Nom(s) : CONNAC
Prénom(s) : Sylvain
Laboratoire/institut : LIRDEF
Discipline : Sciences de l'Education
Université/Institut Ville : Université Paul Valéry - Montpellier III
Pays : France
@ConnacSylvain
Mail : sylvain.connac@univ-montp3.fr

# DOSSIER COOPERATION

Approche conceptuelle de la coopération ..... 2
Témoignages d'enseignants développant la coopération entre élèves ..... 10
Contenu d'une formation d'élèves à la coopération ..... 17
Situations de formation à la coopération - Secondaire ..... 18
Brevet de tuteur collège ..... 22
Brevet de tuteur Lycée ..... 23
Outils pour organiser la coopération en classe ..... 24
Cinq critères pour un fonctionnement pédagogique du travail de groupe ..... 25

# Approche conceptuelle de la coopération

***<u>Mots-Clés</u> : coopération – aide – entraide – tutorat – travail de groupe***

La coopération se définit comme l'ensemble des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs. Elles agissent ensemble. Plus précisément, elle est entendue comme ce qui découle des pratiques d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail de groupe. La collaboration désigne un sous-ensemble de la coopération : elle pointe des activités de travail ("labeur") et elle place les coopérateurs dans une relation symétrique au projet qui les unit (Connac, 2013). Lorsque l'aide apportée par un élève volontaire est organisée, codifiée et liée à un contrat d'engagements, on utilise le terme de tutorat, ou "enseignement par les pairs" (Mazur, 1997). Un tuteur est un élève volontaire et formé aux gestes de l'explication. Il maîtrise ce qu'on lui demande ou sait renvoyer vers quelqu'un de compétent. Il répond en cela à son origine étymologique, celle de protéger.

Les pratiques de la coopération scolaire défendent des valeurs comme la fraternité et la solidarité. Mais elles représentent surtout un moyen pédagogique pouvant contribuer à une élévation du rapport au savoir des élèves (Charlot, 1999). Ainsi pensée, la coopération participe aux dispositifs de personnalisation des apprentissages (Connac, 2012). Elle facilite l'exploitation des situations didactiques collectives ainsi que le déroulement du travail individualisé.

**Balisage conceptuel de la coopération en éducation**

La coopération est avant tout une organisation collective qui vise un intérêt général. Elle regroupe toutes les situations où enfants, jeunes et adultes, réunis en communauté de recherche, mettent à disposition de tous les richesses individuelles, échangent leurs connaissances et développent en même temps des attitudes métacognitives (Connac, 2009).

On distingue quatre formes de relations coopératives : l'aide, l'entraide, le travail en groupe et le tutorat (Connac, 2012). Nous nous intéresserons plus particulièrement à l'aide, l'entraide et le tutorat, pour ensuite axer la recherche sur le tutorat exclusivement.

## L'aide

L'aide est une situation dans laquelle une personne qui maîtrise une compétence, apporte spontanément et de manière ponctuelle, ses connaissances à un tiers qui en a fait la demande.

L'aide induit une relation asymétrique, l'aidant se positionne en tant qu'expert possédant plus de compétences que l'aidé concernant la tâche engagée. Cette relation asymétrique n'est pas à craindre si l'aide est à l'initiative de l'aidé, car sa participation prend de plus en plus d'importance et il peut entrevoir la possibilité ultérieure de devenir aidant. Cela est d'autant plus vrai que les élèves mettent souvent en place spontanément l'aide, même lorsque la situation ne s'y prête pas forcement (par exemple, la triche).

Si l'on se penche de plus près sur cette relation assez naturelle qu'est l'aide, on s'aperçoit qu'il en existe différents niveaux d'élaboration en fonction de la situation et de la demande (Webb, 1989). On distingue :

- l'aide exécutive, le fait de fournir directement la réponse ;

- l'aide peu élaborée qui consiste à donner une information simple et appropriée à une tâche peu compliquée, celle-ci nécessite simplement des qualités personnelles et relationnelles chez l'aidant ;

- l'aide élaborée qui consiste à fournir des explications et faire analyser des stratégies de résolution du problème. Celle-ci nécessite une certaine expertise de l'aidant dans la compétence travaillée.

