

Des mini-activités interactives pour favoriser un climat positif dans les classes

BUCHS, Céline

BUCHS, Céline. Des mini-activités interactives pour favoriser un climat positif dans les classes. *Le magazine du réseau Canopé*, 2020

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:148180>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



La version complète du texte avec un lien pour télécharger des exemples de structures coopératives de travail est accessible sur le site du réseau canopé
<https://www.reseau-canope.fr/nouveaux-programmes/magazine/developpement-cognitif/favoriser-un-climat-scolaire-positif.html>

Des mini-activités interactives pour favoriser un climat positif dans les classes

Céline Buchs,
maîtresse d'enseignement et de recherche,
université de Genève

Le climat dans une classe n'est pas toujours positif, entre les élèves et l'enseignant, et entre les élèves eux-mêmes. Au collège et au lycée, il est d'autant plus difficile de créer un bon climat que chaque enseignant a peu d'heures avec chaque classe et, selon les matières enseignées, qu'il est parfois face à une classe qui n'est pas un groupe-classe réel. Pour y remédier, il existe pourtant des dispositifs qui renforcent l'engagement cognitif et social des élèves – tous facteurs qui favorisent le climat scolaire –, au premier rang desquels la pédagogie coopérative. Si cette pédagogie a déjà fait ses preuves, elle implique aussi une réorganisation pédagogique qui peut rebuter les enseignants. Toutefois, l'introduction de mini-activités interactives dans le cours traditionnel d'une leçon peut constituer une alternative intéressante pour renforcer la cohésion et les apprentissages, d'autant plus qu'elle favorise la parole de tous.

