



## Activités

16-1 | 2019

Comprendre le travail dans les “métiers adressés à autrui”

---

# Comprendre l’activité d’enseignant(e)s utilisant des formes pédagogiques coopératives nouvelles dans le secondaire

*Understanding the “atypical” activity of teachers: example of collaborative pedagogical format in secondary school*

Serge Leblanc et Céline Sauvaire-Maltrana

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/activites/3901>

DOI : 10.4000/activites.3901

ISSN : 1765-2723

### Éditeur

ARPACT - Association Recherches et Pratiques sur les ACTIVités

### Référence électronique

Serge Leblanc et Céline Sauvaire-Maltrana, « Comprendre l’activité d’enseignant(e)s utilisant des formes pédagogiques coopératives nouvelles dans le secondaire », *Activités* [En ligne], 16-1 | 2019, mis en ligne le 15 avril 2019, consulté le 08 août 2019. URL : <http://journals.openedition.org/activites/3901> ; DOI : 10.4000/activites.3901

---

Ce document a été généré automatiquement le 8 août 2019.



Activités est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

---

# Comprendre l'activité d'enseignant (e)s utilisant des formes pédagogiques coopératives nouvelles dans le secondaire

*Understanding the “atypical” activity of teachers: example of collaborative pedagogical format in secondary school*

Serge Leblanc et Céline Sauvaire-Maltrana

---

## NOTE DE L'ÉDITEUR

Article soumis le 3 juin 2018, accepté le 18 décembre 2018

## 1. Introduction

- 1 Face aux difficultés croissantes que rencontrent de nombreux enseignants pour exercer leur double mission d'instruction et d'éducation (Maroy, 2006 ; Rayou & Van Zanten, 2004) et confrontée à une société vivant de profondes et permanentes mutations (Serres, 2001 ; Stiegler, 2006), l'école est à « réinventer » si on considère qu'à travers elle peut se jouer le développement des individus et l'évolution de la société. La note de synthèse de Maroy relative au travail enseignant (2006) montre qu'à un niveau international : a) tous les systèmes scolaires doivent s'adapter régulièrement à des transformations sociétales, culturelles et économiques importantes auxquelles les différents acteurs de la sphère éducative (enseignant, élèves, parents, chefs d'établissement) ont du mal à faire face, b) ces transformations (massification de l'enseignement secondaire, nouveaux publics scolaires, rapport des élèves et de leurs familles à l'école, rapport au savoir dans une société numérique) peuvent affecter directement l'enseignant dans la classe. Dans cette perspective, de nombreux travaux montrent que le métier d'enseignant est de plus en

plus difficile du fait de la multiplication des tâches (nouvelles prescriptions comme par exemple la prise en charge des élèves en difficulté ou à besoins particuliers) et de la complexification de l'activité d'enseignement (Gelin, Rayou, & Ria, 2007 ; Tardif & Lessard, 2004). Cette complexification est vécue dans l'activité quotidienne des enseignants pour faire face au groupe-classe (gestion de la classe ; autorité) et intéresser-enrôler-maintenir les élèves dans des apprentissages (gestion de l'engagement et de l'hétérogénéité des élèves). La gestion des interactions avec les élèves est jugée problématique aussi bien pour les enrôler dans leur métier d'élève que dans des apprentissages disciplinaires (Rayou & Van Zanten, 2004). Dans le cadre des activités pédagogiques et de la classe, l'enseignant doit produire un travail d'intéressement des élèves jugé central (Lantheaume & Hérou, 2008), afin de les enrôler dans un projet d'apprentissage, dans les activités qu'ils proposent et dans le sens de l'utilité de l'école. Si l'enseignant ne parvient pas à produire cet intéressement, la classe est difficile à tenir et les élèves progressent peu. L'échec du travail d'intéressement signe un échec pour l'enseignant. Échec ne portant pas seulement sur la visée d'apprentissage, mais sur le fait que la séquence pédagogique va être plus dure à vivre : la discipline à faire prend une place plus importante, l'autorité est amoindrie, l'activité perd de son sens. Ces difficultés relatives aux dimensions relationnelle, pédagogique et didactique qui sont au cœur du métier sont vécues comme les principales sources d'insatisfaction des enseignants (Maroy, 2006). Exposé à la pénibilité du travail dans la classe, certains enseignants développent des stratégies « de défense » (Ciavaldini-Cartaut, Marquié-Dubié, & d'Arripe-Longueville, 2017) et d'autres transforment de manière significative leurs façons de faire. Le fait que le travail enseignant soit discrétionnaire (de Terssac, 2012) laisse suffisamment de marge de manœuvre et de responsabilité aux enseignants eux-mêmes dans les mises en œuvre pédagogiques pour traduire les nombreuses prescriptions institutionnelles qui se cumulent et sont parfois contradictoires.

- 2 Les travaux socio-historiques sur « la forme scolaire » (Vincent, 1994), sur les « formats pédagogiques » (Veyrunes, 2017) et sur la façon d'enseigner (Crahay, 1989) montrent une relative stabilité des pratiques enseignantes depuis deux siècles, malgré l'évolution du contexte social, culturel et économique, les résultats insuffisants des élèves aux évaluations internationales (e.g. PISA, 2016<sup>1</sup>) et les nouvelles prescriptions institutionnelles<sup>2</sup>. Ainsi, Veyrunes (2017) a montré que l'organisation du travail scolaire, pour répondre à la double mission de l'école de socialiser et d'instruire, se réalise dans l'enseignement du secondaire, de manière massive à partir de deux formats pédagogiques traditionnels : le cours dialogué et le travail individuel écrit. Le premier format est un héritier du cours magistral qui se caractérise par la « présence centrale de la parole magistrale de l'enseignant », le deuxième correspond à un « travail réalisé par les élèves sous la supervision de l'enseignant » (*ibid.*, p. 29). D'autres chercheurs voient, à l'inverse, dans le cours dialogué une pratique innovante permettant de régler à la fois l'engagement des élèves grâce à une participation active de leur part et en même temps les problèmes de désordre dans la classe (Barrère, 2002). Dans la littérature scientifique est repéré un autre format pédagogique dit « travail scolaire par groupes » (Veyrunes, 2017) qui est étiqueté comme étant « minoritaire » au niveau de son effectivité dans l'enseignement secondaire. Ce format s'oppose aux formes traditionnelles de l'école en développant des « valeurs de collaboration, de coopération, d'entraide, de solidarité, de responsabilité, de développement, d'éducabilité, de formation de la personne » (*ibid.*, p. 64) et nous le considérons comme « atypique<sup>3</sup> ».

- 3 Mais, comme le soulignent Dubet et Paris (2009), l'institution scolaire du second degré n'est pas particulièrement centrée sur la construction de l'individu et de son groupe, en comparaison au travail qui peut être engagé dans le premier degré :

« Multiplication soudaine du nombre d'enseignants à l'entrée en 6e, perpétuels changements de classe, méthodologies différentes et parfois contradictoires en fonction des enseignants : ces ruptures pédagogiques déstabilisent les élèves et entravent une réelle prise en compte des plus vulnérables ».

Pourtant, la période du collège est une phase sensible pour les élèves où ils ont à intégrer des connaissances, des savoir-faire, mais aussi des savoir-être qui leur permettront de mieux se connaître et d'agir dans la société. Le passage au collège, souvent redouté par les élèves et leur famille, individualise les matières, multiplie les référents, segmente les espaces et peut-être contribue à accentuer un certain individualisme scolaire préjudiciable à tous.

- 4 Dans cette étude, nous nous intéressons à la manière dont certains enseignants du secondaire, pour faire face à ces difficultés du métier, ont transformé leurs pratiques quotidiennes de classe au niveau des formes de regroupement des élèves et des modalités d'interactions mises en œuvre avec eux. En analysant la classe sous l'angle des « formats pédagogiques », comme des formes scolaires culturelles stables, nous cherchons à comprendre comment des enseignants se sont appropriés malgré tout ce qui constitue pour eux des innovations<sup>4</sup>. L'enjeu est à la fois de mieux comprendre les conditions de déploiement de nouvelles pratiques pédagogiques à partir de ce que les enseignants font effectivement dans leurs classes et en même temps d'interpréter différemment ce qui peut être perçu un peu rapidement de l'extérieur comme des « résistances au changement » lorsque les enseignants ne font pas évoluer leurs façons de faire la classe. Pour se faire, nous inscrivons notre travail dans le cadre du programme de recherche empirique du « cours d'action » pour analyser l'activité de l'enseignant (Durand, Ria, & Veyrunes, 2010 ; Leblanc, Ria & Veyrunes, 2012 ; Theureau, 2004).

#### **Finalités éducatives, formats pédagogiques traditionnels et alternatives**

- 5 Pour dépasser ces difficultés qui caractérisent le système éducatif français, François Dubet (2012) souhaite voir évoluer le collège pour qu'il devienne un lieu éducatif c'est-à-dire « un établissement où la vie collective a une fonction éducative, où on apprend à travailler avec les autres<sup>5</sup> ». Il fait partie des chercheurs qui tendent à maximiser les valeurs sociales de l'école afin que l'école ne crée pas seulement des « savants », mais aussi des « citoyens confiants, épanouis, heureux, coopératifs » (*ibid.*). Un enjeu fort de l'école serait alors d'éduquer à la vie dans un espace où « l'école doit être plus accueillante, plus éducative, elle doit être favorable à la formation des caractères et des personnalités, à l'apprentissage de la vie commune, du travail collectif, bref, d'une forme apaisée de fraternité » (Dubet, & Duru-Bellat, 2015, p.145). Cette vision du collège demande de reconsidérer les traditions scolaires auxquelles les acteurs du système sont les plus attachés, mais sans être forcément conscients de leurs intérêts et de leurs limites. Ces traditions scolaires s'incarnent principalement à travers deux dimensions de l'activité professionnelle (Veyrunes, 2017) : a) d'un côté ce que les chercheurs en éducation appellent les formats pédagogiques qui désignent des modes spécifiques d'organisation de la classe (cours magistral, travail en groupe...), b) de l'autre, les outils techniques scolaires (manuels, tableaux, affichages...), l'organisation matérielle de la classe et l'architecture scolaire. Ces deux dimensions sont évidemment complètement articulées dans les pratiques de la classe et il est important de mettre à jour leurs relations pour comprendre

l'activité des différents acteurs (enseignant et élèves) dans telle ou telle configuration pédagogique.

- 6 Les travaux de Veyrunes et Saury (2009) ont montré par exemple que si le format pédagogique cours dialogué est jugé assez « confortable » et viable du point de vue des enseignants, son efficacité reste limitée aussi bien en termes d'interactions langagières et sociales (illusion d'une pédagogie active, car les interactions ont lieu avec un nombre réduit d'élèves et notamment ceux qui font avancer le cours) qu'en termes d'apprentissage (les interactions très courtes génèrent souvent des « malentendus cognitifs » et sollicitent surtout des compétences de « bas niveau »). L'utilisation massive et répétitive de ces formats contribuerait également à renforcer les inégalités : par exemple, le format cours dialogué, en n'institutionnalisant rarement explicitement les bonnes réponses compte tenu du déroulement rapide des interactions enseignant-élèves, favorise les élèves qui suivent (toujours les mêmes élèves et peu nombreux) et laisse rapidement de côté les élèves en difficulté, inattentifs ou passifs (la majorité silencieuse). En ne prenant pas en compte ou rarement les réponses erronées des élèves dans une perspective compréhensive, cette modalité de gestion des interactions n'aide ni à construire un véritable climat de confiance entre l'enseignant et les élèves ni à déconstruire réellement ce qui peut faire obstacle aux apprentissages des élèves. Le type de questionnement suscité par l'enseignant assez fermé et les temps de parole accordés aux élèves pour y répondre très courts concourent à renforcer assez régulièrement l'ennui et à diminuer le goût du travail et de l'effort. Les préoccupations des élèves identifiées dans ce type de format pédagogique par Veyrunes et Saury (2009) « se distraire, s'amuser » à hauteur de 36 % et un « sentiment de crainte, d'inquiétude » à hauteur de 12 % attestent de cet effet sur l'engagement des élèves.
- 7 L'environnement scolaire peut être pensé différemment, comme un espace où les enjeux sont forts pour former l'adulte en devenir et lui permettre d'expérimenter les activités en commun et la collaboration mutuelle. À partir d'une enquête quantitative importante, une équipe de chercheurs américains (Algan, Cahuc, & Shleifer, 2013) ont tenté d'interroger la transmission du capital social au regard des pratiques pédagogiques enseignantes. La conclusion de cette recherche, portant sur 70 000 étudiants, 7000 enseignants et 4000 écoles provenant de 23 pays, montre que l'école et pas seulement les familles, produisent du capital social comme l'a proposé John Dewey<sup>6</sup>. Dans leurs travaux, ces chercheurs ont présenté des preuves empiriques montrant que les méthodes d'enseignement horizontales sont propices à la formation du capital social alors que les méthodes d'enseignement verticales semblent les décourager. La note de synthèse de Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006) sur le climat motivationnel instauré par les enseignants, met en évidence des éléments convergents avec l'étude précédente et qui ont des effets sur l'implication des élèves, comme l'élargissement des formes d'interaction sociale, le développement des compétences sociales, et l'encouragement des valeurs humaines. Ces résultats mettent en avant les enjeux forts portés et impulsés par les pratiques pédagogiques. Les relations interpersonnelles ne s'apprennent pas dans un enseignement vertical, mais se développent à travers des situations et des activités pratiques dans lesquelles les enfants expriment le lien à l'autre.
- 8 Des formes pédagogiques alternatives sous forme de travail de groupes existent pour déployer les dimensions relationnelles, pédagogiques et didactiques de manière plus horizontale. Dans le système éducatif français, elles ne s'inscrivent pas dans la culture scolaire du secondaire, restent très minoritaires<sup>7</sup>, s'opposent à l'école traditionnelle en

déployant des valeurs différentes (par ex. de coopération, d'entraide, de responsabilité, de formation de la personne), sont d'une grande diversité, et possèdent peu d'ancienneté. Toutefois, il ne suffit pas de mettre des élèves en activité de groupe et/ou en situation de coopération pour relever des effets unilatéralement bénéfiques. Pour Philippe Meirieu (1984/2000), ces formats pédagogiques nécessitent une véritable « gestion pédagogique » du travail de groupe. Si cette méthode groupale fait travailler les élèves ensemble sur la base d'une forte interdépendance en les sensibilisant au soutien mutuel, en les incitant à résoudre un problème ou réaliser une tâche, la relation peut apparaître problématique (Baudrit, 2005). La manière dont sont préparés les élèves à cette modalité de travail de groupe est donc à réfléchir. S'appuyant sur des études empiriques, Baudrit montre qu'il est facile de faire coopérer des jeunes enfants même si les formes d'entraide sont plus ou moins efficaces pour les apprentissages. Mais, il note aussi que les collégiens sont moins enclins à faire évoluer ces pratiques d'entraide et qu'il serait alors favorable de travailler en amont à une formation de l'apprentissage coopératif.

