sur le « pourquoi on va à l'école ». Pour mon PEMF, cela est rendu possible dans sa classe par l'instauration d'un climat de coopération. Et ce dernier est installé grâce au recours à une multiplicité de dispositifs issus des pédagogies coopératives, tels que décrits par Connac dans son ouvrage de référence « Apprendre les pédagogies coopératives ».

Pourtant, si la « classe coopérative » est effectivement connue de la plupart des professeurs et reconnue pour son efficacité, d'après les discussions que j'ai pu avoir avec d'autres enseignants et l'observation de leurs classes, peu fonctionnent réellement dans un mode coopératif tel que décrit par Freinet puis Connac – c'est-à-dire selon un système global regroupant une multitude d'outils et de dispositifs ciblés. Souvent au cours de cette année, j'ai moi-même eu le sentiment que le sujet était trop vaste. Après tout il serait possible de faire de chacun des dispositifs décrits par Connac l'objet d'un mémoire dédié ! Par ailleurs, je me suis interrogée sur la pertinence de dresser une revue de dispositifs déjà décrits dans un ouvrage de référence puis repris dans de nombreux articles et connus de la plupart des professeurs curieux des pédagogies institutionnelles et de l'Éducation Nouvelle. Était-il vraiment pertinent de faire une revue d'outils dont tout le monde s'accorde sur l'efficacité et qui peuvent sembler relever

de l'évidence ? Ma crainte était de faire un catalogue de redites, une liste dénuée d'analyse critique. Et en tant qu'enseignante stagiaire, suis-je légitime pour critiquer, remettre en question ce qui a été théorisé, décrit et a fait ses preuves ?

Régulièrement, il m'a donc fallu me recentrer en gardant en tête deux points : premièrement, il s'agit d'un mémoire professionnel, donc d'un écrit réflexif basé sur mon expérience propre à cette année de stage, dans un cadre donné avec des élèves donné. Ma peur d'offrir une analyse subjective et basée sur l'observation plutôt que sur des fondements de recherche scientifique¹⁷- bien que légitime, n'a en réalité pas lieu d'être puisque ces biais sont constitutifs à la dimension pratique et personnelle du travail demandé. Il me paraît donc nécessaire de rappeler le caractère systémique de ce travail, c'est-à-dire sa prise en compte du contexte précis dans lequel il a été réalisé et que je me suis efforcée de détailler dans ce récit. Deuxièmement, je me suis efforcée de garder en tête ma problématique principale et ma cible initiale : la mise en activité des élèves. Les dispositifs décrits dans la suite de ce mémoire seront donc décrits sommairement et leur efficacité ne sera questionnée qu'au prisme de cet objectif principal.

Mais surtout, une difficulté d'ordre logique m'est rapidement apparue : n'y a-t-il pas un paradoxe dans ce choix de recourir aux pédagogies coopératives pour favoriser la mise en activité des élèves ? Comment des dispositifs induisant une forte implication des élèves n'impliquent-ils pas intrinsèquement que ces derniers soient déjà dans une posture active ? Comment pourraient-ils favoriser la mise en activité, s'ils nécessitent eux-mêmes que les élèves soient déjà actifs ? C'est autour de ce paradoxe que j'ai d'articuler mon travail.

¹⁷ Quand bien même j'aurais pu comparer les résultats de ma classe avec ceux d'une classe témoin, ou ne mettre en place l'expérimentation que dans un groupe d'élèves au sein de la classe, des biais liés aux spécificités des élèves auraient subsisté.

