

## EMPIRICAL STUDY

## Construire la tâche dans l'apprentissage coopératif

 Lara Arvat<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Assessorat des activités et des biens culturels, du système éducatif et des politiques des relations intergénérationnelles, Val d'Aoste, Italie

**RESUMEN (Spanish)**

El estudio considera la importancia que el profesor debe conceder a la construcción de tareas como parte del aprendizaje cooperativo. El objetivo es colocar a los alumnos en situaciones problemáticas y estimular la interacción y la cooperación para que el aprendizaje sea eficaz. La realización de una tarea compleja requiere el trabajo conjunto de todo el grupo de alumnos, y es precisamente a través de la colaboración y la confrontación dentro del grupo como pueden desarrollar sus habilidades disciplinarias y sociales. El profesor también desempeña muchas funciones para apoyar el aprendizaje de los alumnos: plantea la tarea y organiza el trabajo, apoya a los grupos en sus dificultades y, por último, observa y evalúa. Es precisamente observando y evaluando el proceso en curso y la evaluación final como el profesor puede comprobar la eficacia de la tarea en el aprendizaje. La perspectiva cambia: el conocimiento no se transmite del profesor al alumno, sino que son los propios alumnos los que construyen su conocimiento a partir de su propia voluntad de aprender de manera personal.

**PALABRAS CLAVE**

Tarea compleja;  
Situación  
problemática;  
Habilidades  
disciplinarias y  
sociales;  
Evaluación;  
Lesson Study

**ABSTRACT (English)**

The document considers the importance that the teacher should attach to task construction as part of cooperative learning. The aim is to place pupils in problem situations and stimulate interaction and cooperation to make learning effective. Carrying out a complex task requires the whole group of pupils to work together, and it is precisely through collaboration and confrontation within the group that they are able to build up their disciplinary and social skills. The teacher also plays many roles in supporting the pupils' learning: he/she sets up the task and organises the work, supports the groups in their difficulties and, lastly, observes and assesses. It is precisely by observing and evaluating the process underway and the final assessment that the teacher can check the effectiveness of the task in terms of learning. The perspective changes: knowledge is not transmitted from the teacher to the pupil, but it is the pupils themselves who construct their knowledge on the basis of their own willingness to learn in a personal way.

**KEYWORDS**

Complex task;  
Problem situation;  
Disciplinary and social  
skills;  
Assessment;  
Lesson Study

**RÉSUMÉ (Français)**

La contribution examine l'importance que l'enseignant doit accorder à la construction de la tâche dans le cadre de l'apprentissage coopératif. Il s'agit de placer les élèves devant des situations problèmes et de stimuler l'interaction et la coopération pour rendre l'apprentissage efficace. La réalisation d'une tâche complexe nécessite la collaboration de tout le groupe d'élèves et c'est précisément par la collaboration et la confrontation au sein du groupe qu'ils peuvent construire leurs compétences disciplinaires et sociales. L'enseignant joue également de nombreux rôles pour soutenir l'apprentissage des élèves : il définit la tâche et organise le travail, soutient les groupes dans leurs difficultés et, enfin, observe et évalue. C'est précisément en observant et en évaluant le processus en cours et l'évaluation finale que l'enseignant peut vérifier l'efficacité de la tâche en termes d'apprentissage. La perspective change : le savoir n'est pas transmis de l'enseignant à l'élève, mais ce sont les élèves eux-mêmes qui construisent leur savoir sur la base de leur propre volonté d'apprendre de manière personnelle

**MOTS-CLÉS**

Tâche complexe ;  
Situation-problème ;  
Compétences  
disciplinaires et  
sociales ;  
Évaluation ;  
Lesson Study