- 9 Dans cet article, nous nous intéressons à des pratiques pédagogiques développées en milieu ordinaire et au quotidien qui constituent des alternatives aux formats pédagogiques traditionnels. Pour cela, nous avons analysé l'activité définie comme « atypique » de trois enseignant(e)s expérimenté(e)s (histoire-géographie, français et mathématique) en collège qui ont fait évoluer leurs pratiques en inscrivant leurs enseignements, tout au long de l'année, dans des formes pédagogiques dites « coopératives ». Nous nous appuyerons sur une définition « minimale » de la coopération (Saury, 2008, p. 35) qui, sans préjuger de la nature des activités coopératives elles-mêmes, fait ressortir « trois caractéristiques principales, étroitement liées : (a) l'interdépendance des activités individuelles, (b) le partage – au moins potentiel – d'une situation de travail, et (c) l'articulation collective in situ et en temps réel d'activités individuelles autonomes ».
- 10 Dans un premier temps, nous présentons le cadre théorique et méthodologique dans lequel s'inscrit cette étude. Dans un deuxième temps, à partir de nos résultats, nous apportons des réponses à la problématique soulevée par cette étude exploratoire : dans cette configuration pédagogique jugée « atypique », qu'est-ce qui change du point de vue des enseignants dans les corps (en termes de positionnement, de déplacements, d'attitudes, de manière de communiquer...), les situations (modalités d'interactions, place de la parole des élèves, organisation de l'espace de la classe...) et la culture des acteurs (valeurs, finalités...) comparativement à un format traditionnel de type cours dialogué ? Comment l'enseignant du second degré peut-il nourrir un contexte pédagogique particulier afin de créer des interactions entre élèves tout en restant au service des apprentissages ? Enfin, dans un troisième temps, nous abordons des éléments de discussion relatifs à ce format pédagogique, en termes de formes d'interactions privilégiées, d'effets sur le climat de classe et les objectifs de l'école.

## 2. Cadre conceptuel

- 11 L'étude présentée dans cet article s'est développée dans le cadre du programme de recherche empirique dit du « Cours d'action » (Durand et al., 2010 ; Theureau, 2004) qui s'inscrit dans une « anthropologie culturelle enactive » (Theureau, 2015). Pour analyser l'activité des enseignant.e.s dans ces configurations pédagogiques particulières (Leblanc et al., 2012), nous avons appréhendé et articulé d'une part ce qui se passe de manière

manifeste dans la situation de classe (interactions enseignant.e-élève(s), interactions élève(s)-élève(s), attitude de l'enseignant.e et des élèves, artefacts utilisés, positionnement de l'enseignant.e et des élèves dans l'espace de la classe...) et d'autre part l'activité implicite, en partie invisible, opaque des acteurs engagés dans la situation (ici les préoccupations, les intentions, les savoirs, les perceptions, les émotions, les discours privés des enseignant.e.s).

- 12 L'analyse de l'activité dans ce programme de recherche est basée sur deux postulats, celui de l'enaction et celui de l'expérience (Theureau, 2015). Le postulat d'enaction permet de concevoir l'activité humaine comme un couplage asymétrique entre l'acteur et son environnement, qui conduit à accorder un primat au point de vue intrinsèque. Cela signifie que la situation étudiée par le chercheur n'existe pas en soi, mais se construit, se définit à travers l'activité de l'acteur en fonction de la manière dont il est engagé dans la situation, de ce qu'il prend en compte dans l'environnement et de ses dispositions à agir du moment. L'activité et la situation se co-déterminent en permanence. Par exemple, une enseignante ayant sensibilisé ses élèves sur un projet « la ville de demain » sur lequel elle allait les faire travailler, perçoit en début de cours que certains d'entre-eux ont anticipé un travail non demandé (production de dessins, de plans...). Elle se trouve donc à devoir prendre en compte à la fois cet intérêt manifesté et en même temps à s'assurer qu'ils ont travaillé dans un sens compatible avec ce qu'elle souhaite leur proposer. Le couplage activité-situation n'aurait pas été le même si les élèves ne s'étaient pas souvenus du projet évoqué par l'enseignante lors du dernier cours. Ainsi, chaque événement significatif pour l'enseignant peut potentiellement faire bifurquer, modifier son activité soit parce qu'il la bloque, l'interroge ou la limite soit parce qu'il ouvre de nouveaux possibles non envisagés. Le deuxième postulat définit que l'on peut accéder à cette asymétrie du couplage à partir de l'expérience des acteurs ou « conscience pré-réflexive » (Theureau, 2006). L'hypothèse de la « conscience pré-réflexive » correspond à l'effet de surface de la dynamique de ces couplages activité-situation. Une partie de l'activité s'accomplissant peut être saisie subjectivement par les acteurs en leur permettant de mettre à jour ce qui fait expérience dans ce qu'ils accomplissent. Sous certaines conditions méthodologique, relationnelle, éthique, ils peuvent exprimer leur conscience pré-réflexive qui est constitutive de leur activité en documentant différents registres de leur expérience (en termes de perception, d'action, d'émotion, de sensation, de cognition). Dans l'exemple évoqué précédemment (travail sur le projet « la ville de demain »), les propos d'un élève « On va réfléchir pour le truc de la ville de demain » amènent l'enseignante à exprimer une partie de sa « conscience pré-réflexive » en autoconfrontation faite ici d'émotions, de discours privé, d'interprétations de l'activité des élèves et de préoccupations émergentes :

« Là, je suis un peu embêté parce que (...) je suis en train de me rendre compte qu'il y a des élèves qui ont anticipé un travail, qui ont fait un travail que je ne leur ai pas demandé. Dans ma tête, je suis en train de me dire : "ils ont commencé à faire une production, ce n'est pas forcément les consignes que j'attendais, donc il va falloir que je trouve un moyen pour rediriger leur travail", parce qu'ils ont commencé à faire des plans de ville, il y a deux, trois élèves qui ont commencé... je suis en train de me dire à ce moment-là qu'il va falloir que je trouve un moyen pour que d'un côté ce qu'ils ont fait ce soit valorisé et qu'ils puissent s'en resservir, et d'un autre côté, ça ne va pas, je voyais bien, j'ai très rapidement vu, ils ont fait un plan, un dessin, ce n'est pas du tout dans ce sens-là que je voulais aller... Donc là je suis un peu gênée ».

- 13 Pour analyser cette activité nous avons mobilisé l'objet théorique du cours d'action défini comme :

« l'activité d'un acteur déterminé, engagé activement dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, qui est significative pour l'acteur, ou encore montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables » (Theureau, 2006, p. 46).

À travers la formule « montrable, racontable et commentable », nous nous intéressons à ce qui est « exprimable par le corps (et pas seulement la langue) en situation » (*Ibid.*, p. 46). Nous reconstruisons les significations que l'acteur donne à ce qu'il est en train d'accomplir au fur et à mesure de son déroulement. Ces significations s'actualisent dans ses actions pratiques, ses communications, ses interprétations, ses focalisations et ses émotions. L'analyse reconstruit les cours d'action en articulant la description de l'expérience de l'acteur dans sa double relation en termes de contraintes et effets en relation avec le corps, la situation et la culture de l'acteur et les observations réalisées par les chercheurs (Azéma, accepté). Cette articulation du point de vue intrinsèque des acteurs (à travers leurs préoccupations, focalisations, actions et savoirs expérimentés des acteurs) avec le point de vue extrinsèque lié aux contraintes et effets extrinsèques (corps, situation et culture des acteurs) permet une description-analyse élargie et enrichie de la situation en prenant en compte la dimension individuelle – collective des configurations pédagogiques. Ainsi, par exemple, le choix d'un regroupement des tables en îlots orientées vers le tableau et suffisamment espacées les unes des autres ouvre des possibles aussi bien pour l'activité de l'enseignant (se déplacer facilement dans la classe, inciter les élèves à confronter leurs points de vue, se mettre en retrait...) que pour celles des élèves (regarder le tableau, collaborer, jouer un rôle dans le groupe, se distraire...).

- 14 L'observatoire de recherche élaboré a permis d'articuler des données d'observation (observation participante, prises de notes ethnographiques et enregistrement audio-vidéo), des données de verbalisations rattachées à l'activité vécue et enregistrée (situation d'autoconfrontation de premier niveau) et des données concernant les contraintes et effets de l'activité dans le corps, la situation et la culture de chaque acteur considéré (situation d'autoconfrontation de premier et deuxième niveau et approche ethnographique). L'analyse des cours d'action des acteurs a été réalisée à partir d'une approche sémiologique sous forme de signe « tétradique » (Theureau, 2004) qui consiste : a) à reconstruire un enchaînement de signes constitué d'unités élémentaires significatives (U) correspondant à la fraction de l'activité pré-réflexive montrable, racontable, commentable, b) à documenter, en plus des unités élémentaires, les trois composantes du signe correspondant à l'unité élémentaire à savoir l'engagement (E), le représentant (R), et l'interprétant (I).

## 3. Méthodologie

### 3.1. Participants à l'étude

- 15 Nous avons contractualisé ce travail de recherche avec trois enseignant.e.s du secondaire qui répondaient aux critères suivants : a) qu'ils-elles privilégient le travail en îlots, b) que la coopération<sup>8</sup> avec les élèves fasse partie d'une stratégie pédagogique ancrée dans leurs pratiques<sup>9</sup>, c) qu'ils-elles enseignent des disciplines différentes (Maths, Français et



histoire-géographie), et d) qu'ils-elles acceptent d'être filmé.e.s en classe et de réaliser un entretien avec un chercheur sur la base de ce film. Les trois enseignants qui se sont portés volontaires pour participer à cette étude se prénomment respectivement Christophe, Nathalie et Céline.

- 16 Christophe est professeur de mathématiques dans un collège situé en zone rurale. La séance observée se déroule dans une classe de 4e composée de 28 élèves qualifiés de « difficiles » par l'enseignant. Ce professeur expérimenté a fait évoluer ses pratiques depuis les 8 dernières années en organisant la salle en îlots et en s'appuyant sur des situations-problèmes ou des travaux de groupe afin de transmettre les prescriptions programmatiques. La séance proposait aux élèves d'effectuer une proposition d'implantation d'une station-service sur un schéma afin qu'elle soit à égale distance de 2 routes représentées par des droites. Les élèves ont écouté la consigne puis se sont mis en recherche avec leur groupe sur le reste de la séance.
- 17 L'enseignante de lettres modernes, Nathalie, a commencé à enseigner en 2007 en tant que professeure contractuelle. C'est en passant le concours qu'elle s'est passionnée pour la didactique. Elle enseigne depuis deux ans dans un établissement d'une petite commune rurale. Elle a souhaité mettre en œuvre une « classe coopérative » sur le niveau de 6e. En suggérant ce projet, une équipe s'est formée autour d'une classe afin d'uniformiser des outils issus de la pédagogie Freinet. L'enseignante porteuse de ce projet a voulu proposer un espace d'apprentissage où les élèves prennent la parole, s'organisent dans la classe, partagent les responsabilités et participent au respect des règles de vie. Cette classe constituée de 27 élèves de 6e est organisée en 9 îlots. La séance a débuté par un temps collectif où quelques élèves volontaires ont présenté leur travail d'illustration du conte « Le Petit Poucet ». Dans un deuxième temps, l'enseignante a proposé aux élèves de réfléchir au titre d'une adaptation contemporaine, « Le Petit Poucet ou du bienfait des balades en forêt dans l'éducation des enfants » avant de travailler en groupe sur un extrait choisi.
- 18 Céline enseigne l'histoire et la géographie dans un collège de centre-ville où est constatée une « grande mixité sociale ». L'enseignante est en poste dans cet établissement depuis 2 ans et la classe observée se compose de 27 élèves. La séance débute par un temps d'accueil composé d'un « bilan météo » et de la répartition des « métiers », outils issus des pédagogies coopératives. La progression de la séance a permis d'introduire un travail de géographie sur « La ville de demain » en faisant alterner un support vidéo, une activité de groupe portant sur les extraits visionnés et s'appuyant sur une fiche-atelier, et un retour collectif du travail en îlots.
- 19 Avec chacun.e.s, des temps d'échanges informels, des observations, des enregistrements vidéo en classe et des entretiens d'autoconfrontation ont été réalisés. Les deux chercheurs avaient une proximité-distance différente par rapport à l'objet d'étude : l'une très impliquée étant elle-même enseignante en secondaire et déployant ce type de pédagogie dans ses propres classes, l'autre en position plus distanciée, car n'enseignant plus depuis très longtemps à ce niveau, mais par contre intervenant dans la formation transversale des enseignants stagiaires.