Annexe 2 - Dispositifs écartés de l'expérimentation :

- Parce que leur mise en place nécessite des aménagements de la classe en termes de temps et/ou d'espace qui semblaient trop ambitieux pour une première expérimentation :
 - La gestion des espaces (espaces dédiés à certaines disciplines ou ateliers) et du temps scolaires (plages de travail dédiées au projets personnels dans l'emploi du temps)
 - Le code des sons
 - Le passeport de classe
 - La monnaie de classe
 - Les espaces de parole et expression : le « quoi de neuf ? », le bilan météo
 - Les recherches documentaires, les sorties

- Parce qu'ils nécessitent une première familiarisation des élèves avec des dispositifs coopératifs, dont ils apparaissent comme des déclinaisons :
 - Les ceintures de compétences
 - Les ceintures de comportement
 - Le tutorat entre élèves

- Parce qu'ils doivent faire l'objet d'un déploiement coordonné sur l'ensemble de l'établissement :
 - Les contrats de vie
 - Les messages clairs, la médiation
 - Les conseils d'école, le règlement de cour et les permis à points, les permis de circulation libre et responsable

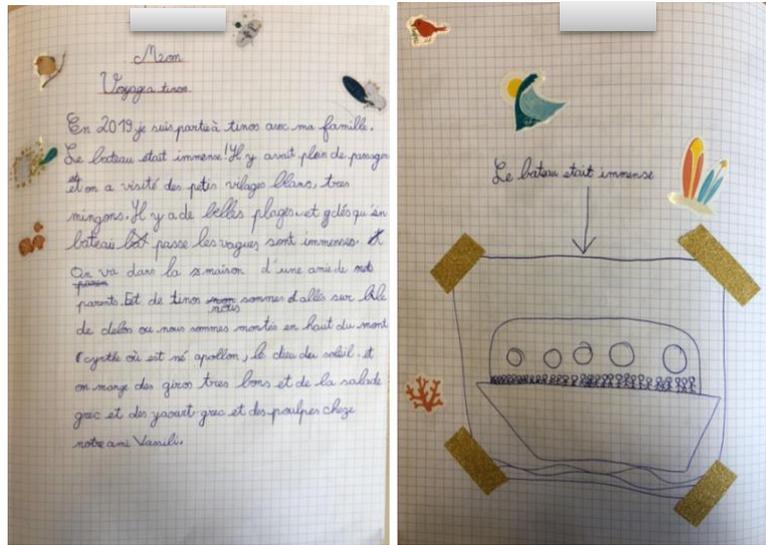
Quant aux dispositifs suivants, ils ont été testés mais de manière trop ponctuelle pour faire l'objet d'une analyse dans la suite de ce travail :

- La boîte aux lettres, pour déposer les productions à corriger
- Les créations mathématiques
- Les responsabilités
- Les discussions à visée démocratique et philosophique
- Les conférences d'enfants (exposés)

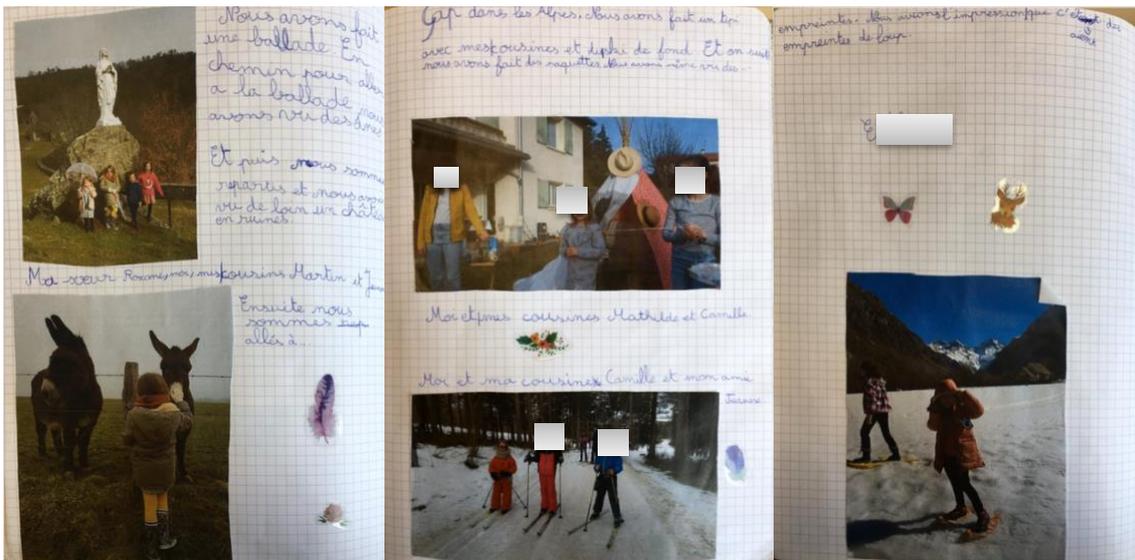
Annexe 3 - Livre d'or – Exemples de productions d'élèves :



