



# Le conseil coopératif

## Une recherche participative dans un collège d'enseignement prioritaire : le conseil coopératif en action

### **Participatory Research in a Priority Education College: The Cooperative Council in Action**

### **Investigación participativa. El consejo cooperativo en un colegio de educación prioritaria: el consejo cooperativo en acción**

<https://doi.org/10.52358/mm.vi10.301>

Patrice Laisney, maître de conférences  
Aix-Marseille Université, France  
[patrice.laisney@univ-amu.fr](mailto:patrice.laisney@univ-amu.fr)

Maria Antonietta Impedovo, professeure des universités  
Aix-Marseille Université, France  
[maria-antonietta.impedovo@univ-amu.fr](mailto:maria-antonietta.impedovo@univ-amu.fr)

Laure Sabine Bampi, docteure  
Aix-Marseille Université, France  
[laure.bampi@univ-amu.fr](mailto:laure.bampi@univ-amu.fr)

Pascale Brandt-Pomares, professeure des universités  
Aix-Marseille Université, France  
[pascale.brandt-pomares@univ-amu.fr](mailto:pascale.brandt-pomares@univ-amu.fr)



## RÉSUMÉ

Cet article décrit une recherche réalisée dans l'académie d'Aix-Marseille réunissant des chercheurs de l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé) et des établissements scolaires en Réseau d'éducation prioritaire renforcée (REP+) des quartiers nord de Marseille. À partir d'un appel d'offres émanant du terrain, les chercheurs de l'Inspé ont proposé d'accompagner l'établissement dans la mise en œuvre d'actions susceptibles de répondre aux besoins formulés par l'équipe éducative. Nous nous concentrons principalement sur le conseil coopératif vu ici comme un outil permettant d'agir sur le climat de la classe et nous observons tout particulièrement l'appropriation qui en est faite par les enseignants et les élèves. La question de recherche est : Quels sont les effets de l'appropriation par les professeurs et les élèves des conseils coopératifs dans la cadre d'une recherche participative orientée à la mise en place du conseil coopératif au service du climat scolaire? Enfin, nous présentons quelques résultats concernant les effets sur la prise de parole, les effets sur la découverte de l'autre, les effets sur la reconfiguration de l'espace et les effets sur le respect des règles.

**Mots-clés :** conseil coopératif, développement professionnel des enseignants, recherche participative

## ABSTRACT

This article describes a research study carried out in the Aix-Marseille Academy, bringing together researchers from Inspé and Rep + schools from Marseille's Northern districts. Based on a call for tenders from the field, the Inspé researchers offered to support the implementation of actions to support the educational team's needs. We mainly focus on the cooperative council seen here as a tool to act on the classroom climate, and we particularly observe the teachers and students appropriation of the tool. The research question is: What are the effects of teachers and students appropriation of cooperative councils in the context of participatory research oriented towards establishing a cooperative council at the service of the school climate? Finally, we present some results on the effects on speaking; the discovery of the other; the effects on rethinking the space, and on rule compliance.

**Keywords:** cooperative council, teacher professional development, participatory research

## RESUMEN

Este artículo describe un proyecto de investigación realizado en la academia de Aix-Marseille que reúne a investigadores de las escuelas Inspé y REP+ de los barrios del norte de Marsella. A partir de una licitación de campo, los investigadores de Inspé propusieron acompañar a la escuela en la realización de acciones susceptibles de responder a las necesidades formuladas por el equipo educativo. Nos centramos en el consejo cooperativo como herramienta para influir en el clima del aula, y observamos especialmente la apropiación de la herramienta por parte de los profesores y los alumnos. La pregunta de investigación es: ¿Cuáles son los efectos de la apropiación por parte de docentes y estudiantes de los consejos cooperativos en el contexto de la investigación participativa orientada a la constitución de consejos cooperativos al servicio del clima escolar? Por último, presentamos algunos



resultados sobre los efectos de la toma de palabra, del descubrimiento del otro, de la reconfiguración del espacio y del cumplimiento de las reglas.

**Palabras clave:** consejo cooperativo, desarrollo profesional docente, investigación participativa

---

## Introduction

Cet article décrit un projet de recherche réalisé dans l'académie d'Aix-Marseille à partir d'une expérience originale de réponse à des besoins émergeant du terrain réunissant des chercheurs de la Structure Fédérative d'Études et de Recherches en Éducation de Provence (SFERE-Provence) et des établissements scolaires en REP+ des quartiers nord de Marseille. Ce projet a été réalisé sur une période de deux années, de septembre 2017 à juin 2019. À partir de l'appel d'offres émanant du terrain, les chercheurs de l'Inspé et du laboratoire Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation (ADEF) ont proposé d'accompagner un établissement dans la mise en œuvre d'actions susceptibles de répondre aux besoins formulés par l'équipe éducative. Le contexte dans lequel cette recherche a été conduite est présenté plus précisément en introduction de notre cadre méthodologique.

## Cadre théorique

### Le climat scolaire : une réalité et un contexte légal

La notion de climat scolaire, nouvellement intégrée dans le paysage législatif français, souligne la préoccupation de tous les acteurs du système éducatif de renouveler l'approche de la prévention des violences (Debarbieux *et al.*, 2012). Le climat de classe est la perception collective que les élèves ont de leur présence en classe avec les différents enseignants (McBer, 2000, p. 1). Elle se caractérise par une influence précise sur les élèves et sur leur façon de se sentir en classe. Un climat éducatif caractérisé par l'apprentissage coopératif, le travail d'équipe et le partage des valeurs de solidarité et d'entraide favorise le potentiel prosocial des enfants et des jeunes.

Il s'agit d'accorder une importance majeure à la vigilance afin de prévenir et d'anticiper tout ce qui peut créer des tensions dans les établissements. Le climat scolaire concerne toute la communauté éducative. Il renvoie à l'analyse du contexte d'apprentissages et de vie, et à la construction du bien vivre, du bien-être, pour les élèves, et pour les personnels dans l'établissement. Dans cette perspective, la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour l'école de la République en vigueur au moment de l'étude souligne dans son rapport annexé la place importante du climat scolaire avec l'objectif d'« améliorer le climat scolaire pour refonder une école sereine et citoyenne en redynamisant la vie scolaire et en prévenant et en traitant les problèmes de violence et d'insécurité ».

La qualité et le style de vie scolaire sont façonnés par le fait de se sentir ou non en sécurité, mais ce sont surtout l'engagement, la motivation et le plaisir qui comptent. Le climat scolaire reflète aussi l'appréciation qu'ont les parents, les personnels et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'établissement. Cette notion de climat repose sur une expérience subjective de la vie scolaire qui s'étend



au-delà de l'individu et prend en compte l'établissement en tant que groupe large et les différents groupes sociaux au sein et autour de l'établissement.