### 3.2. Traitement des données

- 20 Nous avons construit et analysé ces données en trois étapes : a) construction des protocoles à deux volets relatifs à chaque situation, b) identification des unités

élémentaires significatives et construction du récit réduit du cours d'expérience, c) comparaison de l'activité des trois enseignant.e.s et identification de préoccupations typiques lors de moments de classe identiques.

- 21 L'analyse sémiologique sous forme de signe « tétradratique » a été réalisée à partir du traitement simultané de l'extrait de protocole à deux volets (Tableau 1) correspondant à l'unité élémentaire, de l'enregistrement vidéo relatif à cette unité, mais aussi en faisant référence à l'ensemble des données, notamment ethnographiques. Pour comprendre l'ensemble du cours d'action des acteurs, des inférences ont été produites lors de la reconnaissance d'unités élémentaires similaires, mais moins documentées. Ainsi, les signes les mieux documentés ont servi à l'analyse de ceux partiellement ou non renseignés.

Tableau 1 : Protocole à deux volets.

Table 1: Two faceted protocol

Verbalisation et comportements en classe	Verbalisation en autoconfrontation
<p>Les élèves viennent de regarder la vidéo d'un architecte relatif au premier projet « la ville de demain ». L'enseignante est située au milieu de la classe et se tourne vers chaque îlot pour les inciter à se mettre au travail par groupe.</p> <p>Enseignante H-G : Alors, l'idée ce ne va pas être... Eïsha, je comprends ton envie peut-être de poser plein de questions, l'idée, ça va être maintenant de se rassembler, l'idée c'est de revoir alors qu'est-ce qu'on a sur ce projet ?</p>	<p>Enseignante H-G : Là, je sais ce que j'ai fait. Là, j'ai coupé court tout de suite au fait qu'ils allaient me poser... Il y a plein de questions à poser sur un projet comme celui-ci, et surtout je sais qu'ils ont une capacité à extrapoler, à imaginer d'autres choses, et je me suis dit : « si je commence à répondre aux premières questions qui vont aller dans ce sens, on va passer dix minutes à : mais pourquoi ? Mais alors est-ce que c'est possible ? » Et je me suis dit : « on ne va pas du tout aller à l'essentiel, on ne va pas du tout faire ce que je... » Donc juste quand la vidéo s'est terminée, j'ai tout de suite anticipé, et j'ai dit : « on ne va pas répondre aux questions ». Je voyais déjà Eïsha la main levée qui allait me poser une question. Et j'ai préféré en fin de compte qu'ils réfléchissent, quitte à faire ressortir les questions qu'ils se posent avec leur groupe, pour qu'on puisse ensuite travailler dessus. Mais j'ai vraiment voulu tout de suite qu'ils se mettent, qu'ils aient les informations par rapport à la vidéo et qu'ils se mettent assez rapidement dans le travail que je leur ai demandé.</p>

- 22 L'Engagement dans la situation (E) traduit un principe d'équilibration globale des interactions de l'acteur avec sa situation à un instant donné. Il est alors constitué par le faisceau de préoccupations ou d'intérêts immanents à l'activité présente de l'acteur et potentiellement actualisables en fonction de ses actions passées. Il est l'ouverture/clôture des possibles dépendant de l'équilibration des interactions entre l'expérience des actions passées de l'acteur et sa situation à un instant donné. Ces possibles se délimitent, se spécifient au regard de ce qui fait signe pour l'acteur dans la situation. Par exemple, alors que l'enseignante était en train d'« engager les élèves dans une réflexion collective par petit groupe », la main levée d'Eïsha a ouvert la préoccupation « couper court à toute

interaction en classe entière ». Cette possibilité d'interagir en classe entière donnée par la main levée d'Eïsha et ses questions potentielles a été fermée immédiatement par l'enseignante sur la base de ses expériences passées dont elle a tiré comme enseignement « on va passer dix minutes à : mais pourquoi ? (...) on ne va pas du tout à l'essentiel ».

- 23 Le Représentamen (R) correspond à ce qui, à un instant donné, fait « effectivement choc » pour l'acteur compte tenu de son engagement (E). Il possède un ancrage correspondant à l'élément sélectionné dans la situation (présente ou passée). Ainsi dans notre exemple, il est ancré à la fois dans la situation (la main levée d'Eïsha) et en même temps dans l'expérience passée de l'acteur (les effets contre-productifs d'un questionnement en classe entière en termes de perte de temps et de dérive possible).
- 24 L'Unité du cours d'expérience (U) correspond à la fraction d'activité significative pour l'acteur et peut donc être une action pratique, une communication, une émotion, une interprétation et/ou un discours privé. Dans notre exemple, il y a tout d'abord un discours privé « je me suis dit : "on ne va pas du tout aller à l'essentiel, on ne va pas du tout faire ce que je..." » puis une communication qui s'est adressée directement à l'élève « Eïsha, je comprends ton envie peut-être de poser plein de questions... ».
- 25 L'Interprétant (I) traduit l'hypothèse de la constante transformation à divers degrés de l'expérience de l'acteur et de ses habitudes au cours de ses interactions. L'interprétant correspond à la validation ou l'invalidation et à la construction de types et de relations entre types à travers la production de l'unité élémentaire du cours d'expérience. Dans notre exemple, l'enseignante valide les types [travailler sur un projet] libère les capacités des élèves à extrapoler, à imaginer, et [répondre aux questions] conduit à passer du temps et ne pas aller à l'essentiel.
- 26 Pour répondre à notre problématique, nous avons construit les résultats en choisissant de se focaliser sur les préoccupations récurrentes à l'activité des trois enseignants à partir d'une comparaison des préoccupations des enseignant.e.s lors de moments identiques ou proches (Tableau 2). Pour démontrer cette récurrence, nous présentons systématiquement nos résultats à partir : a) d'un moment emblématique correspondant à chacune de ses préoccupations récurrentes de manière précise chez un.e enseignant.e, b) d'une comparaison avec les préoccupations des deux autres enseignants pour monter en généralité.

Tableau 2 : Exemple de préoccupations récurrentes à l'activité des trois enseignants.

Table 2: *Example of recurring concerns in the activity of three teachers*

Verbatim autoconfrontation chez les trois enseignants	Préoccupations chez chaque enseignant	Préoccupations récurrentes à l'activité des trois enseignants
« J'essaye d'être le plus en retrait possible et de ne pas intervenir ou interagir dans leur travail. »	Enseignant 1 : S'effacer pour ne pas interagir dans leur travail	Se mettre à distance pour laisser les élèves agir
« Je me force à me mettre sur le côté (...) si je reste à côté de lui, si je reste au tableau, ils vont être en référence à moi. »	Enseignant 2 : S'effacer pour ne plus être la référence	

« Après je ne parle plus. Pour moi, c'est une séance réussie quand je ne parle pas c'est que la séance est réussie. »	Enseignant 1 : Intervenir le moins possible	Favoriser les interactions élèves-élèves
« Je pense que les élèves entre eux sont des ressources. C'est pour ça que je ne veux pas répondre, et c'est pour ça que j'aimerais les amener à se tourner vers leurs camarades. »	Enseignant 2 : Utiliser les ressources que constitue chaque élève	
« Cette barrière, moi je la casse dès le début de l'année volontairement. Je la casse cette barrière et je leur dis : si t'as besoin d'une règle pourquoi tu ne t'es pas levé pour aller la chercher ? C'est clair et net. »	Enseignant 1 : Autoriser, susciter les déplacements des élèves	Autoriser la circulation des élèves
« J'accepte que les élèves se déplacent librement sans me demander l'autorisation. J'ai dû prendre (...) sur moi. Ce n'est pas dans les codes scolaires, mais c'est possible. »	Enseignant 2 : Autoriser les déplacements libres des élèves	

## 4. Résultats

- 27 L'analyse de l'ensemble des données (observations, films, entretiens) a permis d'identifier a) des préoccupations récurrentes à l'activité des trois acteurs observés en rendant compte de la manière dont ils se sont approprié ce format pédagogique coopératif nouveau, b) les effets et contraintes extrinsèques de ce format sur le mouvement des corps dans la classe, les interactions enseignant-élèves et élèves-élèves, les valeurs et visées pédagogiques des enseignants. Pour l'analyse des résultats, les enseignants sont identifiés de la façon suivante : la situation 1 sera celle de Christophe, la situation 2 celle de Nathalie et la situation 3 celle de Céline. Pour chaque axe de résultats, l'analyse présente un extrait emblématique du cours d'action d'un.e enseignant.e qui est complété par l'analyse des deux autres.

### 4.1. Libérer un espace d'engagement pour les élèves

- 28 La séance de Nathalie s'ouvre sur une mise en commun d'un travail produit par les élèves, l'illustration d'une lecture faite en classe. L'enseignante à la voix claire et posée introduit ce temps collectif puis désigne un élève pour orchestrer cette phase introductive. L'élève se place au tableau, note le nom des intervenants et répartit les questions. Au cours de l'amorce de cette séance de français, l'enseignante se déplace dans un coin de la classe.
- 29 Le signe que nous avons construit sur ce moment-là fait apparaître des préoccupations de l'enseignante dans la recherche et la construction d'un positionnement particulier pour favoriser un engagement différent des élèves dans la situation de classe.

Tableau 3 : Analyse en signes.

Table 3: Semiological analysis

Unité du cours d'expérience (U) : Se déplace dans un coin de la classe en observant avec plaisir les élèves fonctionner en dehors de sa propre conduite.		
Préoccupations (E) : - Permettre aux élèves de s'exprimer à l'oral - Organiser une gestion autonome de ce temps de parole - Créer un contexte d'apprentissage qui n'est pas angoissant.	Representamen (R): - Plusieurs doigts levés, un élève organise le travail au tableau.	Interprétant (I) : - [Habituer les élèves à prendre la parole] hors exercice scolaire permet une certaine aisance lors des travaux de Français. - [Ne pas intervenir] permet de laisser plus de place à la gestion autonome du groupe. - [Les élèves en difficulté] peuvent se révéler par le travail oral. - [La présence des élèves au tableau] associé à [l'effacement de l'enseignante] donnent le sentiment que l'espace leur appartient.

- 30 L'enseignante évoque en autoconfrontation le plaisir qu'elle a à observer les élèves fonctionner en dehors de sa propre conduite :

« j'aime bien voir le groupe, car je n'ai plus à demander : est-ce qu'il y a des questions ? C'est elle qui va dire : des questions ? Ils apprennent à gérer la parole ».

Des outils et habiletés ont été intégrés aux apprentissages ou hors exercices scolaires pour permettre aux élèves d'apprendre à coordonner ces phases d'autogestion, de prendre la parole avec plus d'aisance et de manière plus fréquente, et de se familiariser à une démarche active :

« le fait d'avoir des donneurs de parole régulièrement, des animateurs, le quoi de neuf (...) ça leur permet de passer et de parler devant leurs camarades... il y a énormément de restitutions à l'oral ».

La classe écoute, plusieurs élèves lèvent le doigt et l'observation faite de ce temps de classe révèle que cette situation semble dépourvue d'appréhension de la part des élèves :

« Quand ils vont au tableau y'a le sentiment que ça leur appartient. C'est pas avec la peur de se faire interroger. C'est un espace qui leur appartient (...) ce qui fait qu'ils soient aussi dynamiques. Ils n'ont pas peur d'y aller ».

La création d'un espace pédagogique où l'orchestration d'un temps de classe est dévolue à l'élève s'articule avec la construction d'un positionnement professionnel de l'enseignante qui consiste à se mettre de côté, « je m'efface aussi et comme je m'efface ça leur appartient ».

- 31 Si l'on retrouve chez les enseignant.e.s des situations 1 et 3 ces mêmes préoccupations, l'analyse de leurs cours d'action met à jour une tension qui s'opère chez eux entre la nécessité de ne pas être trop guidant et l'inclination à vouloir contrôler plus ou moins fortement la tâche à effectuer. Cette tension s'illustre chez l'enseignant de la situation 1 lorsqu'il termine sa consigne par « allez, je vous laisse faire. Je ne dis plus rien » avant de rejoindre rapidement son bureau comme pour se mettre physiquement à distance du groupe. Pour amener les élèves à agir de manière plus autonome, il a la préoccupation de

se retenir d'intervenir : « j'essaie d'être le plus en retrait possible et de ne pas intervenir ou interagir dans leur travail. Et et... des fois je le fais et je m'en veux ». De la même manière, l'enseignante de la situation 3, lors d'un temps de restitution collective de géographie menée par un élève, adopte un positionnement allant à contre-courant de ses habitudes professionnelles. Elle se déplace dans la salle dans l'espoir de se faire discrète :

« Je me force à me mettre sur le côté (...) si je reste à côté de lui, si je reste au tableau, ils vont être en référence à moi ».