Baudrit (2007a) et Marchive (1995) soutiennent que l'aide peu élaborée est efficace pour les élèves qui éprouvent des « *blancs de compréhension* », c'est-à-dire lorsqu'ils sont bloqués et qu'ils ne peuvent plus avancer. On parle alors de déblocage ou de dépannage. Souvent, c'est parce que l'élève ne sait pas ce qu'on attend de lui. Vedder (1985) distingue les conditions pour que ces aides soient efficaces, indépendamment du niveau d'élaboration :

- l'aide doit tout d'abord être pertinente (répondre précisément à un problème) et d'un niveau d'élaboration approprié à la demande (l'hétérogénéité des niveaux scolaires, des origines culturelles et des besoins appellent à des interventions différentes, une aide peu élaborée suffit s'il s'agit de combler un blanc de compréhension par exemple) ;

- l'aide doit être manifestée par l'apprenant, fournie rapidement et être comprise par l'apprenant ;

- l'aide doit pouvoir être utilisée par l'apprenant dans et hors contexte.

### L'entraide

L'entraide représente une interaction entre plusieurs personnes de même niveau de compétence, bloquées face à une même difficulté. Elles se réunissent de manière informelle pour tenter de la résoudre ensemble. Tous les individus sont au même niveau de compétence, on se trouve donc dans une relation plus symétrique. La plupart du temps, un élève propose spontanément de réaliser une recherche, un groupe va se former et le travail va s'organiser sans aucune directive de l'enseignant. Les élèves font alors preuve d'autonomie, chacun apportant sa contribution.

L'entraide est à distinguer de l'aide mutuelle, cette dernière consistant à ce qu'un aidé deviennent aidant dans un autre contexte.

D'après plusieurs auteurs, il semble que l'entraide, au-delà de favoriser les apprentissages, participe aussi à l'amélioration des comportements pro-sociaux, de l'esprit citoyen (Fertig, 1995) et du sens de la communauté (Schaps, Watson, Lewis, 1997).

### Le travail en groupe

Le travail en groupe correspond à une entraide dans un cadre plus formel, généralement organisé par un adulte, dans le but de réaliser une tâche identifiée. Le groupe en pédagogie est défini comme constitué de relations plurielles d'échanges, articulées sur un contact avec le réel et évacuant tout ou partie de l'autorité de l'adulte (Meirieu, 1996). Le travail en groupe s'apparente donc à l'apprentissage coopératif. Selon Lecomte (2013), « *L'apprentissage coopératif est structuré de telle sorte que les efforts de chaque membre soient nécessaires pour le succès du groupe et que chacun doive apporter sa juste contribution. Par ailleurs, les membres s'encouragent et s'aident réciproquement à apprendre, louent les succès et les efforts des uns et des autres ; ils doivent apprendre à bien se connaître et à se faire confiance, et doivent régulièrement réfléchir ensemble sur leur façon de fonctionner et sur les manières d'améliorer ce fonctionnement* » (p. 6).

S.J. Derry (1999) considère que le conflit sociocognitif qui peut jaillir durant le travail en groupe est essentiel pour la construction de nouveaux savoirs. En effet, les élèves découvrent, assimilent et confrontent de nouvelles informations dans les réponses des autres qui leur seront utiles pour aller plus loin (Bertrand, 1992).

### Le tutorat

Sur le même principe que l'aide, mais à un niveau d'institutionnalisation différent, le tutorat réunit deux personnes de niveaux de compétences inégaux, où « l'expert » accompagne « le non expert » jusqu'à ce qu'il devienne autonome dans le domaine sollicité. Le tutorat revêt un cadre formel dans lequel la compétence et l'objectif de travail sont prédéterminés.

Etymologiquement, le terme de tuteur vient de la racine latine *tueri* signifiant « *protéger, garder, veiller à* ». Plus tard, ce terme chargé d'histoire et de connotations, prend sens dans les milieux judiciaires (« *personne chargée de veiller sur un mineur ou un interdit, de gérer ses biens et de les représenter dans ses actes juridiques* ») et horticole (« *tige, armature de bois ou de métal, fixée dans le sol pour soutenir ou redresser une plante* »). Le terme de tuteur et celui de tutorat apparaissent également dans le milieu de l'enseignement. Il est défini comme un dispositif d'apprentissage et d'aide qui induit l'interaction communicative entre un tuteur et un tutoré. Une relation interindividuelle asymétrique, forme plus élaborée de l'aide, où le tuteur est reconnu comme « expert » et devient responsable du soutien demandé par le tutoré.