Dans cette étude, nous considérons les indicateurs de la vie scolaire comme une entrée partielle sur le thème du climat en classe. Sur la base des données traitées par la vie scolaire au sein des collèges, nous retiendrons les indicateurs suivants : taux d'absentéisme des élèves, taux de retard en classe des élèves, nombre de punitions et de sanctions. En fait, l'amélioration du climat en classe est un objectif qui nécessite des changements structurels visibles sur le long terme. Dans notre cas, les indicateurs de la vie scolaire deviennent un outil qui montre la bonne réception des méthodologies de pédagogie active envisagées dans la perspective de l'amélioration du bien-être en classe.

La notion de climat scolaire a fait l'objet de recherches depuis une trentaine d'années (Debarbieux *et al.*, 2012; Thiébaud, 2005). Ces recherches ont inclus les études sur « l'effet-classe » et « l'effet-maître », les effets de la composition des classes – très dépendante du climat organisationnel et du style de leadership. Aujourd'hui, la notion de climat scolaire pose le cadre d'une réflexion pour l'évaluation de la qualité d'un établissement.

La notion de climat scolaire est un thème particulièrement lié à l'éducation prioritaire. Par définition, la politique d'éducation prioritaire a pour objectif de corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire par un renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements des territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales. La politique d'éducation prioritaire s'applique sur une carte actualisée et plus juste des réseaux écoles/collèges entrée en vigueur à la rentrée 2015. Comme décrit dans Eduscol (2014), elle privilégie l'action pédagogique, favorise le travail collectif des équipes, l'accompagnement et la formation des enseignants pour le développement de pratiques pédagogiques et éducatives cohérentes, bienveillantes et exigeantes adaptées aux besoins des élèves et inscrites dans la durée. Un référentiel de l'éducation prioritaire a été élaboré pour guider l'action des réseaux en proposant des principes d'actions issus de l'expérience des personnels, des apports de la recherche et de l'expertise des inspections générales. À la rentrée 2018, 1093 réseaux composent la carte de l'éducation prioritaire. Ce sont 731 collèges qui sont en REP (Réseau d'éducation prioritaire) et 363 collèges sont en REP+. Les enseignants y bénéficient de conditions particulières d'exercice permettant notamment de développer et de faciliter le travail collectif et la formation continue.

## Pratiques d'apprentissage coopératif

Selon une définition classique, les communautés d'apprentissage (Brown et Campione, 1990) proposent l'idée d'une école impliquée dans des activités visant à développer des connaissances de manière active, en collaboration avec les autres membres, par le dialogue et le partage de pratiques communes. En d'autres termes, une communauté d'apprentissage est une communauté dans laquelle les sujets se sentent impliqués dans le partage et l'expérimentation d'une culture d'apprentissage et où l'on essaie de travailler en regardant le partage d'acquisitions cognitives (Goodyear *et al.*, 2004).

Le type de partenariat fourni au sein de cette communauté peut mobiliser différentes stratégies relevant de la collaboration ou de la coopération. Concernant la collaboration, les individus n'ont pas de rôles assignés auparavant et deviennent progressivement une entité indivisible et complète, un groupe, une équipe (Sambu et Simiyu, 2016). La coopération est basée sur une répartition des tâches entre les parties prenantes et sur une mise en commun des efforts collectifs de chaque participant (Baudrit, 2007; Steen, 2013).



Le travail de groupe est certes devenu une pratique assez courante en classe et constitue un axe central dans le programme d'éducation prioritaire, mais ce n'est pas pour autant que les conditions sont habituellement réunies pour permettre aux élèves de collaborer réellement et efficacement. Seuls 20 % des enseignants français (contre 46 % en moyenne dans l'Union européenne) déclarent engager leurs élèves dans des activités de groupe au sein de la classe (Commission européenne, 2015; OCDE, 2014). En général, dans l'apprentissage collaboratif, l'interaction entre pairs est un moment qui génère l'apprentissage (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001; Connac, 2016). Mais cela implique une organisation et une réorganisation du contexte éducatif, une participation active de tous les élèves, un changement du rôle de l'enseignant comme soutien collectif (Grangeat, Rogalski, Lima et Gray, 2009).

Dans cet article, on s'intéresse plus spécifiquement au conseil coopératif de classe. On peut l'appeler aussi conseil de classe coopératif, conseil de coopération, conseil d'élèves (Connac, 2016). Il peut être considéré comme « un outil de base de la coopération » à l'école en instituant un lieu de propositions et d'écoute, de négociations et de prises de décisions, de régulation : c'est l'initiation par la pratique au fonctionnement du débat démocratique. C'est un temps de partage où les élèves peuvent se construire en tant qu'individu en prenant conscience de leur appartenance à un groupe. Le temps consacré aux réunions n'est pas du temps perdu. La pratique de conseils permet d'améliorer les relations dans la classe et contribue à la réussite scolaire de tous. En pratique, le conseil est un moment ritualisé. Les élèves sont assis en cercle et parmi eux un président et un secrétaire sont désignés (par les élèves eux-mêmes). Le président donne la parole, recentre le débat, rappelle à l'ordre et contrôle le temps. Le secrétaire note sur le cahier du conseil tout ce qui se dit. Grâce aux rites, chacun sait ce qu'il a à faire et par quelles règles il doit passer pour se faire entendre. Le secrétaire note sur le cahier la date, les absents, les noms du président et du secrétaire. Il rappelle ensuite les décisions prises au dernier conseil puis il lit l'ordre du jour. Les élèves et l'enseignant discutent, proposent, trouvent des solutions et votent. À la fin du conseil, le secrétaire dresse le bilan. Il lit les décisions prises à l'issue du vote et les sujets non abordés. En conséquence, des règles de vie spécifiques à la vie de la classe découlent du conseil et sont affichées dans la classe.

## La question de recherche

De nature exploratoire, notre étude vise à examiner la conception, le développement et la mise en œuvre d'une recherche participative à propos de l'introduction de la pratique du conseil coopératif par les enseignants avec leurs élèves. Déployant une approche basée sur la conception, notre premier objectif est de déterminer le design pour l'intervention participative en favorisant l'appropriation de la pratique par le collectif. Cette appropriation (Bell, Hoadley et Linn, 2004) spécifique aux recherches participatives repose notamment sur une construction progressive et itérative de pratiques qui vont s'affiner au fur et à mesure de leur appropriation dans le cadre d'autres expériences. Nous avons convenu à l'examen de ce processus d'appropriation de la pratique coopérative à l'égard du climat scolaire, en sollicitant des points de vue croisés sur les résultats d'apprentissage visés, sur les défis que cela implique ainsi que sur les suggestions d'amélioration proposées par les enseignants. L'étude s'est donc concentrée sur la question de recherche suivante :

Quels sont les effets de l'appropriation par les professeurs et les élèves des conseils coopératifs dans la cadre d'une recherche participative à propos de la mise en place du conseil coopératif au service du climat scolaire?



