

> HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

Travailler les compétences et évaluer la maîtrise du socle

Coopérer et mutualiser

Enjeux et finalités

L'histoire et la géographie contribuent pleinement, par la mise en œuvre dans les programmes de la compétence « Coopérer et mutualiser », à l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (domaines 2, 3 et 5). En effet, celui-ci insiste sur la nécessité de développer les capacités des élèves à s'impliquer dans un travail commun, à s'entraider, à travailler en équipe ou encore à coopérer pour réaliser un projet collectif. Coopérer, c'est travailler conjointement et mutualiser, c'est mettre en commun : ce sont donc des actions permettant de créer du lien. Ces pratiques de la coopération renvoient ainsi à « une définition actualisée de l'école de la République¹ » selon laquelle ce qui compte en classe, c'est non seulement apprendre mais aussi apprendre ensemble.

La mise en œuvre de ces compétences en classe constitue par ailleurs un moment privilégié pour investir le domaine 2 du socle consacré aux méthodes et outils pour apprendre.

Par les démarches qu'elles invitent à mettre en œuvre, l'histoire et la géographie se prêtent à la mise en œuvre de stratégies de coopération entre élèves, qui prennent leur place parmi d'autres démarches d'apprentissage.

Les pédagogies coopératives favorisent les apprentissages de tous les élèves et enrichissent leur rapport aux savoirs. Par **la coopération**, l'élève atteint des objectifs d'apprentissage qu'il ne pourrait atteindre seul. L'interdépendance est consubstantielle aux pratiques coopératives, qui installent en quelque sorte un « jeu gagnant-gagnant », qui profite à tous : à l'élève en difficulté, qui sans la coopération serait laissé seul face à un blocage cognitif, mais aussi au « bon élève » qui renforce alors ses compétences et ses connaissances en explicitant ses démarches et ses stratégies d'apprentissage. Les pratiques de la coopération postulent que le groupe permet d'apprendre et constituent ainsi un outil au service des apprentissages individuels.

Ces pratiques modifient le rapport aux savoirs : d'une part, au sein du groupe coopératif, le travail sur l'erreur peut être facilité et, d'autre part, dans la cadre de la coopération, chaque élève peut trouver sa place en fonction des tâches demandées et de ses progrès. D'ailleurs, la principale dérivation des pratiques qui se veulent coopératives serait d'assigner à chacun un rôle définitif et d'organiser une sorte de division du travail, c'est bien la co-construction du savoir qui est ici visée.

1. Philippe Meirieu écrit ainsi à propos de la pédagogie coopérative : « En tant que « projet », on peut la considérer comme une définition actualisée de « l'École de la République » : « En classe, l'important n'est pas seulement d'apprendre, c'est d'apprendre ensemble. » C'est-à-dire d'apprendre sans s'être choisis, dans un regroupement largement aléatoire, mais qui doit « faire société. », in [Petit dictionnaire de pédagogie](#).

Travailler la compétence « Coopérer et mutualiser »

Les pédagogies coopératives

Les pédagogies coopératives recouvrent l'ensemble des situations où les élèves produisent ou apprennent à plusieurs².

La coopération peut prendre plusieurs formes :

- L'échange informel, la mutualisation, l'argumentation et la délibération collective qui permettent d'élaborer collectivement une compréhension commune de la situation historique étudiée.
- **L'aide** : situation dans laquelle un élève qui maîtrise une compétence apporte spontanément et de manière ponctuelle ses connaissances à un tiers qui en a fait la demande.
- **L'entraide** : interaction entre plusieurs élèves de même niveau de compétence, bloqués face à une même difficulté. Ces élèves se réunissent de manière informelle pour tenter de la résoudre ensemble.
- **Le tutorat** (ou « enseignement par les pairs ») : aide apportée par un élève volontaire à un autre, de manière organisée, codifiée et liée à un contrat d'engagements. Le tutorat ne peut se mettre en place sans une formation préalable de l'élève tuteur.
- **Le travail en groupe** : il correspond à une entraide dans une situation didactique organisée par le professeur, dans l'objectif de réaliser une tâche identifiée. Au-delà, il permet la confrontation des idées et peut donc permettre à des élèves de travailler l'échange, l'argumentation ou le raisonnement. Le travail en groupe est à distinguer du **travail en îlots**, qui renvoie davantage à une configuration particulière de la salle de classe. Un travail en îlots n'aboutit pas toujours à une production collective, les élèves pouvant mener des activités individuelles.