Au-delà de la maîtrise de la compétence disciplinaire engagée, Bruner (1987) explique que le tuteur doit montrer d'autres qualités afin de pouvoir remplir un rôle d'étayage auprès du tutoré (enrôlement dans la tâche, simplification de l'activité, maintien de l'orientation de la tâche, signalisation des caractéristiques déterminantes et démonstration de modèle). Il apparaît que le rôle de tuteur, en tant que personne qui en aide une autre si elle éprouve des difficultés, corresponde à un « *statut admis* » au sein de la société (Sarbin, 1976).

Depuis la période antique jusqu'au milieu du XIX$^{ème}$ siècle, le « tuteur » faisait partie de la vie sociale. Durant l'antiquité, une loi romaine instituait le tuteur, comme une personne qui a sous sa responsabilité un orphelin (Gordon, 1990). En France, durant le Moyen-âge et la Renaissance, la fonction de tuteur évolue. Il est alors reconnu comme celui qui participe à l'éducation intellectuelle et spirituelle d'enfants de bonnes familles, dans le cadre d'un accompagnement individuel (Baudrit, 2007b). Selon Briggs (1998), en Allemagne, dès 1531, Valentin Trotzendorf a décidé de faire enseigner aux plus jeunes les élèves les plus vieux. Pour lui, la meilleure façon d'apprendre est d'enseigner. Puis Andrew Bell, en Inde, imagine à la fin du XVIII$^{ème}$ siècle, pour lutter contre la pénurie d'enseignants (Marchive, 1995), un système hiérarchique où les tuteurs sont des enfants-instructeurs et non des adultes. Ces tuteurs ont, sous leur responsabilité d'autres enfants, des assistants qui ont à leur tour chacun en charge un enfant-apprenant : l'enseignement mutuel était né. Entre les années 60 et 70, on observe une recrudescence des dispositifs de tutorat aux Etats-Unis et en Grande Bretagne ainsi que des recherches concernant leurs effets bénéfiques sur les tuteurs et les tutorés.

Il faut attendre les années 80, pour observer la mise en place du tutorat entre pairs en France. La distinction entre tutorat et monitorat étant encore floue, Baudrit (Baudrit, 1989, 1999) a réalisé une mise au point terminologique pour éviter la confusion : le moniteur s'inscrit plutôt dans une relation hiérarchique où la personne est chargée de faire répéter, d'enseigner à un groupe d'apprenants plus jeunes ; le tuteur s'inscrit dans une organisation

fonctionnelle où la personne est là pour aider individuellement les apprenants qui rencontrent des difficultés d'apprentissage.

On distingue dans la littérature, deux formats de tutorats (Baudrit, 2007b) : le tutorat actif où un tuteur vient en aide et apporte des explications à un tutoré et le tutorat passif où le tutoré apprend en écoutant et observant le tuteur faire. On se rapproche alors de l'effet vicariant (Bandura, 1976).

Certains auteurs insistent sur le choix des tuteurs. Barnier (2001) explique que pour éviter une certaine domination du tuteur sur le tutoré, l'enseignant ne va pas forcement choisir comme tuteur l'élève qui a les meilleurs résultats, mais plutôt celui qui a de concert des compétences dans le domaine d'enseignement traité et des compétences d'ordre communicationnel. Pour devenir tuteur, l'enfant doit bien sûr maitriser la compétence travaillée, mais surtout être capable de la traduire et de la transmettre en étant à l'écoute du tutoré. Le concept de « *congruence cognitive* » (Baudrit, 2007b) regroupe les qualités relationnelles et sociales (capacité à s'exprimer dans un langage approprié, à expliquer dans des termes compréhensibles et à utiliser les notions et concepts accessibles à l'interlocuteur) ainsi que les compétences académiques (expertise dans le domaine d'action interrogé).