## Cadre méthodologique

### Contexte de l'étude

L'étude décrite dans cet article s'inscrit dans une action de coopération entre acteurs de l'éducation prioritaire et équipe de chercheurs. Initiée par la Délégation Académique à la Formation et à l'Innovation Pédagogique (DAFIP), cette action vise à rapprocher la recherche en éducation avec le terrain et s'inscrit dans une perspective de développement de la formation des enseignants adossée à la recherche, portée par le projet de l'Inspé d'Aix-Marseille. Cette action de coopération permet d'établir des liaisons fonctionnelles effectives dans la communauté éducative au sens large (équipe pédagogique, de direction, élèves, parents, association, etc.) et, à plus long terme, dans le réseau concerné, voire à l'échelon académique. À partir de différents appels d'offres émanant du terrain, les chercheurs ont rédigé une proposition d'accompagnement des établissements dans la mise en œuvre d'actions susceptibles de répondre aux besoins formulés par les équipes éducatives.

L'appel d'offres émanant du réseau Henri Barnier, réunissant l'école Saint André La Castellane et le collège Henri Barnier à Marseille, formule une demande d'accompagnement pour mettre en œuvre des démarches coopératives susceptibles d'améliorer le climat scolaire. En d'autres termes, il s'agit de mettre en place au sein du réseau des démarches pédagogiques relevant de l'apprentissage coopératif et de voir l'impact que cela peut avoir sur le climat scolaire. À ce stade, les acteurs de terrain envisagent le recours à de telles pratiques pour favoriser des relations apaisées entre les élèves et entre les professeurs et les élèves, voire plus largement pour impacter positivement le climat scolaire de l'établissement.

Notre équipe de chercheurs du laboratoire ADEF a répondu à cet appel d'offres. Les chercheurs ont donc pour objectif d'accompagner la mise en œuvre de l'apprentissage collaboratif par les équipes pédagogiques du réseau. Le public concerné est constitué de 23 enseignants volontaires de l'école et du collège Henri Barnier. Une classe de 6<sup>e</sup>, une classe de 5<sup>e</sup> et une classe de 4<sup>e</sup>, toutes les trois dites classes coopératives ont participé de manière active. L'activité du conseil coopératif dans les classes coopératives a eu lieu tous les lundis de septembre à octobre 2018. Le nombre d'élèves peut varier en fonction des absents au sein de la même classe.

Le projet sur l'approche coopérative, ce projet a été réalisé sur une période de deux années, de septembre 2017 à juin 2019. Il articule trois étapes majeures :

- Étape 0 : Diagnostic des pratiques existantes au sein du collège et des enseignants impliqués; Collecte des attentes des enseignants et de l'établissement;
- Étape I : Partage de contenus et de ressources par l'équipe de recherche; Suivi et accompagnement en équipe enseignants/chercheurs du projet avec l'adoption de certains modèles collaboratifs dans la classe;
- Étape II : Mise en pratique de projets avec adoption de pratiques collaboratives; Analyse des données, évaluation et restitution aux enseignants.

Au préalable du projet, nous avons demandé la permission aux élèves et aux enseignants pour la collecte des données.



## La démarche de recherche

De façon générale, les questions liées au processus d'enseignement-apprentissages sont complexes (Ginesté et Tricot, 2013). L'approche du *design-based research* aborde d'une part des problèmes complexes dans des contextes réels en collaboration avec des praticiens. D'autre part, elle associe des praticiens et favorise les initiatives agentives pour transformer leurs activités (Engeström et Sannino, 2013; Simonet, Caroly et Clot, 2011) et contribuer aux changements de pratiques. Ici, la diversité est une ressource et, en tant que telle acceptée et appréciée, également parce que la diversité et la multiplicité des compétences permettent d'enrichir la communauté grâce à des échanges mutuels : chacun peut agir et contribuer à la communauté d'apprentissage.

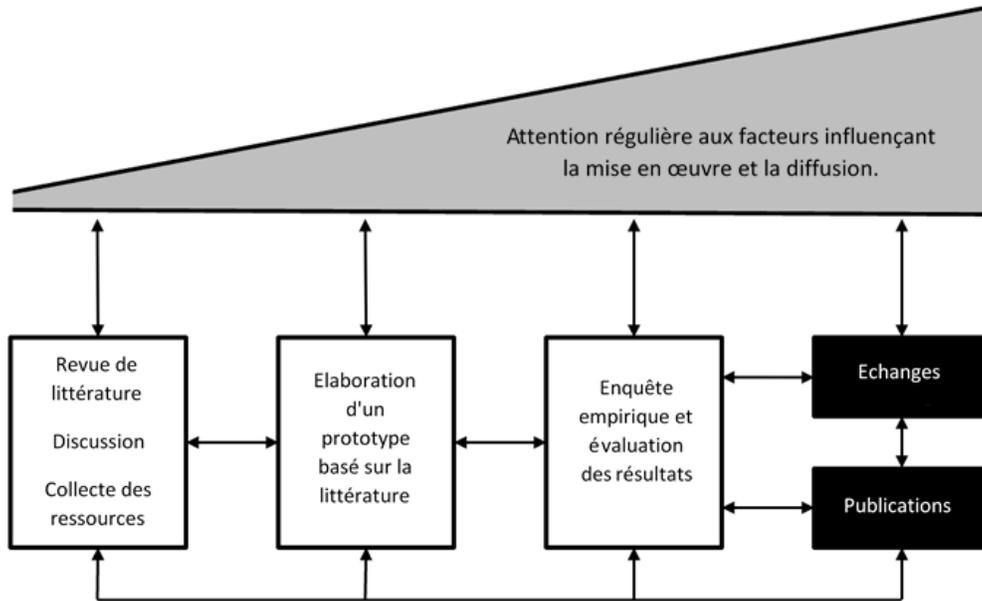
Cette recherche (Impedovo, Laisney et Brandt-Pomares, 2019a, 2019b) relève d'une approche orientée par la conception, *design-based research* (Amiel et Reeves, 2008; McKeeney et Reeves, 2012). La recherche participative se différencie de la recherche-action par le fait que, dans ce cas, praticiens et chercheurs sont associés dès le départ et élaborent ensemble les problématiques, recherchent des solutions, les testent et les valident au cours d'un processus itératif et incrémental. Pour Amiels et Reeves (2008), « The ultimate goal of design-based research is to build a stronger connection between educational research and real world problems » (p. 34).