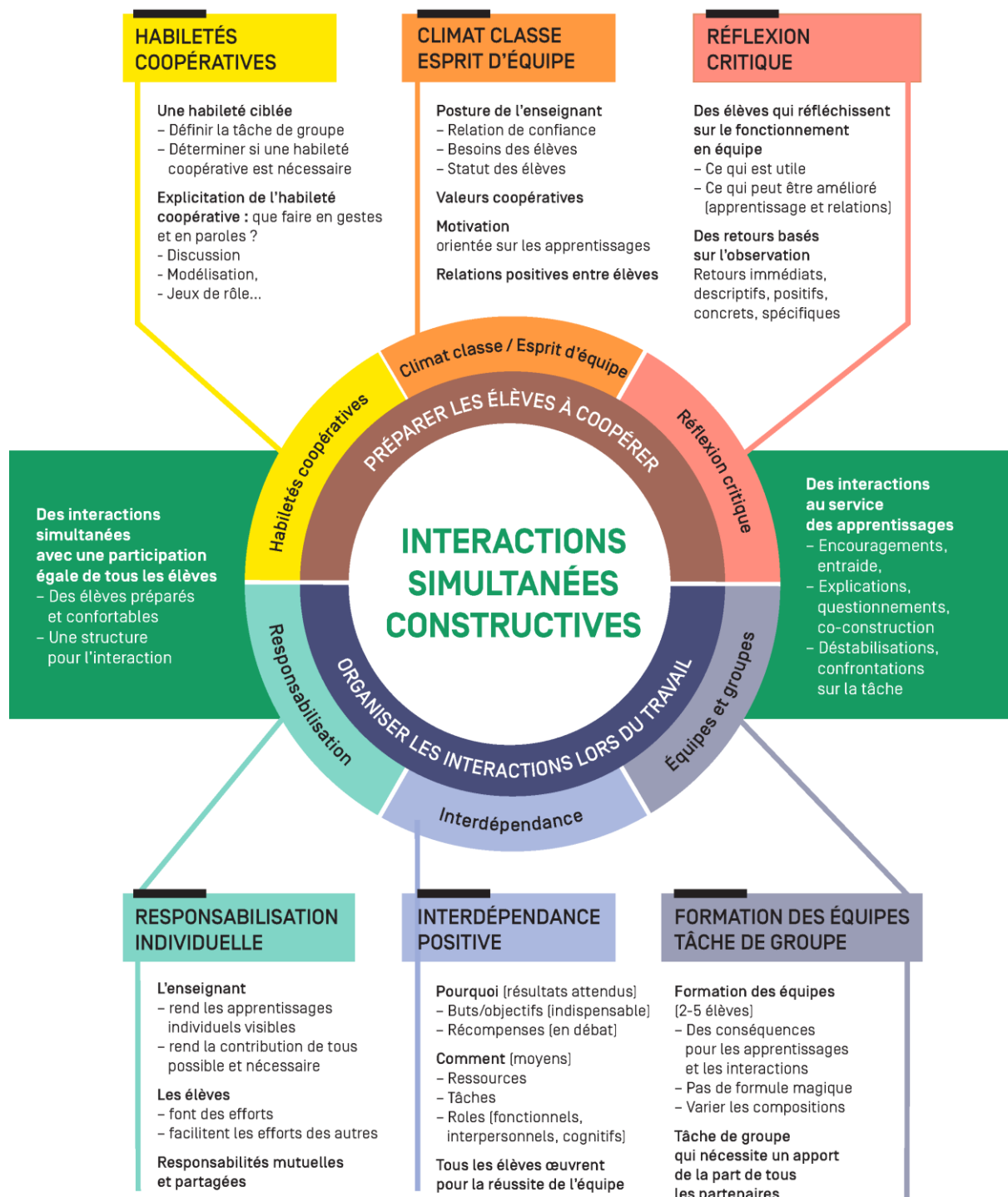
La pédagogie coopérative

Nous avons eu l'occasion de présenter les principes de la pédagogie coopérative lors de la conférence de consensus sur la différenciation pédagogique (voir Buchs, 2017a). Il s'agit de proposer des travaux de groupes structurés, au sein desquels les élèves travaillent ensemble, vers un objectif commun. L'enseignant organise les interactions en renforçant l'interdépendance positive et la responsabilisation individuelle, de manière à ce que les élèves perçoivent une relation positive dans l'atteinte des objectifs au sein de chacune des petites équipes et s'engagent pleinement dans leur travail (Abrami *et al.*, 1996).

La pédagogie coopérative propose également de préparer les élèves à coopérer (Johnson *et al.*, 2006) en travaillant explicitement les habiletés coopératives et en leur permettant de réfléchir sur leur fonctionnement, et l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Orienter les élèves vers les apprentissages et les relations sociales est une condition importante. L'ensemble de ces principes est résumé dans le schéma ci-dessous.

PRINCIPES POUR SOUTENIR DES INTERACTIONS SIMULTANÉES CONSTRUCTIVES

De l'apprentissage coopératif à la pédagogie coopérative



De nombreuses recherches, expérimentées sur différents âges et dans différentes matières, soulignent les effets positifs des dispositifs coopératifs sur la motivation et le bien-être des élèves, ou sur la qualité des relations entre élèves, dans les relations de travail comme de jeu. Tous ces éléments soutiennent la qualité des apprentissages et l'acquisition de compétences transversales.

Cependant, la mise en place de cette pédagogie implique, de la part de l'enseignant, un investissement important et une réorganisation de sa pratique. Il existe toutefois des formats d'activités plus accessibles, qui peuvent facilement être intégrés dans le cours régulier des enseignements.

Des mini-activités interactives intégrées dans les enseignements

Une manière d'engager les élèves dans les processus d'apprentissage et de leur faire prendre conscience de leur degré de compréhension consiste à introduire des mini-activités interactives, de quelques minutes, dans le déroulement d'une leçon. L'enseignant s'interrompt pour poser une question ou proposer aux élèves de faire le point et les invite à en discuter entre eux. Les recherches soulignent que cet apprentissage actif de quelques minutes, qui ne change pas radicalement la manière d'enseigner, est bénéfique.

- Faire des pauses dans le déroulement du cours pour demander aux élèves de clarifier leur prise de notes avec un camarade – trois fois 2 minutes dans un cours de 45 minutes – permet d'augmenter le nombre d'éléments correctement retenus à la fin de chacun des cours, et à moyen terme (Prince, 2004).
- D'autres activités proposent aux élèves de répondre à des questions après que l'enseignant ait expliqué une notion importante (Mazur, 2014) :
 - une question (1 min),
 - un temps de réflexion pour les apprenants (1 min),
 - la possibilité de rédiger individuellement une réponse (facultatif),
 - une discussion pour convaincre les élèves à proximité (instruction par les pairs),
 - la possibilité de rédiger individuellement une nouvelle réponse (facultatif),
 - un bilan des réponses par l'enseignant,
 - une explication de la bonne réponse par l'enseignant.