- 32 De manière consciente, ces enseignants cherchent à exploiter l'espace de la classe sur la base de la conviction que les élèves pourront s'emparer d'autant mieux de l'espace qui leur est conféré et s'y engager que les enseignants réussiront à se démarquer suffisamment du groupe classe. Mais la mise en place de ces nouvelles modalités d'interactions plutôt élèves-élèves qu'enseignant-élèves peut être vécue comme un peu compliquée à la fois pour l'enseignant, mais aussi pour les élèves. Par exemple, lors de cette restitution au tableau menée par un élève, l'enseignante de la situation 3 reprend la main quelques minutes pour éclaircir et approfondir une notion importante. Elle le fait en prévenant l'élève-animateur de manière bienveillante « pour qu'il ne se sente pas... un peu exclu et un peu gêné en fin de compte d'être là (au tableau) ». Il ressort également que pour s'emparer de cet espace de parole les élèves ont dû développer des compétences particulières :

« c'est un moment où les élèves raisonnent : je suis d'accord, mais pas trop parce que... ce qui a nécessité un travail spécifique sur cette manière de prendre la parole et d'élaborer en fin de compte une pensée personnelle ».

La mise en place de cet espace d'engagement des élèves oblige donc l'enseignant à la fois de refréner ces tendances à intervenir et en même temps de lutter contre certaines réticences d'élèves (du moins au début) :

« Je pense qu'il y en a quand même que ça questionne, ou que ça ne met pas forcément à l'aise dans leur positionnement en tant qu'élève et qui préféreraient un modèle un peu plus traditionnel. Mais je pense que c'est bien aussi pour ces élèves. Je vois l'exemple de Perrine. Perrine en début d'année, elle n'aurait jamais pris la parole pour aller au tableau. »

- 33 Par l'observation du cours d'activité de ces trois acteurs, on peut identifier que ces enseignants souhaitent créer un espace pédagogique libéré du monopole de l'enseignant dans lequel les élèves peuvent s'engager dans la construction du cours et dans sa réalisation. Cette posture<sup>10</sup> ressentie et conscientisée comme étant moins centralisatrice ne néglige pas un cadre pédagogique défini et rigoureux et s'appuie aussi sur des habiletés travaillées en amont par les élèves. L'enseignant en s'engageant dans ces formats pédagogiques se considère comme un accompagnateur et pas uniquement un dispensateur de savoirs, car il observe et écoute plus qu'il ne parle.

## 4.2. Valoriser le travail des élèves pour encourager les apprentissages

- 34 La séance de mathématiques est déjà amorcée quand Christophe opère un passage dans des îlots. À cette étape de la séance, l'enseignant commence à circuler dans la salle pour observer le travail des groupes.

Tableau 4 : Analyse en signes.

Table 4: Semiological analysis

Unité du cours d'expérience (U) : Circule d'un îlot à un autre en observant et commentant le travail de chaque groupe ou reçoit les élèves au bureau. Se sent parfois débordé par les nombreuses sollicitations.		
Préoccupations (E) :	Representamen (R):	Interprétant (I) :
- Maintenir l'activité des élèves en les valorisant - Disparaître pour ne pas nourrir le besoin du regard de l'enseignant - Instaurer un ordre de passage au bureau	- le nombre d'élèves s'approchant du bureau	- [Montrer le côté positif] de ce qu'ils font les rassure - [La validation de l'enseignant] est perçue comme essentielle pour les élèves pour poursuivre la tâche engagée - [Des déplacements nombreux d'élèves] au bureau conduit à organiser un ordre de passage ou à choisir de circuler dans les groupes

- 35 Quand l'enseignant est interrogé sur ses préoccupations, il évoque sa perception sur ce qu'il met en œuvre lors de ces déplacements :

« Là j'essaie de les reconforter... de leur dire "oui, ça c'est bien" (...) j'essaie avant tout de me forcer à montrer ce qui est positif dans ce qu'ils ont fait de façon à ce qu'ils soient rassurés pour continuer dans ce qu'ils font ».

Le guidage de l'activité comprend une volonté de valoriser l'élève pour le maintenir dans la tâche à accomplir. Toutefois, cet étayage est parfois délicat, car source de questionnement pour l'enseignant. Porter un regard expert sur l'activité des élèves peut détourner de l'objectif que l'enseignant s'était fixé. Ce qui peut encourager le travail peut aussi dans certains cas le parasiter : « Malheureusement, j'ouvre aussi quelques petites parenthèses et je ne suis pas sûr que c'est bien, bien ». Malgré la volonté de l'enseignant de diminuer sa présence et d'éviter un sur-étayage, ces passages dans la classe sont ritualisés : « j'ai d'ailleurs mon sens de rotation c'est pratiquement toujours le même (rire). Je passe dans tous les groupes » et créent aussi pour les élèves une habitude à valider une avancée avant de poursuivre le reste du travail. L'enseignant nous indique qu'il « n'arrive pas à le casser ce besoin de l'élève de venir... il faudrait disparaître de la classe des fois » alors qu'il a conscience que « 9 fois sur 10, c'est ça hein... ils viennent pour être rassurés. » Ce dispositif peut paraître épuisant lorsque de nombreux élèves se déplacent et sont demandeurs de ce feed-back rassurant. L'enseignant doit alors ajuster sa procédure d'organisation pour s'adapter à la demande des élèves :

« Des fois, je leur dis "Stop, chacun son tour". Et alors soit j'instaure une espèce d'ordre de passage au bureau ou soit je leur dis maintenant c'est moi qui circule parce qu'il y en a trop ».

- 36 Dans la situation 3, l'enseignante opère un passage dans des groupes tout en s'attachant à valider la compréhension des objectifs de l'activité : « j'ai entendu qu'ils ont compris l'objectif de ce projet – plus de bouches à nourrir, un espace de production – donc j'ai l'impression que je peux passer et faire passer le message à un autre groupe ». Mais elle prête une attention particulière aux élèves plus en difficulté : « je sais que Sinäï a besoin que je vérifie son travail, que je lui dise que c'est bien. Elle a besoin d'être beaucoup encouragée. Elle a besoin de ça sinon elle s'arrête ». Si les enseignants formulent le désir

de voir leurs élèves apprendre de manière plus auto-déterminée, ils perçoivent que leur positionnement pédagogique doit permettre de créer un cadre où l'élève peut oser, se tromper et poursuivre tout en étant sécurisé. Lorsqu'elle décrit sa classe, l'enseignante de la situation 2 s'arrête sur une affiche « là, c'est un panneau – ICI, tu as le droit de te tromper –. C'est suite à une formation Montessori que j'ai suivie. Dans la formation on m'avait dit qu'il faut mettre ce panneau pour faire comprendre aux élèves que l'erreur faisait partie de l'apprentissage. Des fois quand je fais des erreurs, ils me disent "oh, ne vous inquiétez pas c'est marqué que vous avez le droit de vous tromper" ». Une mention rassurante qui se déploie et favorise une forme de bienveillance étendue à diverses situations et qui transparait ici dans les propos des élèves.

- 37 Pour valoriser ce que l'élève a produit ou son investissement, l'enseignant de la situation 1 évalue cet engagement et utilise la notation comme une récompense au travail effectué en le déconnectant de la réussite de la tâche : « y'a beaucoup de travaux qui sont notés. Ils réalisent des affiches que je note (...). Tu as fait ton travail d'élève. Tu t'investis, tu t'es régalaé eh bien tu as 20/20. » Des affiches organisent l'espace dans cette salle de mathématiques que l'enseignant utilise comme support pour le rappel de certaines notions déjà abordées. En présentant sa salle et son organisation, il évoque la fierté que les élèves ressentent de voir leurs travaux devenir un outil pour la classe. Les élèves ne s'investissent plus dans une démarche de production personnelle, mais pour un travail ayant une fin utile à la communauté d'apprentissage. Ces affiches et l'évaluation positive sont alors un levier de motivation pour la tâche scolaire et révèlent un intérêt particulier de l'enseignant à valoriser les élèves qui répondent à ses attentes. Et c'est pour encourager l'élève à respecter un contrat enseignant/élève que la valorisation passe par une étape de notation et/ou d'affichage. Ces formes d'accompagnement rassurantes et valorisantes sont pour ces enseignants la clé d'accession à de nouveaux savoirs, car les élèves y accèdent avec moins de réserve. Ces accompagnements permettent de soutenir l'activité des élèves et d'influer sur leur comportement décrit comme « engagés, épanouis et créatifs », car conscients d'appartenir à une communauté d'apprentissage respectueuse et encourageante.

#### **Créer un climat relationnel sécurisant au service de l'enseignement**

- 38 Les groupes essayent de résoudre un problème mathématique depuis 15 minutes. Après avoir laissé les élèves en autonomie, l'enseignant continue à opérer une rotation dans des groupes. Il s'approche d'un îlot, enlève ses lunettes et se met à genoux pour se placer à la hauteur des élèves assis.

Tableau 5 : Analyse en signes.

Table 5: *Semiological analysis*

Unité du cours d'expérience (E) : Se met à genoux à hauteur d'un îlot d'élèves. Se sent gêné de laisser un groupe bloqué sans travail
---



Préoccupations (E) : - Libérer la parole des élèves par des échanges moins formels - Passer dans tous les groupes - Réfléchir avec les élèves	Representamen (R): Un groupe sans travail	Interpétant (I) : - [Rencontrer tous les groupes] nécessite un sens de rotation - [Discuter d'un autre sujet] permet de libérer la parole - [Les passages dans les groupes] n'ont pas pour objectif de vérifier si le travail est effectué - [Découvrir un problème avec les élèves] permet de changer de positionnement
--	--	--

39 Le professeur instaure un temps de discussion avec le groupe et les élèves riant. Lors de l'entretien, Christophe nous indique que :

« quand on fait un travail comme ça en groupe au début c'est difficile de libérer la parole. Ils ont tellement peur de dire des bêtises, peur de ce qu'on peut dire ou ne pas dire... alors de temps en temps je prends un petit temps pour parler avec eux, de choses qui paraissent très décalées de la consigne. Ben, ça libère la parole après... ça permet d'avoir des élèves qui ne sont pas paralysés quand je leur demande quelque chose. C'est quelque chose que j'entretiens volontairement. »

Ce temps d'échange qui pourrait paraître déconnecté des apprentissages permet à l'enseignant de nourrir la relation avec le groupe tout en ayant conscience qu'il est bénéfique à l'engagement des élèves afin de les amener à s'affirmer, à être en confiance pour s'exprimer et à faciliter la prise de parole. En établissant cette connivence avec certains élèves, l'enseignant leur permet de s'investir en adoptant une démarche moins circonspecte. Il s'attache à certains moments à créer un scénario pédagogique différent qui l'amène à modifier son positionnement vis-à-vis des élèves : « Des fois, j'aime bien donner des problèmes dont je ne connais pas la réponse et je la découvre en même temps qu'eux (...) ça c'est enrichissant pour ton métier. » L'enseignant se met dans une situation plus incertaine qui lui permet de créer une autre relation avec les élèves et de s'engager de manière spontanée avec eux pour résoudre un problème. Ainsi, son action pédagogique ouvertement moins transmissive peut établir un lien avec les élèves créant ainsi une situation où l'apprentissage passe par une collaboration professeur-élève. Il se réfère à son expérience antérieure quand il enseignait dans un lycée professionnel pour créer un climat d'échange :

« dans les ateliers dans les lycées professionnels ça se passe comme ça (...) et j'ai vu fonctionner dans un collège avec des profs de sports. Tous les profs de sport travaillaient ensemble comme ça en équipe et il y avait la même relation entre les élèves et les profs que ce que l'on voit dans la classe là (...) j'ai l'impression que l'on partage quelque chose que c'est du collectif ».

40 Cette connivence pédagogique s'observe dans la situation 2, lorsqu'une élève est au tableau pour noter l'ordre de passage des interventions de ses camarades. L'enseignante prend en note leurs propos sur l'autre partie du tableau. Quand Nathalie visionne cette partie de la séquence, elle arrête l'enregistrement avec enthousiasme pour dire « ah, ça j'aime bien qu'on soit toutes les deux au tableau. Ça me fait plaisir comme image ». Le plaisir de se voir physiquement au tableau avec l'élève pendant un temps de travail collectif permet de voir que le déroulement de l'exercice ne place pas l'enseignante seule face au groupe classe. Cet espace partagé fait émerger une modalité pédagogique où l'enseignante et l'élève fonctionnent en binôme créant ainsi une complicité pour la

continuité du cours. Construire la relation avec l'élève peut aussi naître de la relation qui a été élaborée avec le groupe.

- 41 Dans la situation 3, l'enseignante accueille la classe de 6e par un « bilan météo ». Cet outil issu des pédagogies coopératives tente d'instaurer un espace libre de paroles où l'élève peut exprimer l'état dans lequel il se sent en arrivant en classe. Pour l'enseignante, ce dispositif « est un indicateur », car elle nous dit se rendre « compte finalement qu'ils expriment des choses. Là ils sont fatigués. (...) ça donne des indications un peu individuelles. » Cet espace d'expression est un temps d'accueil où l'enseignante entre en relation avec la classe et une manière de signaler qu'elle prend un temps pour s'intéresser à eux avant de passer aux apprentissages. Mais c'est aussi une manière de reconnaître et de voir se recouper l'état de l'enseignante et celui des élèves : « c'est notre quatrième heure de la matinée, et je sens bien qu'ils sont un peu fatigués, et je sens bien que moi aussi je suis un peu plus fatiguée d'être en classe ». Pour l'enseignante « c'est un outil pour avoir une information », mais aussi un espace d'expression où la relation s'apaise, car, pour elle, c'est un moyen de leur dire « je vous comprends ».
- 42 Ces entretiens d'autoconfrontation permettent de dévoiler le ressenti des professeurs quand ils s'observent en situation avec les élèves. Ils disent « aimer voir les élèves » et que « les échanges apportent du plaisir ». Le travail coopératif nécessite de la part de l'enseignant de redéfinir les contours de sa posture qui permettraient de tisser un lien affectif avec les élèves. Cela nécessite d'accepter d'aller à contre-courant de posture plus généralisée dans le second degré qui maintient l'élève à distance afin d'entretenir une certaine hiérarchie pédagogique. Alors, la relation professeur-élève est à redéfinir, à réinventer et à faire évoluer, car ces changements laissent entrevoir la possibilité d'un épanouissement professionnel. Ainsi, pour permettre des échanges fructueux entre élèves, il ne suffit pas de proposer un travail de groupe, mais il faut soigner et penser un climat de travail où chaque individu peut s'exprimer, expérimenter, se confronter à l'autre dans le respect des règles du groupe. En créant de la connivence relationnelle, les enseignants se donnent les moyens de construire une coopération pédagogique avec les élèves.