**La formation au tutorat**

La formation des élèves au tutorat semble être une condition indispensable à l'introduction de ce dispositif pédagogique. Les travaux de Lafont, Ensergueix et Cicéro (2006) ont avancé que les tutorés qui bénéficiaient de tuteurs formés montraient des performances plus élevées que ceux bénéficiant de tuteurs non formés. Une autre étude montre que les tuteurs formés mettent en place des stratégies de résolution de tâche plus évoluées (Filippaki, Barnier & Papamickael, 2001). Il ne suffit pas de mettre deux individus en interaction pour qu'ils coopèrent ; il est nécessaire que les situations de tutelles reposent sur l'enrôlement des deux partenaires. De plus, le tuteur va devoir réaliser différents types d'interventions qui ne peuvent être seulement intuitives (rappel et ré-explication de la consigne ; maintien dans l'activité ; aide technique sur un aspect particulier de la tâche, qui pose problème ; aide stratégique sur la démarche à suivre ; contrôle et validation de l'avancée de la résolution de la tâche) et qui nécessite donc une formation. Guichard (2005) va même plus loin en affirmant que la mission de tuteur est confiée à des sujets ayant apporté la preuve d'une qualification par, en particulier, la réussite à certains diplômes.

Baudrit valorise plusieurs modèles de formation : celui de McNaughton et ses collègues (1987) conseille la formation des élèves tuteurs à la méthode *Pause, Prompt and Praise*. Le premier temps, intitulé *Pause* (attendre), consiste à ce que le tuteur, en n'intervenant pas tout de suite, laisse la possibilité au tutoré de rectifier seul ses erreurs. Le deuxième temps, intitulé *Prompt* (intervenir), consiste à ce que le tuteur, une fois la pause écoulée, intervienne pour aider le tutoré à résoudre la tâche qui lui pose problème, par différentes actions (encouragement, attirer l'attention du tutoré sur le contexte, les données, l'aider à trouver la réponse seul en le guidant). Le troisième temps, intitulé *Praise* (encourager), consiste à féliciter le tutoré pendant et après le travail effectué, tout en encourageant les comportements d'autocorrection. Baudrit apporte un complément à ce modèle avec les travaux de Gartner et ses collègues (1973), qui valorisent l'élaboration de techniques personnalisées dans l'action de tutorat. Les auteurs incitent les élèves, pour se préparer à leur futur rôle de tuteur, à créer leurs propres outils de travail (inventer des jeux, fabriquer des objets…) afin de mieux se les approprier, tout en travaillant des techniques de communication afin d'être plus efficaces dans l'interaction.

Armand (2012) propose d'introduire dans cette formation au tutorat une dimension d'étayage. Elle propose une démarche (IMA) qui consiste à articuler trois étapes : identification du problème, modelage et accompagnement.

**Effets et limites du tutorat sur le rapport au savoir des élèves**

Plusieurs auteurs et recherches mettent en avant les intérêts du tutorat sur les apprentissages. Il apparaît qu'il bénéficie au moins autant au tuteur qu'au tutoré et les intérêts pour ces deux inter-actants sont multiples. En effet, au-delà de son rôle le plus évident, à savoir l'acquisition et le renforcement d'apprentissages, le tutorat permet aussi à chacun des deux élèves de la dyade, de favoriser le développement personnel et social, soit l'émancipation éducative et la responsabilisation. Lecomte (2012) explique que nous éprouvons de la satisfaction, non seulement lorsque nous coopérons, mais aussi lorsque les autres coopèrent avec nous. Coopérer stimule des zones du cerveau de la récompense, ce qui n'est pas le cas avec la compétition.