En particulier, cette étude a adopté le modèle de recherche basé sur le design proposé par McKeeney et Reeves (2012). Le modèle définit trois phases interconnectées : a) analyse et exploration; b) conception et construction; et c) réflexion. La figure 1 illustre leur fonctionnement dans notre étude. Les flèches entre les différents éléments suggèrent que le processus est à la fois itératif et flexible tandis que les flèches bidirectionnelles indiquent que ce qui s'est passé dans la pratique a influencé à la fois les processus de base en cours et les résultats finaux, et vice versa.



**Figure 1**

*Aperçu du design de recherche de l'étude basé sur le modèle générique de recherche en design en éducation*



*Note.* © P. Laisney. Adapté de McKenney et Reeves (2012, p. 77).

La première phase consiste à analyser ensemble (praticiens et chercheurs) les pratiques existantes relatives au problème soulevé. Au cours de la phase d'exploration, nous avons effectué une revue de la littérature pour obtenir des informations théoriques sur l'apprentissage coopératif. Nous avons également engagé des discussions avec d'autres formateurs d'enseignants et les pratiques dans les écoles. Après avoir convenu des constats majeurs d'apprentissage pour l'apprentissage coopératif, nous avons entrepris une exploration plus ouverte, rassemblant du matériel à utiliser dans le projet en tant que ressources. À ce stade, nous nous sommes basés sur les principales références françaises sur l'apprentissage coopératif pour faciliter les partages avec l'école. En particulier, il s'agit de se questionner sur les pratiques relevant de l'apprentissage coopératif comme moyen d'agir sur le climat scolaire de la classe. Il s'agit d'une problématisation des pratiques qui suppose une négociation des objectifs de la recherche. Le praticien est considéré comme un partenaire précieux dans l'établissement des questions de recherche et l'identification des problèmes qui méritent d'être étudiés. On a proposé d'identifier une culture commune afin de favoriser la discussion sur les enseignants et les chercheurs.

Ensuite, la deuxième phase met les acteurs en situation de conception des dispositifs coopératifs. Pour donner suite à la revue de la littérature, nous avons procédé, avec les enseignants, à la phase de conception et de construction, établissant les grands principes d'un échange coopératif (partenariats, tâches, technologie, activités). Nous avons identifié une variété possible de tâches potentielles pour les élèves et défini le processus d'évaluation de leur travail. L'occasion pour nous était d'insister sur le fait que le chercheur se montre particulièrement prudent dans son approche de la recherche en reconnaissant la complexité des interactions qui se produisent dans des environnements réels et les limites contextuelles des conceptions proposées.



La phase finale de réflexion a consisté en une démarche empirique sur notre projet et la mise en œuvre des pratiques coopératives, suivie d'une réflexion afin d'affiner notre compréhension théorique de projet participatif. L'élaboration des principes de conception fera l'objet d'une série de cycles d'essais et d'amélioration. Les données sont recueillies systématiquement afin de redéfinir les problèmes, les solutions possibles et les principes qui pourraient mieux les résoudre. Au fur et à mesure que les données sont réexaminées et prises en compte, de nouvelles conceptions sont créées et mises en œuvre, ce qui produit un cycle continu de conception-réflexion-reconception. Les résultats de la recherche sont, in fine, un ensemble de principes ou de lignes directrices qui peuvent être mis en œuvre par d'autres. Nous avons utilisé des sources différentes de données empiriques pour observer la démarche participative consacrée à l'appropriation du conseil coopératif. Le projet comprend des groupes de discussion (*focus group*) des enseignants, des vidéos (enregistrement en classe), des prises de notes en classe, des analyses, des performances, des enquêtes, un partage des résultats à travers l'analyse des données, un retour fait aux enseignants et la production de documentation, de diffusion et de partage avec d'autres établissements. Les données collectées sont présentées dans le tableau 1.

**Tableau 1**

*Les données collectées*

Enregistrements vidéo	10 interventions des chercheurs de l'Inspé auprès des enseignants 10 enregistrements vidéo des séances en classe
Entretiens	4 entretiens réalisés avec 3 enseignants qui ont dirigé les conseils coopératifs et avec le principal du collège. Les entretiens visaient à entrer davantage en contact avec les enseignants et à recueillir leur point de vue. Un guide d'entretien nous permet d'évoquer successivement les trois aspects suivants : 1) Comment les enseignants sont-ils arrivés à cette pratique? Comment se sont-ils formés à la pratique du conseil coopératif? Quelles sont leurs sources d'informations pour organiser les séances? Quel temps cela représente-t-il? Avec qui collaborent-ils? 2) Quels sont les effets sur les élèves et sur leur pratique d'enseignant? Que peuvent-ils dire, à ce stade, sur la mise en œuvre de ces conseils? Quels sont les changements chez les élèves ou chez les enseignants? Quelles sont les difficultés rencontrées dans la conception ou dans la mise en œuvre? 3) Quelles sont les perspectives? Qu'est-ce qu'ils voudraient faire de plus ou différemment? Quels sont les moyens (matériels, logistiques...) dont ils souhaiteraient disposer pour la mise en œuvre de ces conseils coopératifs? Comment associer les parents?
Documents	Produits par les enseignants (fiches de préparation, document élève...) Indicateurs de vie scolaire communiqués par la direction

## La démarche d'analyse des données

Notre cadre méthodologique repose sur une analyse qualitative psychosémiologique de l'activité déployée par les sujets (les professeurs et les élèves) au cours de leur activité et de la réalisation des tâches qu'ils mettent en œuvre. Dans cette perspective, nous privilégions l'articulation tâche-activité (Brandt-Pomares et Lhoste, 2013; Brandt-Pomares, 2008; Ginestié, 2008; Leplat et Hoc, 1983) comme analyseur des situations pour révéler l'activité réelle des acteurs, leurs objectifs, leurs intentions et leurs actions.

Le traitement quantitatif et qualitatif est réalisé avec le logiciel NVivo. Nous avons procédé aux retranscriptions des discours que nous avons « réduit » en épisodes afin de comprendre leurs enchaînements temporels en fonction des prises de parole respectives des élèves et du professeur. Le



traitement des données s'appuie sur un découpage en épisode permettant de rendre compte des tâches organisées par le professeur et de leur enchaînement chronologique (Schneuwly, Doltz et Ronveaux, 2006).