### 4.3. S'émanciper des codes scolaires habituels

- 43 Après une phase de travail effectué en groupe, l'enseignante d'histoire-géographie reprend avec les élèves les objectifs des projets architecturaux étudiés. Alors que les questions et les explications se déroulent, un élève se déplace vers la poubelle. L'enseignante poursuit son explication.

Tableau 6 : Analyse en signes.

*Table 6: Semiological analysis*

Unité du cours d'expérience (U): Interroge la classe lors de la reprise collective tout en acceptant le déplacement d'un élève
--

<p>Préoccupations (E) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Corriger l'activité effectuée en groupe</li> <li>- Formaliser les savoirs</li> <li>- Accepter et encourager les déplacements d'élèves</li> </ul>	<p>Représentamen (R):</p> <p>Tao se lève pour jeter un papier à la poubelle</p>	<p>Interprétant (I) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- [L'autorisation de déplacements libres] permet aux élèves de mieux appréhender une tranche horaire difficile</li> <li>- [L'espace classe] est aménagé comme un espace ouvert sans interdit pour pouvoir travailler à son rythme</li> <li>- [S'affranchir des codes scolaires] nécessite de l'assumer</li> <li>- [Pouvoir bouger] en classe est un besoin des élèves</li> <li>- [Les déplacements] ne parasitent pas forcément l'écoute des élèves</li> </ul>
---	---	---

- 44 L'enseignante confirme, lors de l'autoconfrontation, que les déplacements des élèves ne la perturbent pas : « je l'ai complètement accepté, je les encourage à se lever s'ils ont besoin de jeter quelque chose. » D'ailleurs pendant des temps de travaux « en autonomie », elle organise l'espace pour que l'élève puisse circuler dans la classe : « ils ont même tout un bureau avec un espace de ressources et ils vont chercher les documents à leur rythme ». C'est parce que des déplacements anodins (jeter un papier à la poubelle) sont acceptés que les élèves peuvent plus facilement s'approprier différemment une salle de classe où aucun espace n'est sanctuarisé. L'enseignante a réorganisé sa salle avec l'objectif de ne pas créer d'espace interdit : « mon bureau, j'ai volontairement voulu le placer pour que ce ne soit pas un espace fermé » pour permettre aux élèves de se libérer de leur espace dédié et d'évoluer plus librement dans la classe. Pourtant, autoriser ces déplacements libres nécessite une prise de conscience qui va à l'encontre des règles couramment établies, car il ressort qu'elle a dû s'approprier ce droit consenti : « J'ai dû prendre sur moi. Ce n'est pas dans les codes scolaires, mais c'est possible ».
- 45 Alors que Christophe, dans la situation 1, est plus directif pour susciter ces déplacements quand en entretien il évoque :

« Cette barrière moi je la casse dès le début de l'année volontairement. Je la casse cette barrière et je leur dis : si t'as besoin d'une règle pourquoi tu t'es pas levé pour aller la chercher ? C'est clair et net. Ils sont un peu surpris au départ. Les élèves peuvent aller chercher le matériel dans l'armoire ».

Le cadre est plus libre, mais les règles doivent être respectées, car l'enseignante de la situation 3 nous spécifie qu'« il y a quelques règles. Il faut qu'ils se respectent, ne pas déranger les autres camarades quand on se lève. » Cela implique aussi que les élèves prennent conscience de l'utilité de ces déplacements pour qu'ils puissent être régulés. Nathalie, dans la situation 2, observe la séance et voit un élève se détacher de ce qui est demandé pour aller tourner une roue qui indique « le code son » à adopter. Elle s'arrête sur ce moment de la vidéo pour nous livrer son impression :

« j'adore les voir se promener. C'est la différence que j'ai vue entre les 6e qui se lèvent pour faire des choses alors que les 4e ils se lèvent parce qu'ils ont besoin de se promener... parce qu'en fait ça doit être la seule matière dans laquelle ils peuvent bouger, du coup c'est à outrance ».

Ces perceptions laissent penser que l'émancipation de l'élève à travers l'espace classe doit être maintenu dans un cadre et doit se réaliser suite à une certaine objectivation des

raisons qui poussent l'enseignant à libérer les élèves de leurs déplacements afin de leur permettre d'être plus actifs et entreprenants dans leur travail. Car il s'agit bien de créer un climat qui attribue plus de pouvoirs aux élèves. Ce climat se travaille dans la relation aux apprentissages où l'enseignant reste à l'écoute des besoins des élèves. En choisissant d'accepter que certains élèves ne suivent pas la lecture collective d'un album sur le devant de la classe, Nathalie délivre un message aux élèves avec une intention particulière :

« C'est qu'ils se disent "ce que j'ai envie de faire n'est pas forcément nul ou interdit... et il n'y a pas seulement que l'enseignant qui sait ce qui doit être fait... moi j'ai envie de dessiner... j'en ai besoin... mais du coup après avoir pris le temps de dessiner je suis prêt à accueillir autre chose" »

- 46 Elle s'est aussi rendu compte que ne pas obliger les élèves à une tâche commune peut créer des temps d'apprentissages personnalisés :

« Avant je les obligeais et ça ne marchait pas, alors maintenant ils ne sont plus obligés et ils peuvent faire un autre travail. (...) finalement en mettant ça en place certains élèves ont créé des temps personnels et ils travaillent autre chose ».

- 47 L'enseignante s'attache à être à l'écoute des élèves dans ses démarches pédagogiques pour susciter la motivation, l'intérêt et la confiance. Lors de l'entretien, elle observe : « Tu as vu là quand ils sont partis sur leur idée de jouer la pièce ils sont partis vite pour aller très très loin ». Elle justifie son choix en disant :

« Mon collègue de mathématiques avait dit que ces élèves avaient assez confiance en eux pour proposer des idées en pensant qu'elles étaient tout aussi valables que les propositions du professeur. (...) est-ce que l'on considère qu'on est là pour les accompagner ou pour qu'ils se taisent ou écoutent ? Ce n'est pas la même chose... ceux qui considèrent que les élèves sont là pour qu'on les écoute, il y a forcément un conflit. »

- 48 Ces trois enseignants tentent d'infléchir des pratiques qui placent l'élève en position d'acteur, actif dans l'espace et auteur de ses apprentissages. Loin d'assigner à chacun sa place et sa fonction, ils réinterrogent des pratiques profondément ancrées dans la culture enseignante où l'élève a « l'obligation de », garantissant à l'enseignant un certain monopole savant, pour évoluer vers une pratique de l'autorisation. L'enseignant s'affranchit lui-même d'une certaine forme de reproduction pédagogique pour s'émanciper dans ses pratiques en laissant advenir sa créativité pédagogique. Accepter que les propositions didactiques soient détournées, accepter que l'espace se libère, accueillir les choix formulés par les élèves serait pour ces enseignants une forme de mobilisation pour passer de l'obligation de travailler au désir d'apprendre.

#### 4.4. Diriger et cadrer la mise en œuvre de l'activité collaborative

- 49 Après un extrait vidéo, l'enseignante amorce le travail de groupe alors qu'une élève lève la main pour poser une question sur l'enregistrement. Le professeur d'histoire-géographie explique à la classe qu'elle ne va pas répondre aux questions que cette vidéo suggère tout en justifiant sa démarche et les bénéfices du travail de groupe aux élèves « quand vous êtes quatre dans un groupe, vous n'avez peut-être pas forcément enregistré la même information ».

Tableau 7 : Analyse en signes.  
Table 7: Semiological analysis

Unité du cours d'expérience (U) : Ne répond pas à la question posée par une élève pour conduire la mise en œuvre du travail de groupe		
Préoccupations (E) : - Engager les élèves dans une réflexion collective par petit groupe - Ne pas répondre aux questions individuelles - Diminuer les interactions en classe entière - Susciter des échanges au sein du travail de groupe	Representamen (R): - Une élève pose une question sur la vidéo - Les effets contre-productifs d'un questionnement en classe entière en termes de perte de temps et de dérive possible	Interprétant (I) : - [Ne pas répondre aux questions des élèves] nécessite d'explicitier la démarche du travail coopératif - [Reporter les interrogations des élèves] permet d'enrichir la réflexion de groupe - [La diminution du temps collectif] laisse plus de temps à la mise en activité

50 L'enseignante mesure l'importance de ne pas se laisser déborder par un questionnement de certains élèves en classe entière qui serait préjudiciable au travail en groupe : « j'ai coupé court tout de suite au fait qu'ils allaient me poser des questions ». Elle fait le choix de ne pas répondre aux premières interrogations des élèves, consciente que ce temps de questions-réponses pouvait s'étendre sur la séance sans aller à l'essentiel. C'est l'occasion pour l'enseignante d'explicitier la démarche de travail « j'ai préféré en fin de compte qu'ils réfléchissent quitte à faire ressortir les questions qu'ils se posent avec leur groupe ». Cette démarche de travail vise à répondre à un projet pédagogique conduit en arrière-plan sur l'année :

« c'est ce que j'essaye de faire un peu en filigrane sur mon année, c'est leur faire comprendre qu'à travailler à plusieurs en fin de compte il y a un intérêt (...) des petits messages pour qu'ils prennent conscience qu'ils comprennent pourquoi je leur demande de travailler ensemble aussi et que ça a un intérêt pour eux. ».

Le travail de groupe a commencé, mais les élèves continuent à interpeler l'enseignante quand elle passe dans les rangs. Elle poursuit l'objectif qu'elle s'est fixé en redirigeant les élèves vers un questionnement de groupe et documente sa perception de cette situation lors de l'entretien d'autoconfrontation :

« c'est ça le problème, c'est que là ils sont encore en référence à moi. C'est moi l'enseignante qui doit répondre à leurs questions... alors que peut-être que cette question, Mattéo, s'il l'avait posée à Léo, à Iliès ou à Aymen, peut être qu'ils lui auraient dit. (...) C'est pour ça que je ne veux pas répondre ».

Il s'agit pour chacun d'avancer dans ses apprentissages en se mobilisant avec le groupe. Pour solliciter cette dynamique collaborative, Christophe interdit la relation directe élève/enseignant pour être plus directif vis-à-vis de la pratique collective même lorsqu'un élève s'adresse à lui : « suivant la tâche qu'il y a à faire, je leur impose... je leur dis « non, vous ne venez plus m'interroger individuellement. Je vous répondrai que si c'est une question de groupe ». Voilà par exemple, je me mets la main sur les oreilles et je leur dis : « non, vous vous mettez d'accord entre vous et après si vous avez une question vous me la posez ». Il s'agit pour cet enseignant d'aller contre les initiatives individuelles

des élèves au profit d'une stratégie de groupe. Pour l'encourager, ce professeur construit l'énoncé de la consigne dans ce sens :

« C'était écrit sur la feuille que le résumé à me rendre était forcément un travail de groupe. (...) ça joue énormément sur la façon dont ils vont s'approprier le problème, les stimuler ou les obliger tout simplement à se partager le travail. (...) Mais systématiquement la consigne quand je la pose, je la pose à un groupe et non pas à un élève. »

- 51 Ces pratiques nécessitent de la part des élèves de réinterroger des procédures de travail, mais aussi pour l'enseignant d'insuffler une nouvelle perception de l'apprentissage où apprendre ne passe pas exclusivement par l'enseignant. Céline décèle la tension entre ce qu'elle voudrait faire comprendre aux élèves : « il n'y ait pas une relation unique de l'élève vers l'enseignant. (...) Je pense que les élèves entre eux sont des ressources. C'est pour ça que je ne veux pas répondre, et c'est pour ça que j'aimerais les amener à se tourner vers leurs camarades » et leurs stratégies personnelles plus opérantes « Ils peuvent remettre en question la réponse de leurs camarades, ils remettent rarement en question ma parole. Donc ils veulent peut-être aller à l'efficacité. » Au cours de la séance, des situations de blocage peuvent émerger au sein d'un groupe. Christophe observe qu'un groupe échange, mais n'arrive pas à se mettre d'accord. Gaston relit le travail écrit par le groupe puis Éva reprend la feuille pour apporter ses explications. L'enseignant agit sur le groupe avec précaution afin de repositionner la réflexion entre les élèves :

« pour les débloquent j'ai instauré un petit débat entre eux parce que finalement ils n'avançaient pas parce qu'ils manquaient un peu de communication et la communication ont l'a rétabli en deux secondes sous la forme d'un petit débat (...) j'ai vu que de suite qu'ils essayaient de se convaincre l'un l'autre... je me suis dit c'est bon, je laisse faire ».