Pour Houdé et Winnykamen (1992), *« le rôle des interactions entre pairs de niveaux de développement identiques ou voisins face à une notion en cours d'acquisition est largement attesté : le travail à deux permet à chacun des partenaires, sous certaines conditions, de progresser davantage qu'ils ne l'auraient fait en travaillant seuls »* (p. 94). Cette idée a été anticipée et élargie par les travaux de Vygotsky pour qui la connaissance serait construite par les interactions entre les élèves, les plus expérimentés transmettant leur savoir et leurs outils aux novices. La personne qui agit à titre de guide peut très bien être un autre enfant (Buchs, 2002). Cooper (1999) est arrivé aux mêmes résultats : les élèves qui coopèrent obtiennent de meilleurs gains au niveau de l'apprentissage des concepts et de la procédure. Dans ces conditions, le tutorat est un outil pédagogique, une opportunité d'apprendre, permettant la construction de savoirs chez le tutoré comme chez le tuteur. En demandant de l'aide, le tutoré travaille les mécanismes de compréhension (fait du lien avec ses connaissances antérieures) et en répondant à cette demande, le tuteur travaille les mécanismes de transfert (appliquer des savoirs acquis à d'autres contextes). Ces deux activités cognitives entrant en jeu dans l'acte d'apprendre (Connac, 2012), le tutorat participe donc bien aux apprentissages du tuteur comme du tutoré.

D'après Baudrit (2007b), il semble que le tutorat permette trois types d'avantages menant à la compréhension chez le tutoré :

- l'augmentation de la possibilité de donner des réponses correctes ;
- la possibilité de rectification immédiate des réponses erronées ;
- le renforcement des réponses correctes.

Pour le tuteur, celui-ci bénéficie encore plus des bienfaits du tutorat que le tutoré. Cette découverte a été nommée « l'effet tuteur ». Allen et Feldman (1973) expliquent que c'est l'aspect social du tutorat qui motive les progrès du tuteur. Pour lui, l'intérêt est plus important quand il s'agit de s'occuper d'un autre élève que lorsqu'il s'agit d'étudier seul. Les bénéfices du tutorat sur le tuteur sont alors le renforcement cognitif par le transfert. Il est d'abord conduit à une réactivation de ses connaissances et compétences pré-acquises (processus de rappel provoquant un renforcement des connexions neuronales). Il est ensuite amené à mettre en mot ce qu'il s'est construit mentalement (passage de la pensée au langage qui favorise la densification des réseaux initiaux aux apprentissages). Puis il doit se faire comprendre et travailler sa communication (emploi de feedback, de divers outils, amélioration et variation des stratégies). Enfin, le tuteur peut être contraint de se construire de nouvelles stratégies relatives à l'appropriation des apprentissages en question (lorsque le

tutoré ne comprend pas le tuteur diversifie ses explications, créant ainsi de nouvelles connections) (Connac, 2012).

Si tuteur et tutoré construisent des apprentissages durables par le biais du tutorat, on peut légitimement penser que c'est aussi grâce à l'augmentation du « temps d'exposition aux apprentissages » (Bressoux, 1994) qu'il induit. Pour Chauveau (1999), l'association d'une forte exposition des élèves aux apprentissages et une bonne organisation de l'aide au travail personnel conditionnent la génération de la réussite. Pour le tuteur comme le tutoré, le tutorat permet ainsi d'éviter l'ennui scolaire tout en rentabilisant ce temps (mettre les élèves en activité apprenante pendant la plus grande partie du temps scolaire).

En même temps, le tutorat comporte quelques limites qu'il est nécessaire de considérer : la place du tuteur, la complexité de la tâche et la réticence des personnes non sensibilisées au concept du tutorat dans la classe.

Au sujet de la place du tuteur, il semble qu'il y ait deux risques antagonistes possibles : le risque de domination du tuteur et celui de relations fusionnelles (Marchive, 1995). Face à cela, Baudrit (2004) s'est demandé si le fait d'annoncer à un élève qu'il va être le tuteur d'un autre ne risquait pas de fausser la relation, d'instaurer de la compétition ou de la domination. Pour répondre à cette question, il s'est appuyé sur une étude de Berzin et ses collègues (1996), qui montre que le tuteur informé de son rôle a tendance non forcément à dominer le tutoré, mais surtout à faire à sa place ou tout du moins à le guider fortement, empêchant de réels apprentissages et créant une dépendance de la tutelle. Ces auteurs relèvent que non informés de leur rôle, les tuteurs sont sans doute plus libres de leurs mouvements, moins contraints par les attentes de réussites qu'ils suscitent et, surtout, plus aptes à tenir compte des caractéristiques de leurs partenaires. Il semblerait donc que plus l'on installe les élèves tuteurs dans leur rôle et moins les tutorés bénéficient de leur aide. Pourtant, Fuchs et al. (1994) montrent que des tuteurs informés de leur tâche, voir même formés à leur future fonction, connaissent les difficultés précises de leur tutoré, savent exactement sur quel point ils doivent intervenir et ont une idée des types d'interventions et d'explications qu'ils doivent mettre en place. Il semblerait donc que ce soit les tuteurs seulement informés de leur rôle mais non formés qui perdent du temps en explications et démonstrations et risquent de chercher à dominer leur tutoré, alors que ce biais disparait chez les tuteurs informés et formés à leur rôle.