### 1. Introduction

Dans le cadre du projet international Erasmus Dico +, un groupe d'enseignants du collège de la Vallée d'Aoste a réalisé deux séries de *lesson studies* sur la méthodologie de l'apprentissage coopératif. Par *lesson study* on entend un modèle de recherche qui implique

les enseignants eux-mêmes et vise par conséquent un processus de formation et d'auto-formation ; l'accent était mis principalement sur l'observation des méthodes didactiques et de l'interaction avec la classe, afin de repenser de manière réflexive l'activité d'enseignement. Les enseignants venaient de différents collèges, enseignaient différentes disciplines et avaient des antécédents et des sensibilités différents par rapport à la méthodologie de l'apprentissage coopératif. Le système scolaire italien prévoit en effet de larges marges d'autonomie. Depuis la loi sur l'autonomie, des Institutions scolaires ont été créées, qui comprennent verticalement le premier cycle d'études commençant par l'école maternelle, trois ans, se poursuivant par l'école primaire, cinq ans, et se terminant par l'école secondaire du premier degré, également appelée école moyenne, des trois années suivantes. C'est précisément l'autonomie prévue par le document ministériel "Indicazioni nazionali per il primo ciclo" qui donne à chaque école la possibilité de rédiger son propre programme permettant aux élèves d'atteindre au mieux les objectifs de compétences fondamentales pour l'apprentissage tout au long de la vie. Chaque choix didactique doit donc être justifié par le curriculum et apparaît significatif s'il contribue à déclencher le processus de médiation et de construction des connaissances comme le suggère le cadrage national. Le curriculum apparaît ainsi comme un lieu de réflexion professionnelle et un outil flexible pour faire de la recherche et surtout pour développer des compétences relationnelles et de citoyenneté.

Les enseignants qui ont participé à l'expérimentation ont donc inclus l'activité coopérative dans le programme scolaire de leur établissement afin de travailler différents contenus et compétences. Grâce aux *lesson studies*, prévues par le projet Dico+, il a été possible d'identifier et de mettre en valeur les traits communs à toutes les activités expérimentées. En effet, l'emploi du temps des enseignants du collège comprend des heures de planification visant à concevoir des activités communes, des moments de rattrapage et de renforcement ; dans ce cadre tous les enseignants ont participé aux activités en groupe et ont prévu des tâches réelles qui, pour être mises en œuvre, demandaient aux élèves de jouer différents rôles. La complexité de la tâche a ensuite obligé le groupe des élèves à coopérer et à interagir et, surtout, a donné aux élèves eux-mêmes l'occasion d'auto-évaluer leur travail et de chercher des stratégies d'autorégulation.

### **2. Objectifs**

Au fil du projet, deux activités de mathématiques, deux activités d'histoire et une activité de langue française ont donc été expérimentées afin d'apporter une réponse articulée aux nouveaux besoins éducatifs et d'apprentissage des élèves. Ce besoin est devenu plus évident après la Covid, le choix de l'apprentissage coopératif a donc été motivé par la recherche d'un modèle d'enseignement qui prendrait explicitement en charge à la fois la dimension disciplinaire et la dimension affective et sociale, non seulement au sein du groupe de pairs, mais parmi tous les acteurs de l'école.

L'utilisation de l'apprentissage coopératif a été guidée par la volonté de défaire l'idée que l'enseignement est basé sur une relation privilégiée avec le savoir de l'enseignant tandis que la relation entre le savoir et l'élève est très inadéquate, une dissymétrie est créée que les enseignants interprètent généralement comme un besoin de transmettre le savoir et non comme un besoin d'accompagner l'élève vers une construction du savoir. L'apprentissage

coopératif a donc permis de relever le défi didactique de placer à la base de chaque activité non seulement les compétences disciplinaires, mais aussi les relations affectives, personnelles et émotionnelles générées au sein du groupe. L'élève n'était plus conçu comme une individualité unique avec ses défauts et son potentiel, mais plutôt comme un membre d'un groupe dont la tâche était de faire appel à ses compétences et connaissances et de partager ses difficultés afin de réaliser un produit réel tangible et mesurable.

La volonté de prendre en compte deux besoins est donc à la base de chaque activité conçue par les équipes pédagogiques : le processus de construction des connaissances et le processus émotionnel pour aider les élèves à développer des compétences relationnelles, améliorer le climat de la classe et reconnaître le groupe comme un outil d'enrichissement.