Le tableau 2 ci-dessous montre un exemple de découpage en épisodes (synopsis) réalisé à partir de la transcription de l'enregistrement d'un conseil coopératif en classe de 5<sup>e</sup>.

**Tableau 2**

*Exemple de découpage en épisodes d'un conseil coopératif en classe de 5<sup>e</sup>*

Niveau	Repère	Catégorie	Description
0 - Intermède	0.00 à 0.54		Les élèves s'installent dans la salle de classe
1	0.54 à 3.17		Ouverture du conseil coopératif
1.1	0.54 à 3.09	Élève E1	Lecture par E1 du sujet qui va être abordé

Le synopsis présente la structure générale du conseil coopératif faisant apparaître les différents niveaux hiérarchisés d'organisation de la séance découpée en unités d'activité de l'enseignant et/ou des élèves (niveau n) et en types d'activité (niveau n-n). Les phases intermédiaires qui ne sont pas directement liées à la réalisation des tâches prévues constituent ce que nous appelons par la suite les intermèdes; ils sont repérés par le niveau 0 et se positionnent en rupture du fil de la séance par un événement en dehors de l'objet de la séance. Le déroulement de la séance est marqué par des repères temporels qui fournissent des indications sur les grandes formes d'organisation du travail en interaction entre le ou les élèves et le professeur. Un travail similaire a été conduit pour trois classes du collège.

Cela étant, nous avons effectué la démarche d'analyse des entretiens. Nous avons analysé les données à l'aide d'une analyse de contenu qualitative (Mayring, 2014).

Sur la base de lectures multiples de toutes les transcriptions (vidéo et entretiens) et de la documentation, nous avons identifié des segments de texte transcrits contenant des unités de sens et créé une étiquette pour la catégorie à laquelle le segment de texte a été attribué. L'accord entre les évaluateurs et nous en tant que chercheurs était de 72 % (avec une plage de 50 à 80 % dans des cas uniques). En cas de désaccord, nous avons discuté de la catégorisation jusqu'à ce qu'un consensus soit atteint. Après cela, le taux d'accord entre nous était de 95 %. Le tableau final du codage est présenté dans le tableau 3.



**Tableau 3**

*Tableau de codage*

Catégorie	Définition
Effets sur la prise de parole	Le temps des expressions des enseignants et des élèves dans la séance
Effets sur la découverte de l'autre	Le comportement d'entraide entre les élèves dans la séance
Effets sur la reconfiguration de l'espace	La phase de discussion pour l'aménagement dans la salle de classe
Effets sur le respect des règles	Le comportement élevé dans le cadre des indicateurs de vie scolaire

## Résultats

Dans cette partie, nous répondons à la question de recherche au moyen des catégories qui ont émergé de notre analyse. À partir des données, nous avons observé des effets de l'appropriation par les professeurs et les élèves des conseils coopératifs.

### Effets sur la prise de parole

Le tableau 4 montre que la moitié des élèves en moyenne prennent la parole et que leur temps de parole augmente en durée, et donc en proportion par rapport au temps de parole des professeurs. Finalement, sur cette période, les temps de parole des professeurs et des élèves ont tendance à s'équilibrer au fur et à mesure que les conseils ont lieu et que les situations de conflit disparaissent. Nous en déduisons que, très vite, les élèves parviennent à s'approprier les temps de parole en prenant une part active dans les discussions.

**Tableau 4**

*Analyse des conseils coopératifs de la classe de 6<sup>e</sup>*

Date	Nombre d'élèves	Nombre d'élèves prenant la parole	Temps de parole des élèves	Temps de parole des professeurs	Situations de « conflit »
10/09	17	10	15'28"	27'39"	4
17/09	19	9	19'53"	23'21"	1
08/10	19	12	26'54"	16'33"	2
15/10	17	8	21'29"	18'08"	0

### Effets sur la découverte de l'autre

Dans le tableau 5, nous pouvons suivre une partie de l'entretien entre un chercheur et deux enseignants de mathématiques et de technologie qui ont conduit les conseils coopératifs avec la classe de 5<sup>e</sup>. En particulier, cet entretien a pour objectif de faire un bilan après un mois (octobre 2018) de mise en œuvre des conseils coopératifs.



Tableau 5

Entretien avec un enseignant d'un conseil coopératif en 5<sup>e</sup>

Date	Type	Temps	Notes
12/10/18	Audio (18'28")	1'30"	Maths : Initié au conseil coopératif (CC) par M. B (professeur d'EPS) l'année dernière avec une classe de 6 <sup>e</sup> . Techno : Initié en théorie au CC dans le cadre du projet. Première mise en œuvre cette année avec la 5 <sup>e</sup> .
		3'10"	Techno : Un autre regard sur la classe et les élèves. On en apprend plus sur les élèves. Me pousse à mieux connaître les élèves. Plus rapidement que dans le cadre de l'enseignement de la technologie. Plus tolérant, ouvert et patient avec les élèves. Plus attentif avec ce que je vais dire et faire avec eux. Tendance à soutenir les élèves en difficulté pour éviter d'avoir trop vite recours à des conseils de discipline. Plus de prévention et de dialogue. Du coup je pense que cela change aussi le regard qu'ils ont sur moi. Ce sont donc des effets positifs sur moi et sur les élèves. Maths : De plus de coopération, d'entraide entre les élèves. Surtout si je compare avec mes autres classes. Techno : Effet sur les élèves : Meilleure acceptation des barrières culturelles – problématiques de sorties scolaires refusées au départ par des filles. Le CC permet de prendre du temps pour rechercher des solutions. Sans prétendre que tout est réglé, mais on arrive à « gagner du terrain », à gagner la confiance des élèves les plus en grandes difficultés.
		9'02"	Maths : Certains enseignants ne peuvent pas participer au CC car ils ne sont pas disponibles sur le créneau horaire correspondant. Ce créneau horaire du vendredi a été fixé en accord avec les enseignants qui souhaitaient y participer et qui se sont libérés.
		10'25"	Techno : Des réticences a priori sur le travail que cela demande pour organiser les CC. Un travail de préparation nécessaire en début d'année. Maths : Les premiers CC se sont faits sans grande préparation. Les besoins sont apparus au fur et à mesure pour structurer les CC. Techno : Volonté de départ de ne pas trop imposer les choses, mais plutôt de partir de leur vision de ce que pourrait être le CC. Maths : 4 élèves étaient dans la classe de M. B l'année dernière et avaient donc une première expérience de la conduite d'un CC.
		13'10"	Maths : Améliorer la manière dont on change de sujet. Techno : Des rituels ont été mis en place et fonctionnent assez bien maintenant. Respects du temps, de la prise de parole, ils s'écoutent bien entre eux, il y a des échanges. La question c'est d'organiser ces échanges, pour qu'ils soient constructifs. On soulève des problèmes, mais comment arriver à trouver un consensus. Ils ont besoin d'être formés à la conduite d'un débat. Ils ont 12 ans, ils ont besoin d'être guidés, accompagnés, mais je suis très confiant pour la suite. Maths : Même si les sujets n'ont pas fait l'objet d'une déclaration au préalable, ils émergent facilement pendant le CC. Il y a toujours un sujet à traiter. Techno : Le journal de la classe coopérative est complété par le secrétaire de séance. Le président du CC doit collecter les problèmes, les sujets à traiter et les félicitations éventuelles au cours de la semaine et peut préparer son ordre du jour à l'aide d'une fiche de synthèse. Maths : Par exemple les avertissements doivent être notés, chaque sujet est noté, mais après la description n'est pas encore détaillée, ça reste encore à améliorer. Techno : La trace écrite est encore un peu problématique. Maths : La distribution des rôles en fin de CC pour le CC suivant occasionne souvent des réactions de refus, mais finalement, ils acceptent de tenir leur rôle et le font plutôt bien. Techno : En cas de refus, on discute avec eux pour leur rappeler les règles de fonctionnement démocratiques et ils les acceptent.