Pour inciter à la collaboration, la posture d'accompagnement<sup>11</sup> domine, car elle est moins directive, mais la posture d'enseignement<sup>12</sup> ne disparaît pas pour autant. Dans d'autres situations collaboratives, on peut observer que Christophe se positionne au cœur du dispositif d'apprentissage. Quand en mathématiques l'enseignant quitte un îlot, plusieurs élèves le rejoignent précipitamment. 2, 3, 4 puis 5 élèves échangent avec l'enseignant sur l'activité. Pour ce professeur, cette situation de classe lui apporte « beaucoup de plaisir parce qu'il y a un échange ». Un groupe de travail se forme spontanément au centre de la classe. L'enseignant, qui souhaite favoriser ces interactions et inciter les élèves à la collaboration, tente de créer différentes situations pédagogiques pour créer un canevas général qui encourage le partage des savoirs. Cette situation montre que le travail en îlot peut aussi être décroisé au sein de la classe. L'action collaborative se joue entre le professeur et les élèves, mais aussi entre élèves. Quand Christophe observe une situation de classe où une élève se lève pour faire le tour de la classe, il s'arrête sur ce moment de la vidéo pour exprimer ce qu'il perçoit :

« C'est une élève en difficultés et en rupture scolaire. Elle s'est levée et n'avait pas grand-chose à faire à mon avis. Elle est allée voir tout le monde et elle est venue me voir moi qui parlais avec certains élèves. Et elle est repartie en faisant tout le grand tour en regardant dans chaque groupe ce qui se faisait. Voilà. Et moi je pense que ça stimule de voir l'activité de tout le monde. Quelque chose qui donne envie de faire pareil de son côté... et elle peut glaner des idées. »

L'espace classe étant partagé, l'enseignant mise sur un partage de savoirs et de savoir-faire, mais aussi sur un format de travail qui permettrait d'aider les élèves à trouver dans le travail des pairs un appui encourageant et inspirant. Pour Christophe, décroiser les interactions entre les groupes a marqué une évolution dans ses pratiques de classe :

« Parce que moi au départ je me suis dit : « bon un groupe ça fait déjà beaucoup de bruit alors chaque groupe doit être indépendant. Et puis finalement, je me rends compte que c'est pas trop gênant. Je me rends compte que c'est bien aussi que les groupes interagissent entre-eux. C'est encore plus riche finalement. »

La collaboration est une démarche progressive pour cet enseignant qui implique des ajustements. Ces procédures de travail de groupe nécessitent que les élèves s'engagent dans une réflexion collective grâce des stratégies de travail adaptées, mais aussi se diffusent plus largement sur le groupe classe pour créer des situations ressources de groupe à groupe.

- 52 Axer sa pratique sur des formats coopératifs, c'est accepter que l'enseignant ne soit pas la seule personne à laquelle les élèves peuvent se référer tout en s'attachant à conserver la crédibilité de son statut pédagogique. La relation enseignant/élève, qui dès les premières années de la scolarité tend à créer cette relation si particulière du disciple et du maître, est redéfinie le temps de l'activité collaborative. En laissant plus d'initiatives aux élèves, les relations horizontales sont plus nombreuses et permettent de développer des compétences sociales pour s'adresser à un groupe, écouter et accepter la parole de ses pairs, s'organiser et se répartir les tâches, faire des propositions. Si la collaboration doit se vivre, c'est l'enseignant qui à travers ses postures et la conception d'un scénario d'apprentissage permettra aux élèves de développer des expériences scolaires pour s'engager, se lier, se confronter au réel et à l'autre.

#### 4.5. S'ajuster au rythme de travail des élèves

- 53 En passant dans des îlots dès le début de la séance, l'enseignante d'histoire géographie se rend compte que certains élèves sortaient des documents qui témoignaient qu'un travail avait été conduit sur l'initiative des élèves. Un élève lève la main et demande « on va réfléchir pour le truc de la ville de demain ? »

Tableau 8 : Analyse en signes.

Table 8: *Semiological analysis*

Unité du cours d'expérience (U) : Tout en aidant les élèves à replacer leurs tables en îlots dans la salle, est surprise et gênée de voir que certains élèves ont produit un travail en dehors de sa consigne		
Préoccupations (E) : - Aider à l'installation des élèves - Observer les élèves qui sortent leur matériel - Valoriser ce travail tout en le cadrant	Representamen (R): Quelques élèves sortent une production écrite	Interprétant (I) : - [Passer dans des îlots] en début de séance permet aux élèves de s'installer plus rapidement - [Un travail effectué de manière spontanée par des élèves] doit être valorisé et intégré à la suite de l'activité - [Les réalisations des élèves] ne correspondent pas vraiment à mes attentes ce qui me gêne - [Le détournement de la consigne] laisse entrevoir que la mise en œuvre de l'activité doit être cadrée

54 Ce premier aperçu des groupes permet à l'enseignante de voir que certains élèves ont commencé à produire un travail sans consigne clairement formulée : « je suis en train de me rendre compte qu'il y a des élèves qui ont anticipé un travail que je ne leur ai pas demandé ». L'idée de travailler sur un projet sur la ville durable avait été évoquée lors de la précédente séance, mais quelques étapes devaient être conduites pour permettre sa réalisation. L'enseignante est surprise, mais souhaite valoriser cette initiative :

« Je me dis qu'il va falloir quand même que je puisse et qu'ils puissent valoriser ce qu'ils ont fait parce que s'ils ont à un moment donné, pris du temps sur leur temps personnel pour réfléchir, pour produire quelque chose, je me dis que c'est toujours intéressant ».

55 Mais l'enseignante sait qu'elle va devoir composer avec cette production qui ne correspond pas à première vue aux attentes de la leçon : « d'un autre côté ça ne va pas, je voyais bien, j'ai très rapidement vu. Ils ont fait un plan, un dessin et ce n'est pas du tout dans ce sens-là que je voulais aller. Donc là je suis un peu gênée ». Par cette prise d'initiative, l'enseignante a dû ajuster sa procédure pédagogique pour maintenir l'investissement des élèves dans un projet à venir. La part d'autonomie prise par les élèves requiert une capacité d'adaptation de l'enseignant et de son scénario pédagogique. Christophe rend les élèves plus autonomes dans les activités en classe en diminuant le temps collectif afin que les élèves puissent rapidement s'engager dans le travail. L'attitude est moins directive pour parfois effacer le temps collectif de la consigne :

« Quand la consigne est suffisamment ouverte pour que tout se mette en route, je l'évite (...) y'a des élèves qui avaient très bien compris et qui avaient envie de démarrer leur activité. Chaque fois que j'essaie d'instaurer un temps collectif comme ça je me pose la question — est-ce que c'est vraiment nécessaire ? Est-ce que ça s'adresse à tout le monde ou pas ? »

56 Il opte parfois pour une autre procédure qui implique de « laisser un petit temps d'entrée dans la consigne pour après faire une mise au point 3-4 minutes après par rapport à leurs questions à eux ». Si la consigne a fait preuve d'une grande réflexion de la part de l'enseignant, il n'invalide pas non plus les démarches qui ne partent pas dans la bonne direction, car il fait apparaître en entretien que pour lui « ça permet d'ouvrir des portes hyper intéressantes après tout quand la consigne a été mal comprise... que ça a quand même donné lieu à un travail derrière ». En effet, la pratique collaborative libère l'élève d'un objectif figé et inflexible pour laisser plus de place à la démarche d'apprentissage. À l'enseignant de réorienter sa préparation pour s'adapter aux besoins des élèves : « bon après ce sera à moi de mettre en place une autre activité, une autre séance pour qu'ils s'aperçoivent que ça ne marche pas forcément ce qu'ils ont fait ». Nathalie dans la situation 2, fait aussi le choix de doser son étayage pour ne pas entraver certaines démarches :

« Y'en a qui étaient partis sur la balade en forêt, la rencontre des écureuils. Ils n'ont pas du tout perçu l'ironie qu'il pouvait y avoir dans le titre, mais c'est pas grave. Peut-être qu'en étudiant le texte ça viendra un peu plus tard. Mais si je leur avais dit "vous avez vu ce titre est ironique !", ben, on aurait raté pleins de choses. »

57 Ses intentions sont pour elle aussi de créer de l'engagement et de la réflexion quand elle s'adresse aux groupes :

« Je vais les faire réfléchir et leur demander ce qu'ils en pensent. Et ce qui les énerve c'est que je leur donne rarement la réponse. (...) c'est la démarche qui m'intéresse. Les réponses ne m'intéressent pas tant que ça. »



- 58 Le groupe classe avance et l'enseignant s'adapte à un rythme délesté de la lourdeur du groupe afin de convenir à la vitesse de travail de chacun. La mise au travail par îlot admet qu'une classe fonctionne sur des niveaux d'apprentissage différents et laisse émerger diverses manières de raisonner et/ou de travailler en groupe. Nathalie veille à ne pas entrecouper l'activité des groupes quand un problème de vocabulaire est évoqué sans qu'elle ait pu l'anticiper. Elle choisit de corriger en affinant ses passages dans des groupes :
- « Tu vois dans ces cas-là je préfère le redire 6 ou 7 fois de groupe en groupe (...) surtout qu'il y a eu un temps assez long d'oral alors si je les recoupe alors qu'ils sont en activité... c'est des erreurs que je fais encore ».
- 59 L'enseignant s'adapte à ces différences et aux objectifs visés. Pour Christophe, il est conscient de ces écarts :
- « Dans ma tête, je ne m'impose pas un objectif pour chaque groupe et... je sais pertinemment qu'il y aura des différences, oui. (...) dans certaines séances, c'est démesuré le travail qui va être fait dans un groupe par rapport à un autre... tu vois ces filles... là, Marie, c'est la fin de la séance, il reste 8 minutes. Y'a Marie qui se lève vite vite pour voir s'il ne resterait pas quelque chose à faire sur le bureau. »
- 60 Mais cela suppose aussi de vivre des expériences pédagogiques sur lesquelles l'enseignant n'a plus la main voire le confronte à une situation préoccupante. En entretien Christophe nous signale que :
- « Y'a des groupes comme ça qui vont faire un travail, pfff... énorme, sans fin et moi mon angoisse c'est de me retrouver sans travail à leur faire faire dans la séance. (...) Oui, ça va souvent beaucoup plus vite que ce que je prévois et je suis largement dépassé par la vitesse, oui. Des élèves comme ça qui (...) me le disent "hé monsieur il reste encore 10 minutes et y'a plus rien à faire" presque comme un reproche. »
- 61 La situation peut s'avérer inconfortable pour l'enseignant, mais l'objectif qui tend à rendre l'élève plus autonome de son rythme de travail est réalisé.
- 62 Ainsi, les enseignants observés dans ces démarches ont fait un choix qui conduit les élèves à être plus libres de leur rythme. Cette autonomie se construit dès le début de l'année afin que les élèves prennent des habitudes de travail. Les objectifs et postures ont été repensés par les enseignants pour que l'autonomie devienne réalité et que les progrès des élèves se construisent vers une plus grande part de liberté. La démarche entreprise par les élèves est beaucoup plus riche de formation que la quête de la bonne réponse. Nathalie nous indique que dans les finalités de ses pratiques elle n'a « pas envie de faire d'eux des petits chiens savants », mais plutôt « qu'ils apprennent à réfléchir ». La notion d'accompagnement prend son sens quand l'enseignant conscientise sa démarche qui place l'élève dans un apprentissage autonome.

## 5. Discussion

- 63 L'étude empirique, conduite dans le cadre de l'anthropologie cognitive située, montre comment l'activité des enseignant(e)s dans un format pédagogique coopératif se restructure au niveau de l'organisation de l'espace-temps (libérer un espace d'engagement pour les élèves, s'ajuster aux rythmes de travail des élèves), et au niveau des modes d'interactions entre les élèves, mais aussi entre le groupe et l'enseignant (créer un climat relationnel sécurisant, s'émanciper des codes scolaires habituels, diriger et cadrer la mise en œuvre de l'activité collaborative). Elle met également en évidence des

dispositions à communiquer et à établir-maintenir une relation tout au long des séances et des dispositions d'accompagnement plus que d'enseignement qui éloignent ces enseignant(e)s de la culture scolaire traditionnelle.