Élève Groupe A

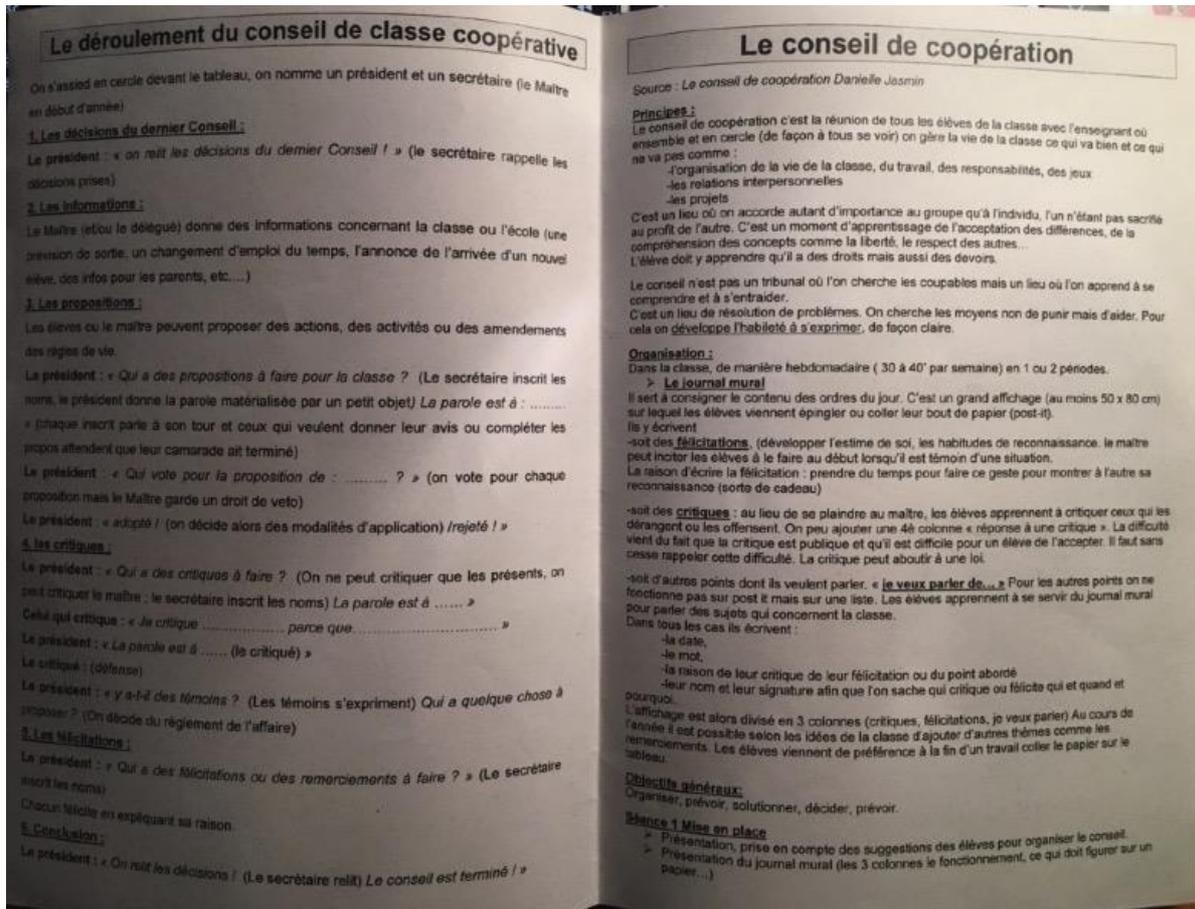


Élève Groupe B

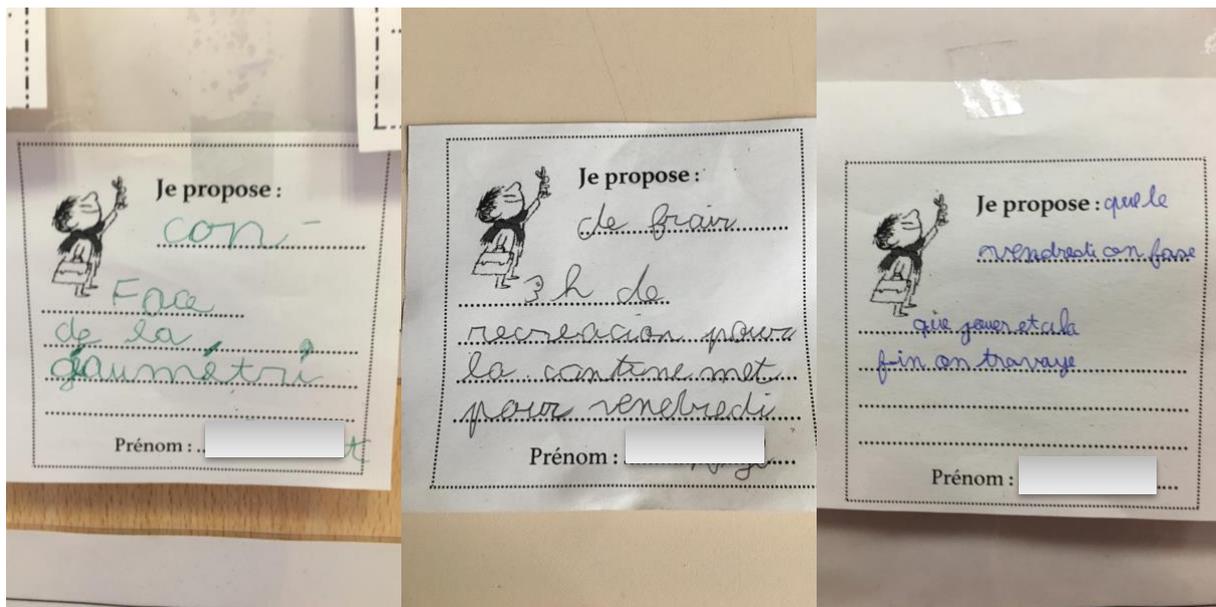