Le terme de mutualisation correspond à une mise en commun des compétences et des ressources des élèves, de la réflexion menée et des résultats obtenus et ce, à l'échelle du groupe et/ou de la classe.

Cette mutualisation s'envisage dans le cadre d'un travail en groupe menant à une production collective. **L'exploitation d'un dossier documentaire** dans le cadre d'une **démarche d'enquête**, propre à un espace géographique, ou à un moment historique, au rôle des acteurs, peut ainsi se prêter à une première phase d'activité individuelle, les élèves échangeant les informations dans une deuxième phase, avant de construire une réponse collective à la question posée par la situation historique ou géographique étudiée.

La mutualisation à l'échelle de la classe peut se décliner à plusieurs étapes de la séance ou de la séquence : interrogation de l'avancée du travail de chaque groupe par un élève pour faire bénéficier les autres groupes des hypothèses et des réflexions menées, infléchissement du travail des groupes, et de leur raisonnement. **La mutualisation nécessite une vigilance particulière quand il s'agit de valider et de stabiliser un savoir collectif à la fin du travail des groupes.**

Chaque rapporteur peut communiquer les résultats de son groupe à partir d'un support permettant la mutualisation. Le professeur ou un élève anime les échanges pour permettre une confrontation sereine des propositions dans une atmosphère d'écoute.

². Les définitions suivantes doivent beaucoup aux travaux de recherche conduits par Sylvain Connac. Voir par exemple CONNAC Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, ESF éditeur, réédition 2016.

Des stratégies d'apprentissage qui modifient la posture et le travail du professeur

Ces stratégies d'apprentissage impliquent une diversification des postures professionnelles au cours de la séance³. Elles demandent d'autres formes de préparation de cours en amont et la création d'outils spécifiques venant en appui d'une personnalisation des apprentissages. En classe, le professeur n'est plus toujours au centre du jeu. Toutefois, la pédagogie coopérative est efficace à la condition expresse que la situation pédagogique proposée au groupe soit ouverte et amène les élèves à confronter leurs points de vue pour résoudre collectivement le problème posé.

La préparation de la séance dépend **des choix arbitrés par le professeur** : quelles sont les modalités de travail des élèves et les activités qui répondront le mieux aux objectifs d'apprentissage ? Proposera-t-on à tous les groupes les mêmes activités avec les mêmes consignes et les mêmes supports ou proposera-t-on des activités, des consignes et des supports différenciés ? **Les situations** qui **favorisent un apprentissage entre pairs ou par les pairs** permettent par ailleurs au professeur d'avoir plus de temps pour **répondre à des besoins individuels** qu'il a identifiés avant la séance ou qu'il identifie pendant la séance.

La phase d'observation des élèves au travail est essentielle (prise d'information, évaluation). L'attention de l'enseignant se portera de façon différenciée sur les élèves qui ont besoin de son accompagnement pédagogique. Il pourra donc plus facilement adopter une « posture d'étayage ».

Le travail de groupe exige un cadrage serré de la part du professeur : lancement du travail et **mise en activité des élèves**, définition **explicite des objectifs et des modalités de ce travail, attendus en termes de production des élèves** – finales ou intermédiaires – **modes de mise en commun, modes et critères d'évaluation si besoin**.

La gestion du temps est cruciale : les temps impartis aux activités du groupe et à la part de mise en commun sont à délimiter clairement.

La constitution et le fonctionnement des binômes, des îlots ou des groupes peuvent varier en fonction des objectifs poursuivis. Différentes organisations peuvent être choisies : groupes par affinités ; au choix des élèves ; groupes imposés par le professeur, homogènes ou hétérogènes. L'organisation peut varier au cours de l'année, en fonction de l'évolution du groupe classe, des objectifs de la séance, des activités proposées et de la progression des apprentissages des élèves.