Date	Type	Temps	Notes
		17'15"	<p>Maths : Pour l'instant nous ne souhaitons pas associer les parents au CC. Nous préférons que les enseignants puissent être présents, surtout lorsque les sujets traités en CC les concernent. Les parents pourraient y participer plus tard lorsque tout sera plus « cadré ».</p> <p>Techno : La présence des parents n'apparaît pas encore comme une problématique.</p> <p>Les besoins sont plus sur la présence des enseignants pour désamorcer certaines problématiques avec eux. Certains élèves ont besoin de « vider leur sac » par rapport à certains enseignants et leur pédagogie, ils le font maladroitement parfois...</p> <p>Maths : On observe quand même que certains élèves sont capables de « se mettre à la place du prof ».</p>

L'enseignant de technologie parle des effets du conseil coopératif dans sa pratique en classe. En effet, le conseil coopératif a permis d'améliorer son enseignement, mais aussi les relations avec les élèves, plus généralement. Cela est dû au temps plus long qu'il passe avec eux à écouter leur point de vue. Par la suite, la discussion met en évidence les effets sur les élèves, où il est possible de trouver spontanément une plus grande aide entre eux. Parmi les effets mis en évidence, il y a la capacité des élèves à mieux comprendre le rôle des enseignants et l'importance d'une communication respectueuse.

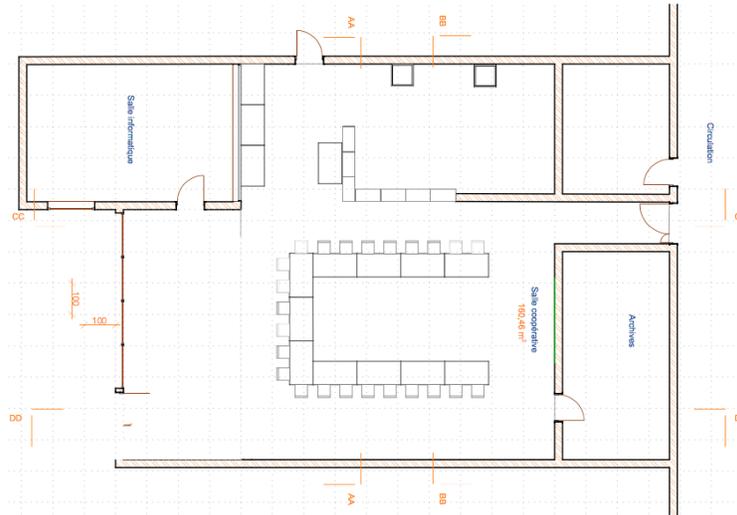
## Effets sur la reconfiguration de l'espace

Pour favoriser une approche coopérative, il s'est avéré nécessaire de reconfigurer l'espace de la classe. Les figures 2, 3, 4 et 5 montrent les différentes étapes qui ont conduit au réaménagement d'un des espaces du collège. Les élèves, les enseignants et l'ensemble des usagers ont réalisé un travail avec l'aide d'une architecte (doctorante) qui s'est concrétisé dans ce nouvel aménagement d'un espace coopératif. Cela illustre tout à fait notre démarche de recherche et tout particulièrement son processus itératif permettant de reproblématiser au sein du collectif de professeurs-chercheurs afin d'apporter de nouvelles réponses (Albero, Yuren et Guérin, 2018; Albero, Guérin et Watteau, 2019).

La figure 2 représente l'aménagement initial de l'espace de la classe réalisé par la doctorante à partir d'un état des lieux.



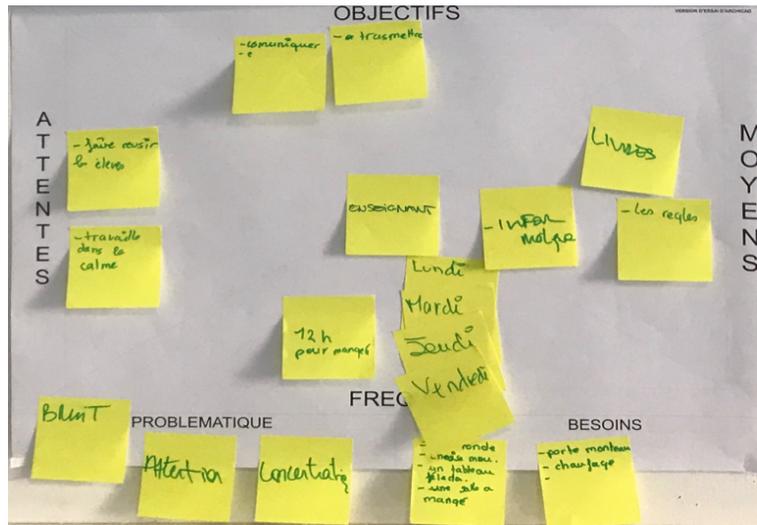
**Figure 2**  
*Aménagement initial de l'espace collaboratif*



Note. © L. Bampi.

La figure 3 rend compte du travail de réflexion conduit par les usagers pour reconfigurer l'espace de la classe en termes d'objectifs, d'attente, de moyens et de fréquence.