Concernant la complexité de la tâche, Guichard (2001) avance que la nature et la complexité de la tâche influent sur l'efficacité du tutorat. Par exemple, les tâches de résolutions de problèmes sont moins efficaces dans une situation de tutorat car il est difficile de trouver les mots pour expliciter la démarche, alors que les tâches de lecture fonctionnent mieux car moins complexes à expliciter et favoriseraient alors les progrès.

Enfin, une réticence de personnes extérieures à la classe et non informées au dispositif de tutorat est possible. En effet, le tutorat dans la classe peut parfois être mal perçu par les observateurs extérieurs. Les libertés des élèves et la place de l'enseignant peuvent interroger (Armand, 2012).

Afin d'estomper tout ou partie de ces freins constatés pour activer le potentiel pédagogique de la coopération, il apparaît qu'une formation des élèves et qu'une préparation des élèves tuteurs et tutorés sont nécessaires. Pour autant, une formation initiale, essentiellement *ex-situ*, peut-elle suffire à garantir un agir coopératif des élèves autonome et efficient ? Suffit-il aux enseignants de former leurs élèves à la coopération pour

une optimisation des apprentissages ? De manière plus large, quels sont les effets de la formation au tutorat ou à la coopération sur le rapport au savoir, à l'école primaire et au collège ?

**Bibliographie**


Allen, V. L., Feldman R. S. (1973). Learning through tutoring : Low-achieving children as tutors. *Journal of Experimental Education*, 42, 1-5.

Armand, J. (2012). *IMA : une démarche d'apprentissage par les pairs*. Maîtrise en enseignement préscolaire et primaire. Université de Sherbrooke.

Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*, Bruxelles : P. Mardaga.

Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*, Paris : L'Harmattan.

Baudrit, A. (1989). Le monitorat, l'entraide. *Cahiers Pédagogiques*, n° spécial d'octobre, 68-69.

Baudrit, A. (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?*. Paris : PUF.

Baudrit, A. (2004). Tuteurs réels ou tuteurs potentiels à l'école ? Une question d'impact auprès des pairs. *Spirale*, 33, 101-111.

Baudrit, A. (2007a). *Relations d'aide entre élèves à l'école*. Bruxelles : De Boeck.

Baudrit, A. (2007b). *Le tutorat, richesse d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.

Bensalah, L. (2009). Que savons-nous du rôle de tuteur chez le jeune enfant ?. *Carrefours de l'éducation*, No 27, 69-81.

Bertrand, Y. (1992). *Théories contemporaines de l'éducation*. Ottawa : Éditions Agence d'Arc.

Berzin, C., Cauzinille-Marmerche, E., Winnykamen, F. (1996). Effet du rôle assigné à l'expert dans la résolution en dyade asymétrique d'une tâche de combinatoire. *Archives de Psychologie*, 249, 109-131.

Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.

Briggs, D. (1998). *A classe of their own. When children teach children*. Westport : Bergin and Garvey.

Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler.* Paris : Retz.

Buchs, C. (2002). *L'interdépendance des ressources dans les dispositifs d'apprentissage entre pairs : menace des compétences et dépendance informationnelle. Vers des processus médiateurs et modérateurs*. Thèse de doctorat en psychologie sociale expérimentale, Grenoble : Université Pierre Mendès France – Grenoble 2.

Charlot, B. (1999). *Le Rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos

Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E. (1999). ZEP et pédagogie de la réussite. *Education Prioritaire et politique de la Ville*, 117, 16-27.

Connac, S. (2009). Ap*prendre avec les pédagogies coopératives, démarches et outils pour l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages – Faire face à l'hétérogénéité à l'école et au collège*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.