La place et le rôle de chaque élève au sein du groupe peuvent évoluer. On peut structurer le travail du groupe en définissant les rôles tenus par les élèves (animateur des échanges, questionneur, rapporteur, etc.), mais on peut aussi décider de ne pas attribuer les rôles pour laisser les élèves établir leurs propres stratégies. Il est important de veiller au cours de l'année à un roulement des rôles, afin que chaque élève puisse développer les compétences liées à chacun de ces rôles et assumer des places différentes au sein du groupe.

Si, pendant le temps des activités de groupe, le professeur se place dans une « posture de lâcher-prise », jouant un rôle de personne ressources ou dans une « posture d'accompagnement », intervenant selon les besoins qu'il identifie en apportant des conseils et des aides ciblées, il reprend une « posture d'enseignement » à la fin des travaux de groupe pour valider les apports des groupes et structurer les savoirs dans une phase de bilan. **Dans tous les cas, une phase de stabilisation/validation des savoirs est indispensable au terme de la séance.**

3. Ces postures ont fait l'objet d'une mise au point de Dominique Bucheton et Yves Soulé dans un article de la revue *Éducation et didactique* : « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe », *Éducation et didactique*, no 3, 2009, p. 29-48.

Du cycle 2 au cycle 4 : une approche progressive de la compétence

Les repères de progressivité indiqués ci-dessous, du cycle 3 au cycle 4, donnent des indications de complexification des attendus. Ils montrent notamment que la progression des apprentissages porte surtout sur un fonctionnement de plus en plus autonome des élèves dans la définition des stratégies à mettre en œuvre pour une coopération efficace. Ces repères ne visent pas à figer ce qui est attendu à tel ou tel niveau, mais à identifier des dynamiques dans les apprentissages.

Au cycle 2

Les élèves poursuivent l'apprentissage de la coopération, initié à la maternelle, dans le cadre de la pédagogie de projet. Afin de construire les catégories du temps et de l'espace, ils apprennent en groupe à partager leur raisonnement et à développer des arguments dans différentes situations pour aboutir à des objectifs communs comme par exemple le classement de paysages selon des critères choisis ou l'élaboration d'une suite ordonnée d'événements.

Au cycle 3

Les élèves comprennent et appliquent les règles de fonctionnement du groupe. Ils sont capables de réaliser la production attendue dans les temps avec les outils collaboratifs proposés, de travailler en commun pour s'aider et s'entraider dans leurs apprentissages individuels.

Au cycle 4

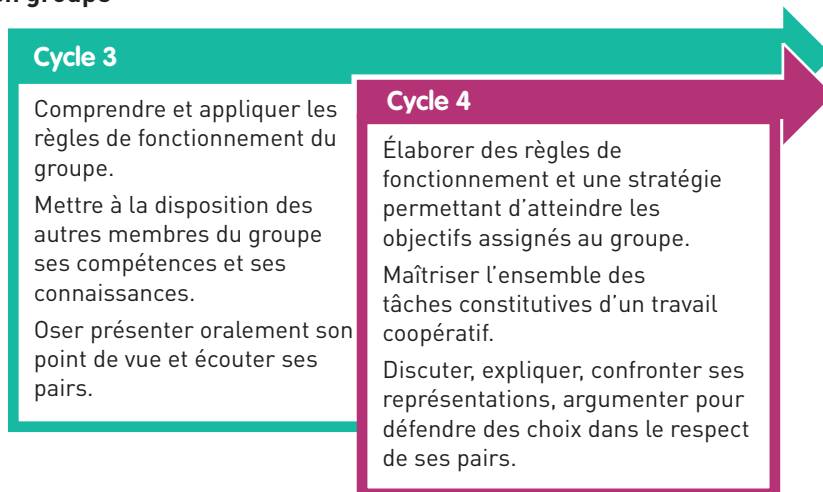
Tout en consolidant les démarches travaillées au cours du cycle 3, les élèves enrichissent l'acquisition de la compétence par des situations d'apprentissage qui leur permettent :

- d'élaborer des règles et une stratégie qui permettent d'atteindre les objectifs assignés au groupe et de maîtriser l'ensemble des tâches constitutives d'un travail coopératif ;
- de mobiliser à bon escient les outils collaboratifs pour réaliser une production collective ;
- de prendre conscience de leurs besoins et de savoir solliciter une aide ou d'être en mesure d'explicitier leurs stratégies d'apprentissage pour venir en aide à un pair.