Ces activités permettent de donner aux élèves un retour immédiat sur l'état de leur compréhension de l'activité en cours. Les réponses peuvent se faire de différentes manières (vote à main levée, en utilisant des fiches réponses, à l'aide d'outils numériques ou de télépointeurs), mais il est important que tous les apprenants puissent se prononcer sans être influencés par les autres. Au plus simple, il est possible de proposer différentes réponses et de leur demander de lever le nombre de doigts correspondant à leur choix de réponse.

Les informations récoltées sur cette procédure mettent en évidence une augmentation du nombre de bonnes réponses, ainsi que du degré de certitude, et une amélioration des notes à l'examen. Ces bénéfices sont documentés de manière récurrente, notamment dans les enseignements scientifiques (Freeman *et al.*, 2014 ; Prince, 2004).

Des structures coopératives pour assurer l'engagement de tous les élèves

Si l'enseignant ne donne pas de consignes particulières pour les discussions lors des mini-activités, il se peut cependant que certains élèves soient plus actifs que d'autres, qui restent en retrait. Il nous semble important de conserver les principes d'**interdépendance positive** et de **responsabilisation individuelle**, et d'introduire des consignes qui invitent **chaque élève à participer de manière égale** afin d'assurer un engagement simultané des élèves. Cela revient à structurer le moment interactif, par exemple (les passages en italiques sont facultatifs) :

- l'enseignant pose une question ou propose un énoncé (1 min) ;
- les élèves prennent un temps pour réfléchir individuellement *et notent quelques éléments* (1 min) ;
- les élèves discutent avec leur voisin ou voisine en s'assurant que chacun a bien compris la même chose et sera en mesure de rendre compte du contenu de la discussion (structure coopérative). L'élève de droite apporte un élément de réponse (30 secondes), puis l'élève de gauche apporte un élément de réponse (30 secondes) ;
- *les élèves rédigent ensemble une réponse ou l'enseignant invite des élèves, au hasard, à résumer leur discussion.*

La structure et le contenu de la leçon sont les ingrédients de la mini-activité. De nombreux exemples de structures coopératives sont disponibles en anglais (par exemple Ferguson-Patrick, Jolliffe, 2018 ; www.kaganonline.com) ou en français (par exemple Howden, Kopiec, 2000). Les structures coopératives présentées en annexe nous servent de supports de formation pour inviter les enseignants à créer leurs propres structures. Des exemples sont proposés pour introduire une notion, activer des connaissances, réviser des notions, générer des idées, travailler le climat.

Quelques éléments à considérer

- Les duos sont rapides (2 min de réflexion individuelle, 2 x 1 min de partage avec le voisin ou la voisine ne prend que 4 min). Selon les activités, des groupes de 3 ou 4 élèves peuvent aussi être envisagés.
- Demander aux élèves d'échanger avec leur voisin ou voisine est très rapide ; leur proposer de se déplacer pour changer de partenaires prend un peu plus de temps, mais cela dynamise aussi les élèves et leur permet de faire connaissance, tout en échangeant sur les contenus. Cette option peut être intéressante lorsque le groupe-classe n'est pas constitué.
- La structure précise comment la parole circule (un temps pour chacun ou des allers-retours).
- Permettre aux élèves d'écrire quelques éléments de réponse avant l'échange leur permet d'être plus disponibles pour écouter et aussi plus à l'aise pour parler lorsque c'est leur tour.
- Les premières fois, certains élèves peuvent vouloir commencer à échanger avant la fin du temps de réflexion individuelle ; leur demander de rester silencieux permet à tout le monde de pouvoir se préparer.
- Commencer par des questions sur lesquelles les élèves sont à l'aise facilite la mise en place.
- Il peut être utile d'indiquer qui commence l'échange pour ne pas perdre de temps (la personne de droite ou celle qui porte les couleurs les plus vives). Avoir un critère visuel permet à l'enseignant de s'assurer que la parole circule.
- Avoir un rituel pour clôturer les discussions permet de repartir rapidement en collectif ; demander aux élèves de s'arrêter de parler lorsque l'enseignant lève la main est une règle efficace, mais qui peut être frustrante. Aussi, attirer leur attention en levant la main et baisser les doigts un à un pour indiquer de terminer leur idée ne prend que quelques secondes de plus et permet de clôturer

l'activité de manière plus souple. Il est important de ne reprendre la parole que lorsque plus aucun élève ne parle.