### **3. Méthodologie**

La définition des groupes et la construction d'une tâche significative ont donc été des moments cruciaux dans l'action pédagogique et ont déterminé non seulement le succès de l'activité mais aussi, plus généralement, un moment de développement collectif et individuel qui a permis aux élèves de trouver leur propre espace de bien-être et de motivation au sein de la classe et plus généralement de la vie scolaire.

#### **3.1 Définition des groupes**

Les enseignants ont formé des groupes en attribuant des rôles aux membres du groupe, certains plus axés sur les tâches, d'autres plus axés sur le groupe. Une grille avait été élaborée en commun par les membres de consortium et qui listait plusieurs critères. Le groupe des professeurs de mathématiques en particulier avait codifié cinq types de rôles : les rôles orientés vers la tâche dont la mission était d'amener le groupe à atteindre le meilleur résultat possible par rapport à la tâche disciplinaire assignée par l'enseignant, par exemple proposer un plan de travail en gérant le temps, prévoir des moments de réflexion, de manipulation, d'expérimentation ou de mise en commun des opinions, faire le point sur la situation et favoriser les moments de décision ; les rôles orientés vers le groupe, qui consistent à être responsable du climat communicatif du groupe, à solliciter la participation positive des pairs, à modérer les interventions et à arbitrer les éventuels conflits entre les participants ; le rôle de mémoire qui se charge de la formulation écrite des résultats obtenus dans l'activité collective ; le rôle de rapporteur qui est le porte-parole des solutions proposées par son groupe à la fin de l'activité collaborative ; enfin, le rôle d'observateur qui propose son feedback concernant le fonctionnement du groupe. Les rapports finaux des rapporteurs et des observateurs ont ensuite fait l'objet d'une discussion en classe lors de l'évaluation du travail.

D'autres activités impliquaient des rôles plus axés sur les tâches autres plus axés sur le groupe, mais impliquant un niveau moins ponctuel de codage formel. Les professeurs d'histoire, par exemple, avaient prévu de former des groupes en leur demandant d'identifier de manière autonome une personne qui s'occupait du matériel, une personne qui régulerait le temps, une personne qui intervenait en tant que porte-parole. Cependant, ils avaient

laissé aux élèves le soin de s'organiser et de déterminer les tâches concrètes, sans superviser le rôle réel joué par chacun au sein du groupe.

Dans chaque activité proposée, la création d'une interdépendance positive au sein du groupe était une condition fondamentale : une collaboration qui permettait au groupe de fonctionner et d'accomplir la tâche commune uniquement grâce à la coopération de tous. L'interdépendance positive se réalise lorsqu'un élève comprend qu'il doit coordonner ses efforts avec ceux des autres camarades pour mener à terme positivement une tâche et qu'il est lié aux autres de telle sorte qu'il ne peut réussir si ces derniers n'y parviennent pas. Il fallait que chaque élève soit convaincu qu'il pouvait contribuer à l'œuvre collective, même les élèves à qui l'on attribuait ou qui s'attribuaient généralement un statut de compétence faible au sein de la classe. Le fait de devoir assumer un rôle a autorisé ces élèves à agir de manière autonome, c'est-à-dire à prendre des décisions afin de contribuer à la réussite du groupe.

Tous les rôles avaient en fait une condition d'autorité égale qui permettait aux enfants d'être tous les protagonistes du travail et donc de leur apprentissage. Cependant, il était nécessaire de laisser chaque élève expérimenter un rôle différent afin de parvenir à un leadership partagé. Ainsi, un membre du groupe était responsable du temps, un autre du matériel, un autre de la coordination du groupe, un autre du silence, un autre du rapport et un autre de la rédaction.

Comme nous l'avons déjà mentionné, toutes les activités n'avaient pas des rôles aussi spécifiques. Dans certains cas, les groupes étaient petits, dans d'autres plus grands, mais en général, il a été noté que les groupes de quatre à cinq personnes étaient idéaux pour la répartition des tâches, la circulation des idées et pour instaurer une interdépendance positive. Les enseignants ont ensuite souligné que le groupe se coordonnait et collaborait en fonction d'une tâche motivante et complexe qui impliquait un effort et un investissement de ressources intellectuelles et humaines collectives. La nature de la tâche déterminait le résultat : pour s'engager en tant que groupe, les enfants devaient être confrontés à une tâche significative dans laquelle ils devaient investir leurs efforts pour la réaliser.