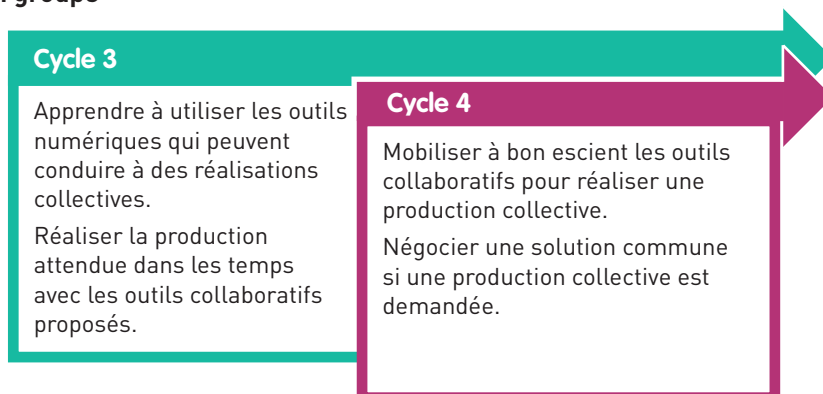
Schéma récapitulatif

Les composantes de la compétence au cycle 3 sont reprises et complétées au cycle 4. L'ordre d'exposition des composantes n'a pas de caractère imposé et le travail en classe mobilise et combine plusieurs d'entre elles.

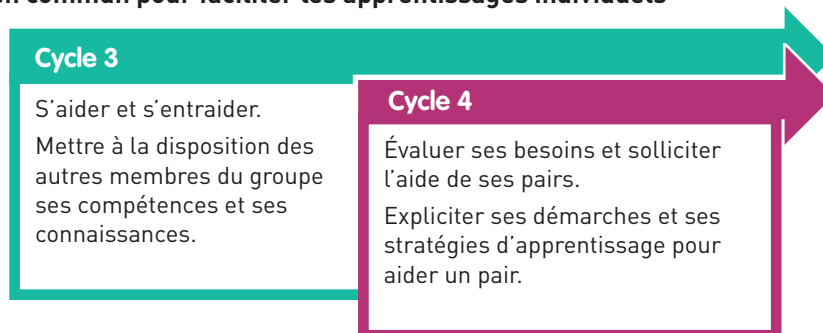
Travailler en groupe



Produire en groupe



Travailler en commun pour faciliter les apprentissages individuels



Des exemples de mise en œuvre et d'évaluation au cycle 3 et au cycle 4

Cycle 3

Des élèves ressources pour aider à comprendre des textes longs et complexes

Au sein d'une classe de 6^e hétérogène, caractérisée par la présence de plusieurs élèves dyslexiques, une coopération fondée sur l'aide entre élèves est établie pour étudier des textes longs et complexes de l'*Illiade* et de l'*Énéide*. [La vidéo](#) permet de voir la relation qui s'installe sereinement entre élèves aidant et élèves aidés.

Discuter et négocier des choix au sein d'un groupe

Dans la mise en œuvre du thème 1 du CM1 « Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite », les élèves, répartis en groupes, doivent se mettre d'accord pour prendre en photo les repères caractéristiques de leur espace familial à l'aide de tablettes.

À l'occasion de l'étude du thème 1 de l'année de CM2, « se déplacer », l'enseignant collecte dans un premier temps les représentations des élèves. En groupes, ils sont amenés à mutualiser leurs connaissances autour de la question de leurs déplacements personnels au cours d'une semaine : la nature des déplacements effectués et le type de transport utilisé. Ultérieurement, ils seront amenés à comparer ces déplacements avec ceux réalisés par des enfants habitant un pays en voie de développement. La mutualisation des travaux permet l'enrichissement des connaissances géographiques à différentes échelles et la compréhension de quelques enjeux liés au développement durable.