### 5.1. Une focalisation sur les interactions élèves-élèves plutôt qu'enseignant-groupe classe

- 64 De manière globale sur une séance de type coopératif, les enseignante(e)s privilégient les interactions élèves-élèves comme nous l'avons vu chez cette enseignante qui par exemple « coupe court au questionnement d'une élève en classe entière » pour amener les élèves à échanger en petit groupe entre eux et à réfléchir collectivement plutôt que de demander la réponse à l'enseignant. Les principales préoccupations des enseignants identifiées dans ce format coopératif « utiliser les ressources que constitue chaque élève », « intervenir le moins possible », « s'effacer pour ne plus être la référence » contrastent avec les préoccupations-typiques des enseignants dans le cadre d'un cours dialogué « faire participer les élèves », « faire trouver la bonne réponse » et « valider/invalidier la réponse » (Veyrunes & Saury, 2009). Dans le cas du cours dialogué, l'enseignant endosserait un rôle de « chef d'orchestre » connaissant à l'avance précisément la partition à jouer et s'ajustant de manière mineure à des micro-événements ; dans le cas du format coopératif, l'enseignant serait plutôt un « metteur en scène » qui agence l'environnement pour encourager l'émergence de certains comportements, de certaines émotions et/ou interactions en stimulant la réflexion, la créativité et l'initiative des élèves l'amenant à exploiter et à composer avec leurs ressources pour agir dans la situation. Dans l'environnement, l'organisation spatiale de la classe contraint et même en temps offre des possibilités d'actions et d'interactions différentes : par exemple, l'organisation en îlots favorise le passage d'une situation où l'enseignant interagit avec l'ensemble du groupe classe à une situation où les élèves interagissent entre eux sans avoir à rompre la dynamique des échanges. Ces dimensions liées à l'espace, aux déplacements, aux positionnements et aux corps dans la classe (de l'enseignant, mais aussi des élèves) habituellement totalement « incorporées<sup>13</sup> » dans les formats traditionnels (Veyrunes, Imbert, & San Martin, 2014) ont fait l'objet ici d'une « appropriation » de la part des trois enseignants dans la mesure où ils ont conscientisé ces aspects significatifs de leur activité (libérer un espace d'engagement pour les élèves ; créer un climat relationnel sécurisant ; s'émanciper des codes scolaires habituels).
- 65 Même si l'enseignant, dans un format coopératif, cherche à réduire les temps d'interactions enseignant-élèves en classe entière, il est amené à le faire à certains moments imposés comme la passation des consignes et les phases de restitution de travail de groupe ou de synthèse. Une autre différence significative apparaît dans ces moments comparativement au cours dialogué, elle concerne la nature et la durée des interactions. Dans le format coopératif, le questionnement des enseignants vise à faire expliciter les pensées des élèves et à confronter leurs arguments afin de les compléter, contester ou valider. Cela se concrétise par des questions ouvertes (contrairement aux questions fermées du cours dialogué) « Est-ce que tu peux nous expliquer, Ilyès, ce que toi tu as compris sur les objectifs de ce projet en dehors de ces mots-là ? », qui se prolonge de relances avec d'autres élèves pour les amener à réagir « D'accord. Est-ce que quelqu'un veut ajouter quelque chose ? Ou quelqu'un n'est peut-être pas d'accord avec ce que vient de dire Ilyès ? » La durée des réponses des élèves qui est très courte dans le cours

dialogué, autour de 3,2 mots en moyenne (Veyrunes & Saury, 2009) est dans un format coopératif beaucoup plus longue comme le montre cette réponse d'élève à la sollicitation de l'enseignante ci-dessus :

« Moi, je ne suis pas... Enfin, je suis d'accord, mais pas trop, parce qu'il [le projet] ne sert pas vraiment à aider les gens à se nourrir en fait, c'est plusieurs logements, des bureaux. En fait, c'est un immeuble qui a été construit pour faire comme si c'était une ville en fait à l'intérieur. Il y a de l'agriculture, du logement, des espaces... des bureaux... »

- 66 L'enseignante nous indique en autoconfrontation qu'elle apprécie ces moments et qu'elle cherche à susciter ce type d'interaction dès que possible pour développer le raisonnement des élèves et leur expression orale :

« Là, j'aime bien ce temps, et je le remarque et j'aurais voulu y passer plus de temps, mais là c'est un moment où les élèves raisonnent : "je suis d'accord, mais pas trop parce que..." Donc on est vraiment dans des échanges, d'un autre côté ils sont en train d'élaborer aussi un raisonnement personnel, et le poser à l'oral ».

- 67 Ces résultats convergent avec les résultats d'une étude assez récente menée dans un groupe scolaire du nord de la France qui ont mis en évidence les transformations des pratiques relatives à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral induites par la mise en œuvre d'une pédagogie Freinet (Delcambre, 2007). Les différents dispositifs mis en place (exposés, débats, entretien du matin...) ont contribué à développer, ritualiser et institutionnaliser de nouvelles modalités d'interactions (temps de parole plus équilibrés, questions posées par les élèves et pas seulement par l'enseignant, attention à l'argumentation et aux justifications des points de vue des élèves et pas seulement à la justesse de leurs réponses).

## 5.2. Le climat de classe, un enjeu déterminant pour les apprentissages

- 68 Dans notre étude, les acteurs observés ont tous mis en exergue l'importance d'un cadre rassurant où l'élève est autorisé à s'exprimer et à entreprendre. Les enseignants disent « aimer voir les élèves » échanger entre eux, et que « les échanges apportent du plaisir ». Le type de relation construit avec les élèves peut avoir des effets réels sur le climat de travail de la classe. La question du climat de classe est un des facteurs qui peut affecter les élèves et les décourager quand celui-ci est négatif. DUBET et DURU-BELLAT considèrent que le climat et la relation à l'enseignant doivent être considérés comme des « ingrédients éducatifs » (2015 p. 28). Pour permettre des échanges fructueux entre les élèves, il ne suffit pas de les mettre en activité de groupe, mais il faut soigner et penser un climat où chaque individu peut s'exprimer, expérimenter, se confronter à l'autre dans le respect des règles du groupe. Dans le cadre d'un projet « coopérer en classe de 6e » avec des élèves en difficultés, l'analyse a mis en évidence le développement de gestes d'atmosphère<sup>14</sup> chez les enseignants révélant l'importance du climat de classe pour capter leur attention, les faire entrer en relation avec un objet de savoir, susciter et maintenir la mise au travail (Ferrandiz & Maranges, 2013). Le climat de travail s'avère être un véritable levier dans les pédagogies coopératives, car les individus se sentant écoutés et respectés dans leurs propositions peuvent s'investir personnellement et impulser des dynamiques de travail.
- 69 De même, l'erreur est un droit reconnu et il semble important pour ces acteurs de décontaminer les élèves de la peur de se tromper, de mal faire ou de décevoir. Ainsi, ces

enseignants s'émancipent peut-être d'une prescription institutionnelle liée aux programmes pour être à l'écoute des élèves et du rythme du groupe. L'alchimie qui se produit dans les travaux coopératifs est facilitée quand l'enseignant accepte de laisser plus de place aux initiatives des élèves. En effet, en engageant les élèves dans un cadre plus libre, l'enseignant est amené à accepter de donner du pouvoir aux élèves. Aujourd'hui tout le monde s'accorde à penser que l'élève doit être acteur de son enseignement, mais dans la réalité sa marge d'initiative est restreinte. En acceptant les choix des élèves, il est question de les mobiliser sur les apprentissages et qu'ils se sentent acteurs de productions et projets qu'ils choisissent. Créer un climat émancipateur dans une classe de collège peut être porteur de valeurs éducatives. En effet, les dynamiques de groupe conduites par les élèves peuvent créer des mécanismes coopératifs précieux autour d'un projet commun. Il n'est plus question alors de suggérer la collaboration, mais de permettre de la faire vivre à une classe d'âge où les clivages sociaux et culturels peuvent être exacerbés. Les travaux de Weinstein, Schulte et Palmer (1987) montrent que les élèves évoluant dans un climat de maîtrise<sup>15</sup> développeraient des stratégies d'apprentissage plus efficaces (se substituant à un traitement des savoirs de type « par cœur »), mais donnant sens à des démarches pédagogiques qui les inciteraient à relever des défis qui auraient pour conséquence de porter un engagement et une persévérance plus importante sur les objectifs à atteindre.

### 5.3. Des objectifs repensés de collaboration et d'autonomisation

- 70 Traiter d'objectifs lors des travaux coopératifs ou travaux de groupe nécessite de reprendre les propos de Philippe Meirieu (1999), à propos du travail en groupe, établissant que les objectifs visés sont « invisibles ». Il n'y a pas d'assurance qu'un élève ait validé les acquisitions attendues.
- 71 Les relations interpersonnelles ne s'enseignent pas, mais elles se vivent à travers des démarches enseignantes. Les échanges entre pairs peuvent faciliter le conflit socio-cognitif car la démarche nécessite une confrontation permettant de faire émerger des questions nouvelles. Ainsi, les élèves sont amenés à mettre en œuvre des réflexions de groupe, des débats d'idées et apprennent à se partager le travail. Ici, donner la bonne réponse n'est pas le critère attendu des enseignants observés. Apprendre à réfléchir c'est aussi revenir à une posture où l'enseignant n'est pas dans une posture de contre-étayage<sup>16</sup> mais laisse l'élève avec certaines interrogations, prendre de mauvais chemins et accepter que la démarche prenne plus de temps. Les trois matières, mathématiques, français et histoire-géographie, semblent adopter la même approche expérimentale de leur discipline permettant de laisser une place importante à la réflexion de l'élève et de susciter des interactions élèves-élèves dans les groupes.
- 72 Les travaux exploratoires de Bucheton et Soulé (2009) qui cherchent à comprendre les mécanismes de la co-activité enseignant-élèves ont montré des ajustements réciproques entre les changements de postures des enseignants et les postures d'apprentissage des élèves, révélant que les élèves sont d'excellents décodeurs des attentes et demandes en partie implicites de leurs enseignants et que cette perception dynamique organise ce qu'ils peuvent et veulent faire. Par exemple, la comparaison de l'agir de deux enseignantes lors d'un atelier d'écriture en cours préparatoire, a mis en évidence d'un côté une relation entre la posture d'accompagnement du maître et les postures réflexive et créative des élèves et de l'autre une corrélation entre une posture de cadrage/contrôle

forte et l'installation d'une posture scolaire, voire momentanément de refus des élèves (*Ibid.*). De plus, l'hétérogénéité des groupes n'est pas vécue de la même façon, positive et dynamique pour la première enseignante et comme un obstacle pour la deuxième.

- 73 Certes nous voulons des élèves autonomes dans leurs apprentissages, mais il est souvent attendu que les élèves entrent au collège avec cette compétence acquise. Les exigences dépendent de chaque enseignant. Toutefois, rien ne laisse à penser dans l'organisation d'un collège qu'un adolescent puisse devenir autonome et maître de ses apprentissages. Nous avons évoqué que les libertés dont il dispose sont parfois assez minces. Aussi, les enseignants observés dans ces démarches ont fait un choix plus ou moins conscient d'une pédagogie éduquant les élèves à être autonomes. Les objectifs et procédures de travail sont repensés, car on ne peut pas considérer qu'il suffise d'instituer la collaboration et l'autonomie pour qu'elle devienne une réalité.

## 6. Conclusion

- 74 Le format pédagogique coopératif met en avant des interactions pédagogiques dites horizontales qui amènent les enseignants à redéfinir leur posture d'étayage vis-à-vis des élèves afin d'accompagner les apprentissages. Les enseignants observés tentent de se mettre en retrait sur certains temps de classe afin de laisser plus de place aux élèves et à optimiser leur participation orale. Cette posture d'accompagnement est construite sur la base d'un cadre pédagogique et didactique défini et rigoureux. Il s'agit d'être présent pour baliser des nouveaux sentiers à explorer et constituer pour l'élève une ressource sécurisante, stimulante et valorisante. L'analyse de l'activité de ces enseignant(e)s montre que faire collaborer les élèves requiert de réelles dispositions à agir et à improviser<sup>17</sup> (Azéma & Leblanc, 2014), car, sans savoir au départ précisément ce que vont donner les interactions entre élèves, c'est par l'action et l'expérimentation avec eux que les progrès se construisent. Par ailleurs, en réinterrogeant leurs pratiques et en faisant évoluer leur vision du métier, ces professeurs sont porteurs d'une culture collaborative au sein de leurs classes et de leur équipe pédagogique.
- 75 À l'heure où, dans le cadre de la réforme du baccalauréat, est annoncée une épreuve sous la forme d'un grand oral d'une demi-heure, il nous semble particulièrement utile d'interroger les formats pédagogiques qui sont mis en œuvre traditionnellement et majoritairement au collège et au lycée afin de saisir et comprendre les innovations pédagogiques qui émergent dans ce même contexte. L'analyse de leurs potentiels et de leurs limites menée à partir des cadres d'analyse de l'activité permettrait d'identifier les formats pédagogiques les plus à même d'accompagner le développement des compétences de communication et de raisonnement critique des élèves indispensables à leur formation de citoyens. Au vu de notre analyse, l'instauration d'une approche coopérative en classe pourrait contribuer à l'atteinte de ces nouveaux objectifs de l'école. La formation des enseignants pourrait bénéficier directement de ces analyses à condition de faire des formats pédagogiques un objet d'étude spécifique dans la mesure où les activités qui en découlent sont largement transparentes aux acteurs eux-mêmes. Pour former les enseignants à découvrir la partie implicite de l'activité professionnelle, des modalités de vidéoformation (Flandin, Leblanc, & Muller, 2015 ; Leblanc, 2014 ; Ria & Leblanc, 2011) peuvent être utilisées pour offrir aux formés un « potentiel de transformation » (Veyrunes, 2017) sur la base de l'analyse de situations typiques ou atypiques ou des dilemmes de métier identifiés par la recherche.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Algan, Y., Cahuc P., & Shleifer A. (2013). Teaching practices and social capital. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(3), 189-210.
- Azéma, G. (accepté). Improvisation et travail ordinaire des enseignants entrant dans le métier. Quelle activité ? Quels enjeux ? *Activités*.
- Azéma, G., & Leblanc, S. (2014). À propos de l'intérêt de questionner l'activité improvisationnelle des jeunes enseignants. *Recherches en Éducation*, 19, 134-146.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Baudrit, A. (2005). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie*, 153, 121-149.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Ciavaldini-Cartaut, S., Marquié-Dubié, H., & d'Arripe-Longueville, F. (2017). Pénibilité au travail en milieu scolaire, stratégie de faire face et stratégie de défense chez les enseignants débutants : un autre regard sur les éléments contributifs d'une vulnérabilité au phénomène de décrochage professionnel. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé (PISTES)*, 19(2).
- Crahay, M. (1989). Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? *Revue Française de Pédagogie*, 44 (2), 67-94.
- Cros, F. (2002). L'innovation en éducation et en formation : topiques et enjeux. In N. Alter (Ed.). *Les logiques de l'innovation* (p. 211-240). Paris : La Découverte.
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. Paris : ESF.
- Delcambre, I. (2007). Enseignement et apprentissage de l'oral. In Y. Reuter (Ed.), *Une école Freinet. Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.
- Dewey, J. (1967). *L'école et l'enfant*. Genève : Editions Delachaux et Niestlé.
- Dubet, F. (2012). *L'école pourrait fabriquer des citoyens confiants, épanouis*. Site internet Le Lab. Récupéré de <http://www.lab-afev.org/francois-dubet-lecole-pourrait-fabriquer-des-citoyens-confiants-epanouis/>
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2015). *10 propositions pour changer d'école*. Paris : Seuil.
- Dubet, F., & Paris, C. (2009). *Il faut avoir le courage de réinventer le collège unique*. Lemonde.fr. Récupéré de [http://www.lemonde.fr/idees/article/2009/09/16/il-faut-avoir-le-courage-de-reinventer-le-college-unique-par-francois-dubet-et-christophe-paris\\_1241259\\_3232.html](http://www.lemonde.fr/idees/article/2009/09/16/il-faut-avoir-le-courage-de-reinventer-le-college-unique-par-francois-dubet-et-christophe-paris_1241259_3232.html)
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Durand, M., Ria, L., & Veyrunes, P. (2010). Analyse du travail et technologie de formation : signification et organisation de l'activité des enseignants. In F. Saussez, F. Yvon, & F. Loyola (Eds.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p. 17-39). Québec : Presses de l'Université de Laval.