Élève Groupe C

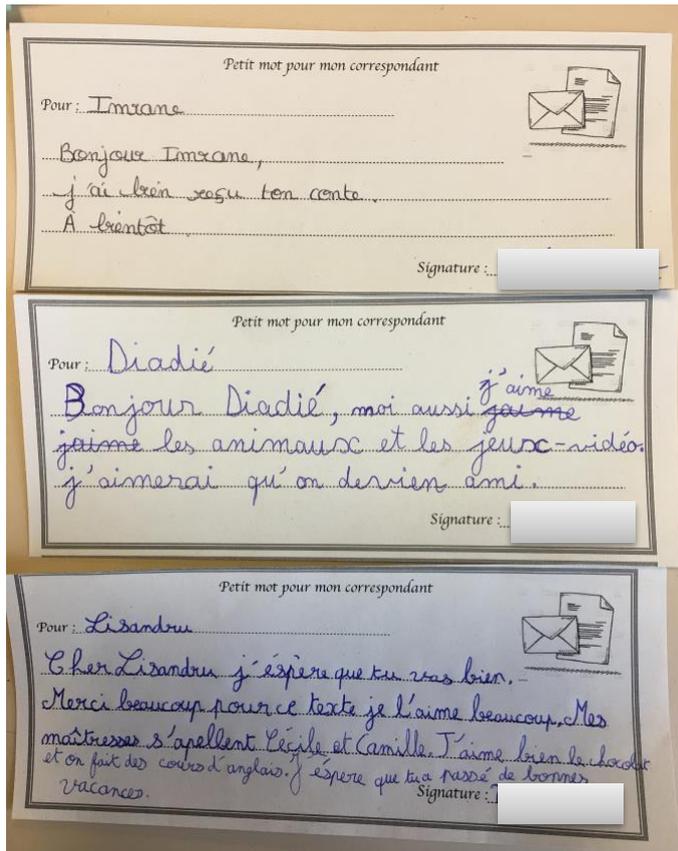
Annexe 4 – Conseil coopératif :