- L'enseignant décide si un retour des discussions est proposé en collectif. Si c'est le cas, demander aux élèves, au hasard, de faire part de leur discussion renforce la responsabilisation et incite chacun à rester concentré sur les contenus pendant l'échange. Préciser ce point avant l'activité est important pour que les élèves ne se sentent pas piégés.

En favorisant la participation de tous les élèves, avec l'encouragement et la valorisation des propositions, ces formes de travail soutiennent l'intégration sociale et scolaire. Elles permettent une proximité bienveillante avec l'enseignant, qui écoute et observe pendant les interactions. Les élèves plus réservés peuvent profiter pour poser leurs questions directement à l'enseignant qui circule, ce qui est moins intimidant qu'en collectif. L'enseignant obtient en quelques minutes des informations sur ce que les élèves verbalisent et repère les forces et difficultés pour réguler la suite de son enseignement, en y intégrant les informations recueillies lors de l'activité (*merci, quelqu'un m'a demandé... cela me permet de préciser, j'ai entendu..., alors je vais expliquer*). L'enseignant valorise ainsi l'ensemble des contributions des élèves, au service de l'avancement du collectif, et les élèves bénéficient des régulations de leurs pairs et de l'enseignant dans un climat positif.

Spencer Kagan (2013) en souligne encore les bénéfices lorsqu'elles sont introduites dans une leçon traditionnelle, ceci dans différentes matières de l'enseignement primaire et secondaire, que ce soit en comparaison avant/après ou avec des classes avec/sans structure(s) coopératives. Des articles en ligne sur son site (www.kaganonline.com) documentent les effets positifs des structures testées par les enseignants pour l'ensemble des élèves, et plus particulièrement pour les plus fragiles :

- les compétences sociales et les comportements positifs augmentent, y compris pour les élèves ayant des difficultés de comportement ;
- les comportements disciplinaires s'atténuent ;
- les problèmes liés aux clans diminuent ;
- les élèves rapportent davantage de proximité avec des personnes d'autres groupes ethniques que le leur ;
- le nombre d'élèves isolés, peu ou moyennement choisis comme partenaires souhaités de travail, diminue, et l'éventail des camarades choisis s'élargit ;
- les élèves apprécient de travailler en coopération et trouvent cela motivant ;
- les élèves arrivent à identifier ce qui rend le travail efficace et ce qui pourrait être amélioré.

Les structures coopératives de travail permettent aux élèves d'interagir de manière positive sur des contenus d'apprentissage ; elles représentent un moyen de travailler le climat scolaire et renforcent le sentiment d'appartenance et la cohésion dans des groupes-classes constitués de manière épisodique. Elles créent un contexte confortable pour les adolescents vulnérables. Ces éléments soutiennent l'investissement des élèves dans les tâches scolaires. Passant moins de temps sur la gestion disciplinaire, les enseignants rapportent en avoir davantage pour enseigner. L'introduction des formes coopératives de travail à l'échelle d'un établissement augmente rapidement les comportements positifs spontanés des élèves et réduit durablement les comportements problématiques (suivi jusqu'à 7 années).

En conclusion

Ces mini-activités coopératives et structurées, compatibles avec d'autres modalités d'enseignement, permettent à la parole de circuler de manière cadrée et favorisent l'étayage des apprentissages, tout en prenant soin de la qualité des relations et en soutenant les apprentissages. Spencer Kagan propose de commencer par introduire régulièrement une structure simple dans son enseignement, avec différents contenus accessibles, avant d'intégrer des activités de pédagogie coopérative plus complexes (Kagan, 2013).

Consulter des exemples de structures coopératives de travail.

https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/nouveaux_programmes/structures_interactions_secondaire_nb.pdf

Références

Abrami P.C. *et al.* (1996), *L'Apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière.

Buchs C. (2017a), « [Comment organiser l'apprentissage des élèves par petits groupes ?](#) », texte (et vidéo), conférence de consensus « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? », 7-8 mars 2017, Paris, Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco)/Institut français de l'éducation (Ifé).

Ferguson-Patrick K., Jolliffe W. (2018), *Cooperative Learning for Intercultural Classrooms*, New York/London, Routledge.

Freeman S. *et al.* (2014), « Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics », *PNAS*, vol. 111, n° 23, p. 8410–8415.

Howden J., Kopiec M. (2000), *Ajouter aux compétences. Enseigner, coopérer et apprendre au postsecondaire*, Montréal, Chenelière McGraw-Hill.