**Figure 3**  
*Aménagement projeté de l'espace collaboratif (élaboration)*



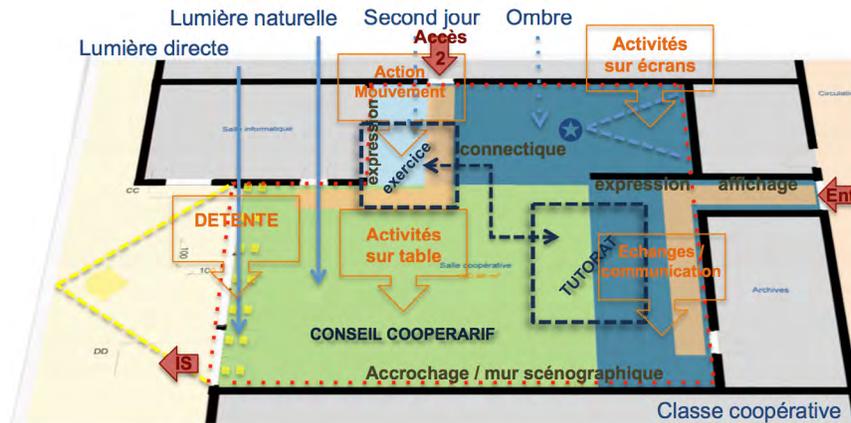
Note. © L. Bampi.



La figure 4 rend compte de la synthèse des solutions envisagées par les usagers réalisée par la doctorante.

**Figure 4**

*Synthèse des solutions envisagées par les usagers*



Note. © L. Bampi.

La figure 5 montre le résultat du réaménagement de l'espace de classe en espace de travail collaboratif.

**Figure 5**

*Aménagement de l'espace collaboratif par les usagers*



Note. © L. Bampi.



## Effets sur le respect des règles

L'analyse des données recueillies a permis de montrer que la mise en place des conseils coopératifs dans les classes a eu des effets sur le climat scolaire, notamment en classe de 6<sup>e</sup> où les effets ont été les plus importants (tableau 6). On constate que les élèves de la classe de 6<sup>e</sup> coopérative totalisent le nombre de sanctions le plus faible et aucune exclusion de cours. Pour le reste : absentéisme, taux de retard et nombre de punitions, les différences avec les autres classes ne sont pas significatives, tout en restant dans les valeurs les plus faibles.

**Tableau 6**

*Indicateurs de vie scolaire en 6<sup>e</sup>*

Classe	Nombre d'élèves	Taux d'absentéisme	Taux de retards	Nombre de punitions	Nombre de sanctions
6 <sup>e</sup> A	25	1,5 %	0,3 %	84 dont 10 exclusions	4
6 <sup>e</sup> B	23	2,5 %	0,7 %	137 dont 20 exclusions	8
6 <sup>e</sup> C (Coopérative)	24	1,6 %	0,5 %	98 dont aucune exclusion	3
6 <sup>e</sup> D	24	2,9 %	0,9 %	68 dont 11 exclusions	20
6 <sup>e</sup> E	24	3,6 %	0,7 %	142 dont 45 exclusions	25
6 <sup>e</sup> F	24	2 %	0,6 %	57 dont 5 exclusions	5
6 <sup>e</sup> G	24	2,6 %	0,5 %	39 dont 8 exclusions	8
Total	168	2,7 %	0,6 %	625	73

En classe de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup>, les résultats sont plus nuancés. Nous pensons que cela pourrait s'expliquer en considérant que l'influence des conseils coopératifs sur le climat scolaire sera d'autant plus marquée si un conseil coopératif est introduit dès l'entrée au collège et qu'il est plus difficile d'infléchir les comportements ensuite.



## Discussion et conclusion : effets sur le climat de classe

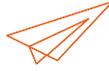
Les résultats de nos analyses permettent d'apporter des éléments de réponse à la question de recherche : Quels sont les effets de l'appropriation par les professeurs et les élèves des conseils coopératifs dans le cadre d'une recherche participative orientée à la mise en place du conseil coopératif au service du climat scolaire?

Les effets observés concernent :

- La prise de parole. La parole est plus distribuée pendant la séance. Les observations et les entretiens avec les enseignants ont montré que les conseils coopératifs offraient des espaces pour discuter des questions implicites qui ne sont pas traitées habituellement.
- La découverte de l'autre. On constate que les élèves développaient à cette occasion des compétences transversales liées à l'autonomie, à la prise de parole, à l'écoute et à la négociation.
- La reconfiguration de l'espace. La mise en œuvre de ces conseils coopératifs a fait apparaître de nouveaux problèmes relatifs à l'aménagement de l'espace classe pour favoriser les échanges entre les élèves et entre le professeur et les élèves. Elles instituent l'aménagement de l'espace comme un artefact qui peut instrumenter l'activité de l'enseignant.
- Le respect des règles. Des effets positifs globalement confirmés par les indicateurs de vie scolaire et par les enseignants sur le climat de la classe ont été observés. Ces résultats confirment le constat des acteurs de terrain selon lequel le recours à de telles pratiques favorise des relations apaisées entre les élèves et entre les professeurs et les élèves, et donc plus largement le climat scolaire de la classe et, en conséquence, de l'établissement. Même s'ils sont plus significatifs avec la classe de 6<sup>e</sup> et plus nuancés en classe de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup>, ces résultats montrent que les intentions et l'implication des acteurs conditionnent la mise en œuvre, la réussite et les effets d'un dispositif.

En particulier, le rôle de l'implication des enseignants basée sur le volontariat apparaît déterminant dans la réussite du projet. Les enseignants ont pu échanger, partager entre eux et avec des enseignants-chercheurs autour de problématiques communes sur le travail coopératif, conduisant ainsi un travail réflexif sur leurs pratiques. Ils ont pu développer des capacités créatives pour concevoir et mettre en œuvre de nouvelles stratégies dans le cadre de divers dispositifs coopératifs : conseils coopératifs, enseignement pluridisciplinaire en science et technologie, travail de groupe, tutorat, évaluation par les compétences...