Fiche de cadrage



Exemples de bulletins soumis par des élèves du Groupe A



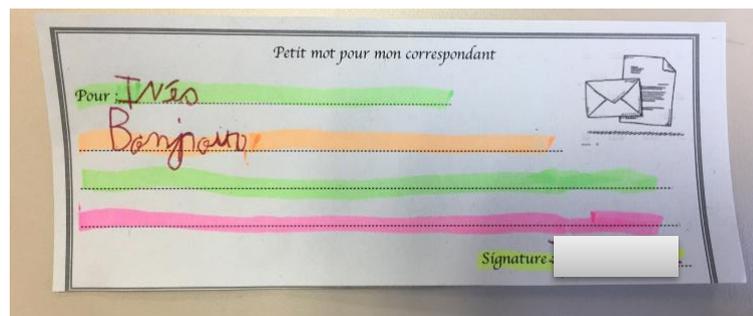
Groupe A (dictée à l'adulte)

Groupe B

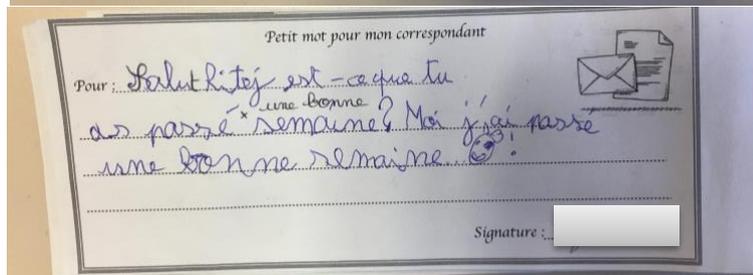
Groupe D

Exemples de 1ers messages rédigés par les élèves

Groupe A

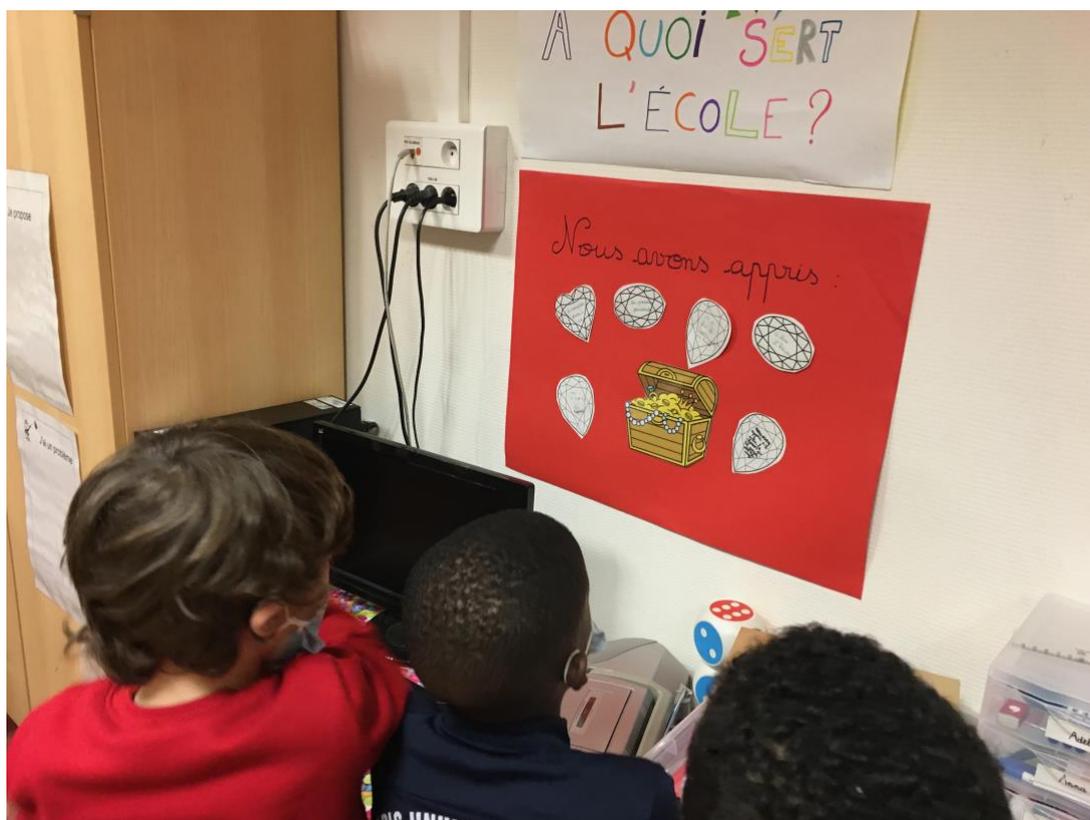


Groupe B



Exemples de 2nds messages rédigés par les élèves

Annexe 7 – « Qu'avons-nous appris ? », le coffre aux trésors de la classe :



Exemples : « On a appris les segment » / « À lire l'heure » / « a quoi sert les aliments » / « les deux auxiliaires » / « A chanter la chanson petit garçon sur son nuage »

Annexe 8 - Situation adidactique - Exemple de supports et productions – Séance de découverte des valeurs de la lettre C – mars 2021 :

Phase 1 : Recherche

J'aime les mots qui craquent et qui croquent
comme canard, coq, cube, crocodile, craie, crabe...
Mais je n'aime pas les mots qui sifflent tout seuls
et tout doucement comme citron, cerise ou cerceau !

Prénom : Jeudi 18 mars 2021

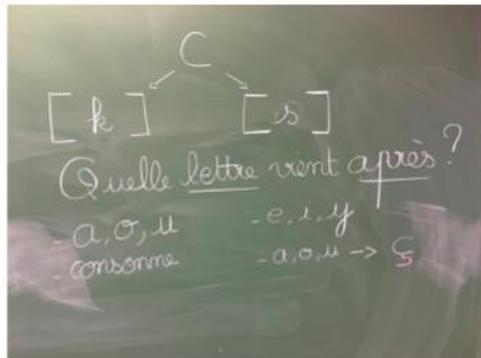
1. Lis les textes.
2. Souligne tous les mots dans lesquels tu vois "c".

Texte 1