### **3.2 Construction d'une tâche**

Pour apprendre de manière constructive, les élèves doivent être engagés volontairement dans une tâche significative. Au cours des *lesson studies*, les principales caractéristiques de ces tâches ont été identifiées : elles étaient actives, constructives, intentionnelles, authentiques et bien sûr coopératives.

Toutes les tâches exigeaient un engagement subjectif mais surtout concret et actif, afin que le groupe puisse en ressentir les effets de manière tangible : en d'autres termes, la tâche devait être engageante. Un exemple de tâche active et tangible se trouve dans les devoirs donnés à une classe de mathématiques de deuxième année du collège qui devait reconstruire un dé et positionner correctement ses faces, à partir des instructions données et en utilisant un modèle qu'ils avaient eux-mêmes construit. Au-delà de l'enseignement formel, les élèves acquièrent quotidiennement des connaissances et des compétences qu'ils utilisent dans le monde qui les entoure. Le concept "learning by doing" nous rappelle que les enfants apprennent spontanément en interagissant avec leur environnement, en

manipulant des objets, en observant et en interprétant les effets de leurs actions. Dans la consigne mentionnée ci-dessus, les conditions d'apprentissage sont réalisées précisément par l'engagement actif dans une tâche qui nécessite la manipulation d'un objet, conduisant à l'observation et à la réflexion sur les résultats.

Une autre caractéristique est qu'il s'agissait de tâches constructives : c'est-à-dire qu'elles nécessitaient d'articuler un contenu aux activités et aux observations des élèves eux-mêmes. Une classe de troisième année a été chargée de préparer une brochure sur les sites des rassemblements nazis pour une excursion à Nuremberg. Chaque groupe s'est vu attribuer un monument et, à travers la consultation de textes et d'images fournis par l'enseignant, ils devaient élaborer une brochure à l'usage de la classe lors de la sortie. Ce livret était le résultat du travail des différents groupes qui devaient sélectionner les informations principales et les présenter efficacement dans le livret, en gardant à l'esprit que ces lieux avaient été construits et utilisés à des fins de propagande politique. Les élèves devaient donc avoir sélectionné les informations principales, mais aussi avoir compris la signification du concept de propagande et s'interroger sur la pertinence de ces informations. Il était nécessaire pourtant que les élèves aient pleinement réfléchi à leurs activités. C'est précisément le processus de réflexion qui est porteur de sens. En effet, le constructivisme nous enseigne que les nouvelles expériences peuvent provoquer un décalage entre ce que les élèves observent et ce qu'ils comprennent, c'est alors que commence un apprentissage significatif (Jonassen, 2000). En effet, en lisant des textes et en analysant des images, les élèves ont intégré des éléments jusqu'alors inconnus à leurs connaissances antérieures et se sont créé un nouveau schéma mental, plus riche. Dans la construction de l'activité, il était donc important pour l'enseignant de mener ses élèves vers le moment de « découverte » qui découlait de l'observation des images, de la compréhension des textes et de la réflexion active sur ceux-ci.

Un autre élément relevé pendant les *lesson studies* était le fait que les tâches devaient être coopératives, c'est-à-dire inclure une dimension conversationnelle et collaborative. Si nous prenons comme exemple la construction d'une carte conceptuelle sur les Lumières, proposée dans une classe de la deuxième année du collège, il devient clair que la compréhension du cadre historique de la période en question a été réalisée par la confrontation avec les pairs, dans un processus de négociation sociale, qui a permis aux élèves d'emprunter leurs connaissances de manière collaborative. Plusieurs groupes ont traité de différents aspects des Lumières, en utilisant des mots, des images et des textes courts pour créer un cadre commun, cohérent et partagé par la restitution. C'est précisément la négociation des éléments à inclure dans la carte qui a permis aux élèves de chaque groupe de s'approprier intimement un aspect du contenu, de le partager et le mettre à la disposition de toute la classe. Au cours de la vie scolaire, en effet, les élèves interagissent les uns avec les autres, se confrontent, se défient, résolvent des problèmes, partagent des émotions, mais aussi des connaissances et des stratégies : l'apprentissage est donc un processus continu de construction de connaissances mutuelles. Tous les enseignants ont également souligné l'importance pour les élèves de se reconnaître comme faisant partie d'une communauté visant l'apprentissage et la construction de connaissances, légitimée par l'évaluation non seulement des connaissances, mais aussi du processus qui a conduit à cette construction.