Certaines limites ou questions ont pu être précisées, tout d'abord à propos des effets observés qui restent à confirmer. Les changements de pratiques ou de comportements se mesurent sur le long terme. En particulier, l'intégration du conseil coopératif dans les pratiques des enseignants suppose l'adhésion d'enseignants volontaires et c'était le cas dans le contexte de cet établissement. Cela constitue indéniablement un préalable pour créer les conditions de la réussite d'un tel projet qui mobilise des dispositifs qui peuvent être lourds à concevoir et difficiles à mettre en œuvre, qui nécessite des temps de concertation associant les enseignants du réseau (école et collège) et de possibles formations, ainsi qu'un retour réflexif sur les pratiques favorisé par l'intervention des chercheurs. Sur ce dernier point, la question de la temporalité se pose néanmoins du fait que le temps de l'action, celui des enseignants, nécessairement plus court, n'est pas le même que celui des chercheurs, ce qui pose une autre limite à



ces recherches participatives. Concernant la démarche participative, une autre limite que l'on perçoit est la faible implication des élèves dans le processus de recherche-conception. Cette limite sera développée dans une activité ultérieure.

Le caractère exploratoire de notre étude menée dans cette recherche participative permet d'envisager des perspectives pour conduire une étude plus approfondie. Nos résultats permettent d'ouvrir sur d'autres questions qui se posent au collectif constitué des chercheurs, des enseignants et du chef d'établissement. Tout d'abord, à propos des enseignants : Quel est l'impact des pratiques collaboratives sur le développement professionnel des enseignants? Les réponses à cette question, nous l'avons vu, doivent s'envisager sur un temps long afin d'observer des changements effectifs et durables. Et, à propos des élèves : Quels sont les effets de l'amélioration du climat de la classe, au moyen des conseils coopératifs, sur les apprentissages des élèves? Cette dernière question permet d'envisager une suite à donner à cette étude. En effet, l'obtention d'un climat scolaire serein n'étant pas une fin en soi, mais un moyen, il est à présent possible d'évaluer l'impact de la coopération (sous toutes ses formes) sur les acquis des élèves. Dans cette perspective, un prolongement de ce projet est actuellement à l'œuvre et ses résultats feront l'objet d'une autre publication.

## Liste des références

- Albero, B., Guérin, J., Watteau, B. (2019). Comprendre la relation entre influences de l'environnement et activité : questionnements théoriques et enjeux praxéologiques. *Savoirs*, 49, 103-124.
- Albero, B., Yuren, T., Guérin, J. (coord.) (2018). *Modèles de formation et architecture dans le supérieur*. Dijon : Éditions Raison et Passions.
- Amiel, T., et Reeves, T. C. (2008). Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda. *Educational Technology & Society*, 11(4), 29-40.
- Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40(1), 115-136.  
<https://doi.org/10.3917/lsdle.401.0115>
- Bell, P., Hoadley, C., et Linn, M. (2004). Design-based research in education. Dans M. Linn, E. Davis, et P. Bell (dir.), *Internet environment of science education* (pp. 73-85), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brandt-Pomares, P. (2008). *Searching for information on the internet about the link between task and activity*. Dans J. Ginesté (dir.), *The cultural transmission of artefacts, skills and knowledge: Eleven studies in technology education* (pp. 173-192). Rotterdam: Sense Publishers.
- Brandt-Pomares, P. et Lhoste Y. (dir.). (2013). *L'éducation scientifique et technologique : quelles évolutions ?* RDST, 7.
- Brown, A. L., et Campione, J. C. (1990). Communities of learning and thinking, or a context by any other name. In *Developmental perspectives on teaching and learning thinking skills* (vol. 21, pp. 108-126). Karger Publishers.
- Connac, S. (2016). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école* : ESF Editeur.
- Commission européenne. (2015). *Education and Training Monitor France*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/180281>
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.
- Eduscol. (2014). *Le référentiel de l'éducation prioritaire*. <https://eduscol.education.fr/document/14248/download>
- Engeström, Y., et Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 1(1), 4-19.



- Ginestié, J. (2008). *From task to activity, a redistribution of the roles between the teacher and the pupils*. Dans J. Ginestié (dir.), *The cultural transmission of artefacts, skills and knowledge: Eleven studies in technology education* (pp. 225-256). Rotterdam: Sense Publishers.
- Ginestié, J. et Tricot, A. (2013). *Activité d'élèves, activité d'enseignants en éducation scientifique et technologique*. *RDST*, 8, 9-22. <https://doi.org/10.4000/rdst.755>
- Goodyear, P., Banks, S., Hodgson, V., et McConnell, D. (2004). *Research on networked learning: An overview*. Dans *Advances in research on networked learning* (pp. 1-9). Springer, Dordrecht.
- Grangeat, M., Rogalski, J., Lima, L., et Gray, P. (2009). *Comprendre le travail collectif enseignant : effets du contexte de l'activité sur les conceptualisations des acteurs*. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 151-168.
- Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies*. Centre de recherche LICEF.
- Impedovo, M. A., Laisney, P., et Brandt-Pomares, P. (2019a, 3-5 juillet). *Pédagogie coopérative et collaborative en réseau d'éducation prioritaire : constitution d'une communauté apprenante d'enseignants, chercheurs et étudiants*. *Actes du Congrès international d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF)*, Bordeaux, France. <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-02289666>
- Impedovo, M. A., Laisney, P., et Brandt-Pomares, P. (2019b, 16-18 mai). *Collaborative Professional Developing in Priority Education Network in France*. *Proceedings of Teacher education policy in Europe (TEPE 2019)*, Cracovie, Poland. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02134053>
- Leplat, J., et Hoc, J. M. (1983). *Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations*. *Cahier de psychologie cognitive*.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- McKenney, S. et Reeves, T. (2012). *Conducting Educational Design Research: What it is, How we do it, and Why*. London: Routledge
- McBer, H. (2000). *Research into Teacher Effectiveness: A Model of Teacher Effectiveness*. Nottingham: Department for Education and Employment.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OCDE.
- Sambu, L. et Simiyu, J. (2016). *Conceptualizing Collaborative Teaching and Learning in Technical and Vocational Education and Training Institutions: A Psychological Science Perspective*. *Africa Journal of Technical & Vocational Education & Training*, 1(1), 12.
- Schneuwly, B., Doltz, J. et Ronveaux, C. (2006). *Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés*. Dans M.-J. Perrin-Glorian, Y. Reuter (dir.), *Les méthodes de recherche en didactique*. PUS.
- Simonet, P., Caroly, S., Clot, Y. (2011). *Méthode d'observation de l'activité de travail et prévention durable des TMS*. *Activités*, 8(1). <https://doi.org/10.4000/activites.2481>
- Steen, M. (2013). *Co-Design as a Process of Joint Inquiry and Imagination*. *Design Issues*, 29(2), 16-28. [https://doi.org/10.1162/DESI\\_a\\_00207](https://doi.org/10.1162/DESI_a_00207)
- Thiébaud, M. (2005). *Climat scolaire*. Neuchâtel: Relation Sans Violence, 1-6. <https://tinyurl.com/y8bz97he>