J'aime les mots qui craquent et qui croquent comme
canard, coq, cube, crocodile, craie, crabe...
Mais je n'aime pas les mots qui sifflent tout seuls et tout
doucement comme citron, cerise ou cerceau !

Texte 2
Mercredi, j'ai préparé des limaces colorées avec un copain.
Il était, j'ai vu avec moi deux autres. Il compte
regarder nos petites œuvres de jour. A l'école de goûter
nous avons préparé une attention pour les autres et les autres. Nous
avons aussi fait de la fabrication dans le jardin mais après le déjeuner
comme le coucou de cerise, des autres (copain et l'ange) ont fait.
Nous avons reçu de la pluie sur nos végétaux et sur le façade de la
maison. Alors, nous avons ouvert nos cahiers et après nos pages.



Phase 2 : Bilan collectif et institutionnalisation de la règle



P15	Les valeurs de la lettre C
<p>J'ai compris</p> <p>La lettre C se prononce :</p> <ul style="list-style-type: none"> - k devant a, o, u ou une consonne ⇒ le coq - s devant e, i et y ⇒ une limace - s devant a, o, u si on lui ajoute une cédille ⇒ un maçon 	
<p>J'écris</p> <p>Ecris une phrase qui contient 2 noms d'aliments avec la lettre C : un qui fait le son k et l'autre le son s.</p>	