Une caractéristique en particulier a été signalée : le fait de proposer une tâche authentique, proche du monde réel, fortement contextualisée et caractérisée par une certaine complexité. Les enseignants avaient souligné que le fait, à l'école, de mobiliser un processus d'abstraction afin de parvenir à des principes généraux pour expliquer des situations et des phénomènes que les élèves vivent rarement, les empêchait de trouver dans leur réalité des références concrètes, réalistes et contextualisées qui leur permettraient de comprendre intimement ces notions. Si, d'un côté, la théorisation rend les connaissances transférables, d'un autre côté en revanche les élèves sont de plus en plus éloignés des contextes réels dans lesquels ces concepts prennent tout leur sens.

La professeure de français par exemple avait proposé de travailler en éducation civique en français sur l'histoire d'un jeune garçon originaire d'Afrique subsaharienne qui a traversé le désert et la Méditerranée, puis a fait sa vie en Italie et a écrit un livre sous la forme d'un abécédaire plein d'anecdotes. Les enfants ont dû partir du texte pour reconstituer l'histoire de ce garçon et ajouter des réflexions personnelles sur le sujet, à travers des moments de dialogue et d'échange sur le texte, qui présente les réflexions de l'auteur et les témoignages des personnes qui l'ont aidé. L'idée d'aborder le thème des préjugés raciaux à travers le témoignage d'une personne que les enfants ont également pu interviewer a permis aux enfants de tester leurs propres opinions, tout d'abord en se comparant à leurs pairs au sein du petit groupe où même les plus timides ont pu dire ce qu'ils pensaient, quelles émotions ils ressentaient, sans être soumis au jugement d'un adulte.

Dans ce cas, les préjugés raciaux ont été démantelés grâce au caractère concret d'une histoire que les enfants ont également pu toucher de leurs propres mains. Aux mots quotidiens contre le racisme, parfois vides, les élèves ont associé une expérience réelle qu'ils ne risquent pas d'oublier et dont ils se souviendront effectivement chaque fois qu'ils parleront d'immigration et qu'ils pourront continuer à construire leur propre opinion de manière solide. De nombreuses recherches sur l'apprentissage ont en effet montré que les tâches d'apprentissage significatives situées dans des réalités quotidiennes (réelles ou virtuelles) sont mieux comprises et mémorisées, mais aussi plus facilement transférées à de nouvelles situations. Plutôt que d'enseigner des règles à mémoriser et à appliquer à des problèmes fictifs ou de faire un cours magistral, il est préférable de travailler sur des problèmes et des situations réels à partir de l'implication pratique des élèves dans des contextes concrets.

Une autre caractéristique que l'on retrouve dans toutes les tâches significatives est qu'elles sont intentionnelles, c'est-à-dire dirigées vers un but, et donc capables de mobiliser des efforts pour atteindre ce but. En fait, les élèves obtiennent de meilleurs résultats lorsqu'ils s'engagent activement et volontairement dans un objectif cognitif et sont impliqués dans un processus qui les mobilise profondément, notamment sur le plan émotionnel. L'activité de géométrie, par exemple, consistait à déchiffrer un message codé arrivé d'une autre planète en résolvant des problèmes de géométrie plane et à en renvoyer un autre en utilisant le même langage géométrique et le même code. Le problème de géométrie a donc été rendu intéressant par le jeu d'énigmes et a incité les élèves à faire un plus grand effort. Les enseignants avaient fourni aux élèves des figures géométriques qu'ils pouvaient modeler et manipuler pour rendre la tâche plus concrète mais aussi plus attrayante. Dans la réalisation

de la brochure sur Nuremberg, par exemple, les technologies sont devenues des partenaires selon un processus d'apprentissage actif.