Johnson D.W., Johnson R.T., Smith K.A. (2006), *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*, Minneapolis (MN), Interaction Book Company.

Kagan S. (2013), *Kagan Cooperative Learning Structures*, San Clemente, Kagan. Spencer Kagan présente des structures coopératives et des articles de recherche en accès libre sur son site : www.kaganonline.com/

Mazur E. (2014), *Peer instruction. Une méthode éprouvée d'enseignement interactif*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes.

Prince M. (2004), « [Does Active Learning Work? A Review of the Research](#) », *Journal of Engineering Education*, vol. 93, n° 3, p. 223-231.

Pour aller plus loin

Baloche L., Brody C. M. (2017), « Cooperative learning: exploring challenges, crafting innovations », *Journal of Education for Teaching*, vol. 43, n° 3, p. 274-283.

Buchs C. (2016), « La pédagogie coopérative pour articuler les domaines disciplinaires et les capacités transversales », *Éducateur*, vol. 2, p. 16-18.

Buchs C. (2017b), « Apprendre ensemble : des pistes pour structurer les interactions en classe », in M. Giglio, F. Arcidiacono (dir.), *Les Interactions sociales en classe : réflexions et perspectives*, Berne, Peter Lang, p. 189-208.

Buchs C., Lehraus K., Crahay M. (2012, 2^e éd. rev. et actualisée), « Coopération et apprentissage », in M. Crahay (dir.), *L'École peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, p. 421-454.

Choi J., Johnson D.W., Johnson R. (2011), « Relationships among cooperative learning experiences, social interdependence, children's aggression, victimization, and prosocial behaviors », *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 41, n° 4, p. 976-1003.

Felder R.M., Brent R. (2015), « Handout with gaps », *Chemical Engineering Education*, vol. 49, n° 4, p. 239-240.

Gillies R.M. (2008), « The effects of cooperative learning on junior high school students' behaviours, discourse and learning during a science-based learning activity », *School Psychology International*, vol. 29, n° 3, p. 328-347.

Hanson J.M., Trolan T.L., Paulsen M.B., Pascarella E.T. (2016), « Evaluating the influence of peer learning on psychological well-being », *Teaching in Higher Education*, vol. 21, n° 2, p. 191-206.

Hattie J. (2017), *L'Apprentissage visible pour les enseignants. Connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*, Québec, Presses de l'université du Québec.

Johnson D. W., Johnson R. T. (2009), « An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning », *Educational Researcher*, vol. 38, n° 365, p. 365-379.

Johnson D. W., Johnson R. T., Roseth C. J., Shin T. S. (2014), « The relationship between motivation and achievement in interdependent situations », *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 44, n° 9, p. 622-633.

Kyndt E. et al. (2013), « [A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings?](#) », *Educational Research Review*, vol. 10, p. 133-149.

Rahman T., Lewis S. E. (2019), « Evaluating the evidence base for evidence-based instructional practices in chemistry through meta-analysis », *Journal of Research in Science Teaching*, p. 1-29.

Roseth C. J., Johnson D. W., Johnson R. T. (2008), « Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures », *Psychological Bulletin*, vol. 134, n° 2, p. 223-246.

Sharan Y. (2010), « Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy problematic practice », *European Journal of Education*, vol. 45, n° 2, p. 300-310.

Slavin R. E., Hurley E. A., Chamberlain A. (2013), « Cooperative learning and achievement: Theory and research », in W. Reynolds, G. Miller, I. Weiner (dir.), *Handbook of Psychology* (2^e éd., vol. 7, p. 199-212), Hoboken (NJ), Wiley.

Stevahn L., Bennett B., Rolheiser C. (1995), *L'Apprentissage coopératif. Rencontre du cœur et de l'esprit*, Toronto, Educational Connections.

Tolmie A. K. *et al.* (2010), « Social effects of collaborative learning in primary schools », *Learning and Instruction*, vol. 20, n° 3, p. 177-191.

Topping K. J., Buchs C., Duran D., Van Keer H. (2017), *Effective Peer Learning: From principles to practical implementation*, London/New York, Routledge.

Van Ryzin M. J., Roseth C. J. (2018), « Cooperative learning in Middle School: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes », *Journal of Educational Psychology*, vol. 110, n° 8, p. 1192-1201.