- Ferrandiz, C., & Maranges, G. (2013). *Coopérer en classe de 6e : pratiques d'élèves et d'enseignants*. Rapport du projet réalisé au Collège Joseph-Sébastien PONS, juin, Perpignan.
- Flandin, S., Leblanc, S., & Muller, A. (2015). Vidéoformation « orientée-activité » : quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants ? In V. Lussi Borer, M. Durand, & F. Yvon (Eds.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation, Raisons éducatives*, 19, 179-198.
- Gelin, D., Rayou, P., & Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Paris : Armand Colin.
- Lameul, G. (2005). *Quels effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles enseignantes ?* Paris, France. <http://sif2005.mshparisnord.org/pdf/Lameul.pdf>
- Lantheaume, F., & Hérou, C. (2008). Les difficultés au travail des enseignants : exception ou part constitutive du métier ? *Recherche et formation*, 57, 65-78. Récupéré de <http://rechercheformation.revues.org/833>.
- Leblanc, S. (2014). Vidéo formation et transformations de l'activité professionnelle. *Activités*, 11 (2), 143-171. Récupéré de <http://www.activites.org/v11n2/v11n2.pdf>
- Leblanc, S., Ria, L., & Veyrunes, P. (2012). Vidéo et analyse in situ des situations d'enseignement et de formation dans le programme du cours d'action. In L. Veillard & A. Tiberghien (Eds.), *Instrumentation de la recherche en Éducation. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSA* (p. 63-94). Paris : Maison des Sciences de l'Homme. Récupéré de : <http://books.openedition.org/editionsmsmh/1930>
- Marcel, J-F. (2007). Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. In J.F. Marcel, V. Dupriez, D. Perisset Bagnoudet, & M. Tardif (Eds.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (p. 7-17). Bruxelles : De Boeck.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142. Récupéré de : <http://rfp.revues.org/273>
- Meirieu, P. (1999). Pourquoi le travail en groupe des élèves ? Objectifs et méthodes du travail en groupe pour les pratiques de classe. In J-M. Berbain et al. (Eds.), *Repères pour enseigner aujourd'hui*. Paris : INRP. Récupéré de <https://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletgdgde.pdf>
- Meirieu, P. (1984/2000). *Itinéraire des pédagogies de groupe - Apprendre en groupe ?* Lyon : Chroniques sociales.
- Putnam, R. D. (1995). Tuning In, Tuning Out : The Strange Disappearance of Social Capital in America. *PS: Political Science and Politics*, 28, 664-683.
- Rayou, P., & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Édition Bayard.
- Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 112-134. Récupéré de <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie [En ligne]*, 157, 147-177. Récupéré de <http://journals.openedition.org/rfp/463>
- Saury, J. (2008). *La coopération dans les situations d'intervention, de performance et d'apprentissage en contexte sportif. Contribution au développement d'un programme de recherche en ergonomie cognitive des*

*situations sportives en STAPS*. Note de synthèse (non publiée) pour l'habilitation à diriger des recherches, université de Nantes.

Serres, M. (2001). *Michel Serres, inlassable pèlerin du Net*. Communication sur le thème « Internet et multimédia : la société du savoir » à l'Espace rencontre Fnac Montparnasse. Récupéré de <http://www.lefigaro.fr/cgi-bin/gx.cgi/AppLogic>

Stiegler, B. (2006). *Réenchâter le monde. La valeur esprit contre le populisme industriel*. Paris : Flammarion.

Tardif, M., & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Laval : PUL.

Terresac de, G. (2012). Autonomie dans le travail. In A. Bevort, A. Jobert, M. Lallement & A. Mias (Eds.), *Dictionnaire du travail* (p. 47-53). Paris : PUF.

Theureau, J. (2004). *Cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.

Theureau, J. (2006). *Cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.

Theureau, J. (2015). *Le cours d'action : l'enaction et l'expérience*. Toulouse : Octarès.

Vallaud-Belkacem, N. (2016). Éditorial. In MEN (Ed.), *Collège : mieux apprendre pour mieux réussir* (p. 4). Récupéré de [http://www.education.gouv.fr/file/03mars/62/2/College-Mieux-apprendre-pour-mieux-reussir\\_398622.pdf](http://www.education.gouv.fr/file/03mars/62/2/College-Mieux-apprendre-pour-mieux-reussir_398622.pdf)

Veyrunes, P. (2017). *La classe : hier, aujourd'hui et demain ?* Toulouse : PUM.

Veyrunes, P., Imbert, P., & San Martin, J. (2014). L'appropriation d'un « format pédagogique : l'exemple du "contrat de travail individuelle" » à l'école primaire. *Éducation & didactique*, 8(3), 81-94.

Veyrunes, P., & Saury, J. (2009). Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 169, 67-76. Récupéré de <http://rfp.revues.org/1466>

Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.

Weinstein, C. E., Schulte, A., & Palmer, D. R. (1987). *The Learning and Study Strategies Inventory*. Clearwater, FL : H & H Publishing.

## NOTES

1. Les résultats du classement PISA 2016 place la France en 26<sup>e</sup> sur 70 pays et économies. Par ailleurs, la France détient la dernière position sur la question de l'inégalité des chances.

2. L'évolution des prescriptions institutionnelles peut être illustrée, par exemple, par la demande de l'ancienne ministre de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Najat Vallaud-Belkacem, en 2016, de viser le développement de nouvelles compétences des élèves que la société requiert : *apprendre à travailler en équipe, à proposer, à expérimenter, à s'exprimer à l'oral, à conduire un projet*. Ces propositions étaient argumentées notamment sur la base des résultats d'une enquête de l'AFEV (Association de la fondation étudiante pour la ville) qui montrait d'une part que 71 % des collégiens s'ennuyaient souvent voire tout le temps en classe contre seulement 25 % à l'école primaire et d'autre part que seulement 15 % participaient régulièrement au collège contre 39 % en moyenne en primaire (*Ibid.*, p. 15).



3. Le caractère « atypique » de l'activité est défini par son aspect de nouveauté en comparaison avec ce qui dans le travail ordinaire des enseignants est estimé habituel, typique, partagé par la majorité des membres de la communauté et qui fonde leur culture scolaire
4. Nous considérons qu'il s'agit d'innovation, en nous appuyant sur les cinq composantes minimales identifiées par Cros (2002) qui sont récurrentes dans la littérature : a) le caractère « nouveau » de la situation du point de vue des personnes impliquées, b) le « produit » introduit dans la situation qui possède un potentiel novateur, c) le « changement » visé qui doit constituer une amélioration intentionnelle, d) « l'action finalisée » guidée par le choix de valeurs et e) le « processus » qui se traduit par des transformations en partie imprévisibles des personnes et de l'environnement.
5. <http://www.lab-afev.org/francois-dubet-lecole-pourrait-fabriquer-des-citoyens-confiants-epanouis/>
6. Pour Dewey, l'éducation consiste à aider les enfants à vivre dans un groupe social « l'école est avant tout une institution créée par elle (la société) pour accomplir une œuvre spécifique : le maintien et l'amélioration de la vie sociale » (1967, p. 134).
7. Veyrunes considère le travail scolaire par groupes comme spécifique. Il souligne le caractère exceptionnel pour un nouvel enseignant arrivant dans une classe de découvrir une organisation de travail par groupes ; ni le mobilier scolaire, ni les manuels ne favorisent cette modalité d'interactions entre les élèves et l'enseignant. « Cette absence d'inscription dans les artefacts et dans l'organisation spatio-temporelle de la classe traduit leur absence d'inscription dans la culture scolaire » (2017, p. 68).
8. La coopération au sein de la classe est définie par Sylvain Connac (2009) à partir d'une idée de J-F. Marcel (2007) comme « réfléchir et agir avec ».
9. Ces enseignants pratiquent au quotidien cette pédagogie coopérative, traduisant ainsi le caractère « atypique » de leur activité par rapport aux formats pédagogiques majoritairement mis en œuvre par la communauté enseignante du second degré en France.
10. Nous définissons la posture avec G. Lameul (2005, p. 5) comme « la manifestation d'un état mental, façonné par nos croyances et orienté par nos intentions qui exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification. Cette notion est anthropologiquement chargée du poids d'un regain d'intérêt pour le corps ».
11. Une posture d'accompagnement se caractérise par « une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter ». L'enseignant « évite de donner la réponse voire d'évaluer, il provoque des discussions entre les élèves, la recherche des références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle » (Bucheton, & Soulé, 2009, p. 40).
12. Une posture d'enseignement se caractérise par des apports plus ou moins ponctuels et à des moments opportuns de savoirs formulés et structurés par l'enseignant. « Il fait alors ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul ». (Bucheton, & Soulé, 2009, p. 40).
13. L'incorporation se définit comme « l'intégration, partielle ou totale, d'un objet, d'un outil ou d'un dispositif au corps propre de l'acteur ». Elle se différencie de l'appropriation qui correspond à « l'intégration d'éléments du monde au monde propre de l'acteur ». (Veyrunes, Imbert, & San Martin, 2014, p. 84).
14. « L'atmosphère c'est l'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 34).
15. « Le climat de maîtrise » se caractérise par des situations de classe dans lesquelles l'enseignant oriente ses échanges sur l'apprentissage, les progrès personnels et la valorisation. Ce modèle donne aux élèves le choix de leurs activités en fonction de leurs capacités, ils ont des marges d'initiatives, l'enseignant est rassurant et reconnaît les erreurs comme des leviers

d'apprentissage, les groupes peuvent changer de forme, l'évaluation est confidentielle et met en avant les progrès effectués par les élèves.

16. La posture de contre-étayage se caractérise par la préoccupation de l'enseignant « *faire avancer plus vite son cours* » et une modalité d'action qui peut « *aller jusqu'à faire à la place de l'élève* ». (Bucheton & Soulé, 2009, p. 40).

17. Ces auteurs envisagent l'improvisation en interaction en classe comme une activité de développement professionnel à part entière, non seulement incontournable mais à encourager dès les premiers pas dans le métier.

---

## RÉSUMÉS

Cette étude porte sur des formes pédagogiques coopératives, peu répandues dans l'enseignement du secondaire. Elles se veulent être une alternative aux deux formats pédagogiques anciens et très répandus : le cours dialogué et le travail individuel écrit. Conduite dans le cadre de l'anthropologie cognitive située, cette étude montre comment l'activité de trois enseignant(e)s expérimenté(e)s (histoire-géographie, français et mathématique) qui ont fait évoluer leurs pratiques pédagogiques dans cette orientation, se restructure au niveau de l'organisation de l'espace-temps, de l'exploitation des supports ou des artefacts et au niveau des modes d'interactions entre les élèves, mais aussi entre le groupe et l'enseignant. Elle met également en évidence des préoccupations communicationnelle et relationnelle très présentes et une posture d'accompagnement plus que d'enseignement qui éloignent ces enseignant(e)s de la culture scolaire traditionnelle. Dans un contexte éducatif français où les réformes successives débouchent sur des échecs tant au niveau de l'amélioration des résultats des élèves que du bien-être à l'école, comprendre les raisons d'agir de ces enseignant(e)s et identifier les conditions qui leur ont permis d'opérer des transformations effectives de leurs pratiques de classe semble très utile pour alimenter la formation initiale et continue.

This study focuses on collaborative pedagogical formats which are not widely used yet in secondary education. They are intended to be an alternative to class dialogues and seatwork, the two older and more widely spread educational formats. This study was conducted within the framework of situated cognitive anthropology. The results obtained show how the activity of three experienced teachers who have changed their teaching practices towards collaborative pedagogical formats (in history/geography, French and mathematics) tends to restructure in terms of: time and space organization; communication support and artifact utilization; and interaction modes among pupils as well as between the class and the teacher. Furthermore, this study reveals significant communication and relationship concerns on the teachers' side, and a support approach rather than a teaching approach, which distance these teachers from the traditional school culture. In a French educational context where successive reforms lead to failures both in terms of improving student outcomes and well-being at school, understanding the reasons for these teachers' actions and identifying the conditions that enabled them to make effective transformations of their class practices would appear to be very useful for nurturing initial training and continuing education.

## INDEX

**Mots-clés** : enseignement, cours d'action, format pédagogique, interactions pédagogiques, activité collaborative

**Keywords** : teaching, course of action, pedagogical format, pedagogical interactions, collaborative activity

## AUTEURS

### SERGE LEBLANC

LIRDEF, Université Montpellier et Université Paul Valéry  
Faculté d'éducation, 2 place Marcel Godechot, 34092, Montpellier –  
serge.leblanv@umontpellier.fr

### CÉLINE SAUVAIRE-MALTRANA

EMC, Montpellier – Celine.Maltrana@ac.montpellier.fr