Phase 3 : Décontextualisation

PRO-DVD	Principaux Points	Contenus	Objectifs de compréhension et savoirs et compétences des correspondances grapho-phonologiques	
		<p>Contenus</p> <p>1. Séquence d'écriture de la lettre C. Les élèves ont écrit la lettre C dans un cahier d'écriture.</p> <p>2. Séquence d'écriture de la lettre C. Les élèves ont écrit la lettre C dans un cahier d'écriture.</p> <p>3. Séquence d'écriture de la lettre C. Les élèves ont écrit la lettre C dans un cahier d'écriture.</p> <p>4. Séquence d'écriture de la lettre C. Les élèves ont écrit la lettre C dans un cahier d'écriture.</p> <p>5. Séquence d'écriture de la lettre C. Les élèves ont écrit la lettre C dans un cahier d'écriture.</p>		
		<p>Contenus</p> <p>1. Séquence d'écriture de la lettre C. Les élèves ont écrit la lettre C dans un cahier d'écriture.</p> <p>2. Séquence d'écriture de la lettre C. Les élèves ont écrit la lettre C dans un cahier d'écriture.</p> <p>3. Séquence d'écriture de la lettre C. Les élèves ont écrit la lettre C dans un cahier d'écriture.</p> <p>4. Séquence d'écriture de la lettre C. Les élèves ont écrit la lettre C dans un cahier d'écriture.</p> <p>5. Séquence d'écriture de la lettre C. Les élèves ont écrit la lettre C dans un cahier d'écriture.</p>	<p>Collectif, oral</p> <p>5. Bilan - 5 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Qu'avons-nous appris ?" => la lettre c permet de coder plusieurs sons; elle change de son en fonction de la lettre qui la suit. Répétition de la règle. - "A quoi cela va-t-il nous servir ?" => à lire plus rapidement; à écrire en nous faisant comprendre - Présentation de la prochaine étape: <u>présentation</u> des mots de la dictée FD23 vendredi matin. 	<p>Acquérir des méthodes et des outils pour apprendre</p>

Annexe 10 - Résultats chiffrés - Productions des élèves par dispositif testé :

Dispositif	Résultats détaillés																												
Production d'écrits libres : le livre d'or	<p>Sur la période étudiée (novembre-mars), le dispositif a compté :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 11 articles, - proposés par 10 élèves (soit 48% de la classe), - selon la répartition suivante : <table border="1" data-bbox="550 609 1404 1115"> <thead> <tr> <th></th> <th>Nombre d'élèves ayant écrit dans le livre d'or</th> <th>% du nombre total d'élèves ayant écrit dans le livre d'or</th> <th>% du nombre d'élèves de la classe inscrits dans le groupe</th> <th>% des élèves du groupe ayant écrit dans le livre d'or</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Groupe A</td> <td>4</td> <td>40%</td> <td>24%</td> <td>80%</td> </tr> <tr> <td>Groupe B</td> <td>2</td> <td>20%</td> <td>19%</td> <td>50%</td> </tr> <tr> <td>Groupe C</td> <td>1</td> <td>10%</td> <td>29%</td> <td>17%</td> </tr> <tr> <td>Groupe D</td> <td>3</td> <td>30%</td> <td>29%</td> <td>50%</td> </tr> </tbody> </table> <p><u>Légende :</u></p> <p>Sur-représentation significative du groupe dans la participation au dispositif (<2 pts)</p> <p>Sous-représentation significative du groupe dans la participation au dispositif (>2 pts)</p>					Nombre d'élèves ayant écrit dans le livre d'or	% du nombre total d'élèves ayant écrit dans le livre d'or	% du nombre d'élèves de la classe inscrits dans le groupe	% des élèves du groupe ayant écrit dans le livre d'or	Groupe A	4	40%	24%	80%	Groupe B	2	20%	19%	50%	Groupe C	1	10%	29%	17%	Groupe D	3	30%	29%	50%
	Nombre d'élèves ayant écrit dans le livre d'or	% du nombre total d'élèves ayant écrit dans le livre d'or	% du nombre d'élèves de la classe inscrits dans le groupe	% des élèves du groupe ayant écrit dans le livre d'or																									
Groupe A	4	40%	24%	80%																									
Groupe B	2	20%	19%	50%																									
Groupe C	1	10%	29%	17%																									
Groupe D	3	30%	29%	50%																									