#### **4. Les perspectives professionnelles**

Les enseignants impliqués dans les deux cycles de *lesson studies* ont tous vu comment, dans les activités de *lesson studies*, il était approprié, pour une véritable construction des connaissances, de prendre en charge non seulement l'aspect plus social lié à la formation de groupes, mais aussi de créer et de mettre en place des environnements d'apprentissage significatifs, caractérisés par l'accent mis sur la construction des connaissances et non leur reproduction, sur l'authenticité des tâches, sur la contextualisation plutôt que sur l'abstraction, les simplifications excessives dans la représentation de la complexité des situations réelles ; sur les environnements d'apprentissage dérivés du monde réel, basés sur des cas plutôt que sur l'application d'un ensemble d'instructions fournies par l'enseignant pour atteindre un résultat; l'accent enfin doit être mis sur la réflexion et le raisonnement. Ce changement de perspective implique une modification de la perception du rôle de l'enseignant, traditionnellement considéré comme celui qui transfère des connaissances dans une relation asymétrique d'échange unidirectionnel. L'enseignant devient celui qui accompagne l'élève dans sa construction de connaissances et surtout de compétences, en créant des opportunités d'apprentissage significatives. Si pour réaliser l'apprentissage il est nécessaire de mettre en relation l'élève, les connaissances et l'environnement d'apprentissage, alors le rôle de l'enseignant devient fondamental précisément dans la mise en place de cet environnement et pour cela il faut considérer l'élève dans sa globalité, en considérant les aspects cognitifs et émotionnels. En quelque sorte, les enseignants ont réaffirmé au cours du projet que le centre de leur travail devait être la relation entre l'apprentissage et l'enseignement et que leur tâche était d'organiser des situations pertinentes qui mobilisent les ressources des élèves, les stimulent et les incitent à prendre les risques de l'apprentissage.

#### **5. Discussion et conclusion**

A la fin de l'expérience, les enseignants ont constaté que, bien qu'il existe aujourd'hui de nombreuses études portant sur des méthodes capables d'améliorer l'apprentissage coopératif, et bien que de telles pratiques soient entrées dans de nombreuses classes, l'idée que la dimension coopérative puisse représenter autre chose qu'une activité sporadique est difficile à accepter pour de nombreux enseignants des écoles valdôtaines. L'idée de construire des tâches authentiques qui mobilisent les élèves et sont basées sur des réalités concrètes reste encore plus taboue. Non seulement de nombreux enseignants continuent à s'appuyer avant tout sur des méthodes traditionnelles comme le cours magistral frontal, mais très souvent ils ne considèrent pas la tâche authentique comme un moyen de créer des connaissances et des compétences de haut niveau, l'évaluation reste donc liée aux connaissances et donc inexorablement, individuelle. A cet égard, les enseignants ont également souligné que l'une des faiblesses du projet était qu'il n'approfondissait pas suffisamment l'aspect de l'évaluation de l'apprentissage. Ils ont souligné que l'évaluation rigoureuse d'une activité d'apprentissage coopératif se déroule à trois niveaux : l'évaluation du processus, de la tâche et l'auto-évaluation, ce qui implique généralement une évaluation de groupe et non individuelle. Si une évaluation de groupe n'est pas introduite, l'activité

coopérative est vouée à l'échec car les élèves sont les premiers à se rendre compte que l'activité de groupe n'est pas assez importante pour l'enseignant.

### Références

Castoldi M. *Compiti autentici. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*

<https://www.docsity.com/it/compiti-autentici-un-nuovo-modo-di-insegnare-e-apprendere-castoldi-1/8006773/>

Cohen E. G. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi*, Trento: Erickson.

Comoglio M., Cardoso M. A. (1996), *Insegnamento e apprendimento in gruppo: il cooperative learning*. Roma: LAS.

Johnson D., W., Johnson R. T., Holubec E. J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Erickson.

Jonassen D.H. (2000). *Theoretical Foundations of Learning Environments*. Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Pesci A. (2003). Insegnanti di matematica e studenti: come migliorare il lato umano delle loro relazioni? *L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate*, Vol. 26B n. 4, 521-545.

Polito M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe*. Trento: Erickson.