La mise en œuvre d'une démarche prospective dans le cadre de l'étude de « la ville de demain » en classe de 6^e est l'occasion pour les élèves de coopérer pour réaliser un projet collectif. Les scénarios prospectifs, qui imaginent « [Valenciennes en 2040](#) », sont négociés, débattus, et font émerger le rôle majeur de la géographie dans la formation du citoyen.

Élaborer des stratégies pour réaliser une production collective

Les séquences proposées ci-dessus en classes de CM1 et de CM2 offrent la possibilité d'aborder, lors de la synthèse des travaux de groupes, la démarche comparative. Dans l'exemple donné pour le CM1 autour du thème « Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite », la production finale permet la réalisation d'un diaporama dans lequel les photographies sont légendées par une phrase. Cette étude permet ainsi la mise en place d'un projet pluridisciplinaire, associant des compétences relevant à la fois du français, de l'histoire et de l'enseignement moral et civique.

L'expérience menée en classe de 6^e permet d'observer comment des élèves [organisent leur travail dans le cadre d'un groupe](#) et apprennent à utiliser des outils numériques pour proposer leur vision de la ville de demain.

Cycle 4

Des élèves ressources pour aider à analyser et comprendre une carte historique

L'activité se place à la fin du premier sous-thème d'histoire en classe de 5^e. Les élèves ont à étudier deux cartes, l'une sur la disparition de l'empire carolingien, l'autre sur la disparition de l'empire byzantin. Les premiers élèves à terminer et à avoir fait valider leur travail par l'enseignant deviennent « [élèves ressources](#) » pour les autres élèves de la classe.

Démarche d'enquête et pédagogie coopérative

Dans le cadre de l'étude du « monde au temps de Charles Quint et Soliman le Magnifique », les élèves, regroupés en îlots, sont confrontés à un problème qu'ils doivent résoudre collectivement. Placés dans une **démarche d'enquête**, ils étudient des documents et doivent partager des indices pour parvenir à une réponse. [Le travail coopératif](#) articule activité individuelle et activité de groupe autour d'une situation historique explorant les modalités de la rencontre entre les Européens et les « autres mondes » au XVI^e siècle. [Ce dispositif est repris en classe de 4^e](#) pour comprendre l'itinéraire d'une esclave affranchie et ses difficultés d'insertion dans une société coloniale du XVIII^e siècle. Les échanges au sein des îlots font l'objet d'une **évaluation par observation**, amenant l'enseignant à une réflexion sur la progressivité des apprentissages des élèves.

Coopérer pour corriger une évaluation

Dans le cadre de la correction d'une évaluation de géographie en 5^e, les élèves sont répartis en groupes de besoins et s'entraident pour parvenir à comprendre leurs erreurs et à y remédier. Aucun groupe ne corrige l'intégralité du devoir et deux groupes se sont vu proposer des activités d'approfondissement. [L'organisation du travail des élèves dans la classe permet ainsi de mettre en œuvre une différenciation pédagogique.](#)

Coopérer et mutualiser en géographie pour raisonner

Dans le cadre d'une [étude de cas sur Détroit](#) en classe de 4^e, les élèves interrogent l'avancée du travail des autres groupes pour confronter les idées et bénéficier des réflexions menées.

Coopérer et mutualiser pour analyser les violences subies par les civils et les militaires pendant la Première Guerre mondiale

En ce début de 3^e, les élèves doivent apprendre à travailler avec de nouveaux camarades de classe. Les choix pédagogiques visent donc à permettre aux élèves de mieux connaître leurs camarades, à l'enseignant d'observer le comportement de ses nouveaux élèves, et d'élaborer une [grille d'observation et d'évaluation du travail de groupe](#) qui sera enrichie au fur et à mesure de l'année et pourra éventuellement être utilisée dans d'autres disciplines.