Conseil coopératif

Sur la période étudiée (novembre-mi-janvier, soit 10 itérations du conseil), le dispositif a compté :

- 144 bulletins,
- rédigés par 21 élèves (soit 100% de la classe),
- selon la répartition suivante :

	Nombre de bulletins rédigés	% du nombre total de bulletins rédigés	% des élèves du groupe ayant rédigé au moins 1 bulletin
Groupe A	67	47 %	100%
Groupe B	19	13%	100%
Groupe C	26	18%	100%
Groupe D	32	22%	100%

Légende :

Sur-représentation significative du groupe dans la participation au dispositif (<2 pts)

Sous-représentation significative du groupe dans la participation au dispositif (>2 pts)

Plan de travail

	<u>Plan de travail n°1</u> (octobre 2020) Nombre et % d'élèves ayant réalisé l'intégralité des exercices obligatoires	<u>Plan de travail n°4</u> (mars 2021) Nombre et % d'élèves ayant réalisé l'intégralité des exercices obligatoires
Groupe A	0/5 – 0%	0/5 – 0%
Groupe B	0/4 – 0%	2/4 – 50%
Groupe C	1/6 – 17%	4/6 – 67%
Groupe D	5/6 – 83%	6/6 – 100%

Légende :

Augmentation de la complétion >x2

Projet de correspondance

	Nombre et % d'élèves ayant rédigé un <u>1er message</u> à leur correspondant (message obligatoire, rédaction semi-guidée)	Nombre et % d'élèves ayant rédigé un <u>2nd message</u> à leur correspondant (message obligatoire, rédaction semi-guidée)	Nombre et % d'élèves ayant rédigé un <u>3^{ème} message</u> à leur correspondant (message facultatif, rédaction semi-guidée)
Groupe A	5/5 – 100%	5/5 – 100%	1/5 – 20%
Groupe B	4/4 – 100%	4/4 – 100%	1/4 – 25%
Groupe C	6/6 – 100%	6/6 – 100%	0/6 – 0%
Groupe D	6/6 – 100%	6/6 – 100%	3/6 – 50%

5 élèves ont rédigé un message facultatif à leur correspondant, soit 24% des élèves de la classe.

RÉSUMÉ

Résumé FR :

Ce travail explore les effets attendus des pédagogies coopératives comme remédiation aux difficultés de mise en activité de l'élève. Cette dernière est entendue comme le moment où l'élève passe d'une posture passive à active pour débiter une tâche, seul ou guidé par l'enseignant.

En s'appuyant sur les travaux de Connac et à travers l'expérimentation d'une sélection de 5 dispositifs, il s'agit de produire une analyse de leurs effets sur l'engagement de l'élève dans une approche qui se veut systémique.

Il en ressort que les pédagogies coopératives pourraient, en rendant l'élève sujet et acteur de ses apprentissages, favoriser sa motivation et construire dès lors des conditions favorables à sa mise en activité.

Si intuitivement les pédagogies coopératives supposent une implication des élèves, il s'agit donc de montrer qu'elles peuvent également être facteur d'engagement.

Abstract EN :

This work explores the expected effects of cooperative pedagogies as a remediation to the difficulties for pupils to go active. The latter is understood as the moment when the pupil moves from a passive to an active posture in order to begin a task, alone or guided by the teacher.

Based on Connac's work, the teacher selected, tested and analyzed the effects of 5 tools on the pupils' commitment in a systemic approach.

It results that - by making the student the subject and actor of his/her own learning path, cooperative pedagogies could encourage his/her motivation and therefore build conditions encouraging his/her activity.

If cooperative pedagogies intuitively suppose that the pupil is already involved in learning, they appear to also be a factor of commitment.

Mots Clefs : pédagogies coopératives – activité – engagement – approches innovantes