Connac, S., Fontdecaba, S. (2013). Mieux apprendre avec la coopération. *Cahiers Pédagogiques* (dossier), No 505, 10-57.

Cooper, M. A. (1999).Classroom choices from a cognitive perspective on peer learning. In A. M. O'Donnell, A. King (dir.), *Cognitive perspectives on peer learning* (p. 215-233). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
Derry, S.J. (1999). A fish called peer learning : searching for common themes. In A. M. O'Donnell, A. King (dir.), *Cognitive perspectives on peer learning* (p. 197-211). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
Fertig, G. (1995). Teaching collaborative skills to enhance the development of effective citizens. *Southern Social Studies Journal*, 21, 53-64.
Filippaki, N., Barnier, G., Papamickael, Y. (2001). L'effet bénéfique du rôle de tuteur chez des enfants d'âge préscolaire confrontés à la réalisation d'un damier. *Psychologie & Education*, 44, 27-42.
Fuchs, L. S., Fuchs, D., Bentz, J., Phillips, N. B., Hamlett, C. (1994). The nature of student interactions during peer tutoring with and without prior training and experience. *American Educational Research Journal*, 31, 75-103.
Gartner, A., Kolher, M. C., Riessman, F. (1973). *Des enfants enseignent aux enfants*. Paris : Epi Editeurs.
Guichard, D. (2001). L'effet tuteur dans les activités de lecture et de résolution de problème au cours moyen. *Cahiers Alfred Binet*, 669, 51-65.
Guichard, D. (2005). le tutorat entre élèves au cycle 3. *Revue française de pédagogie*, 150, 73-85.
Goodlad, S., Hirst, B. (1990). *Exploration in peer tutoring*. London: Kogan Page.
Gordon, E. E., Gordon, E. H. (1990). *Centuries of Tutoring. A history of Alternative Education in America and Western Europe*. Lanham: University Press of America.
Houdé, O., Winnykamen, F. (1992). Les apprentissages cognitifs individuels et interindividuels, *Revue française de pédagogie,* 98, 83-103.
Lafont, L., Ensergueix, P., Cicero, C., (2006). Pourquoi et comment former des élèves tuteurs pour faciliter les apprentissages moteurs ? *Communication orale au 7° colloque européen sur l'autoformation*, ENFA Toulouse, 18-20 Mai 2006. Communication dans les actes.
Lecomte, J. (2012). *La bonté humaine. Altruisme, empathie, générosité*. Paris : Odile Jacob.
Marchive, A. (1995). *L'entraide entre élèves à l'école élémentaire. Relations d'aide et interactions pédagogiques entre pairs de six classes du cycle trois*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Bordeaux : Université de Bordeaux II.
Meirieu, P. (1996). *Itinéraire des pédagogies de groupe – Apprendre en groupe*. Lyon : Chronique Sociale.
Sarbin, T.R., (1976). Cross-age tutoring and social identity, in *Children as teachers : Theory and research on tutoring*. New-York : Academic Press V. L. Allen (ed.), 27-40.
Schaps, E., Watson, M., & Lewis, C. (1997). A key condition for character development: Building a sens of community in school. *Social Studies Review*, 37, 85-90.
Vedder, R. P. (1985). *Cooperative learning. A studdy on precess and effect of cooperation between primary school children*. Netherlands : Rijkuniversiteit Groningen.
Webb, N. M. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, 13, 21-40.

# Témoignages d'enseignants développant la coopération entre élèves

**Présentation des enseignants**

→ Catherine Mazurie, Professeur de lettres classiques, dans un collège de la banlieue bordelaise depuis quinze ans. C'est un collège tout petit (un peu plus de 200 élèves), avec une équipe de profs assez stable et assez soudée, mais dont le public scolaire connaît des difficultés certaines, et de plus en plus marquées au fil des années. J'ai eu, les dernières années, des élèves non francophones, ou des élèves non lecteurs qui étaient parachutés dans mes classes...

→ Pierre Cieutat, 9 ans d'enseignement. En classe de cycle 3 (CE2-CM1-CM2) en milieu d'éducation prioritaire urbain. Se forme avec d'autres enseignants pour tenter de créer un climat de classe où chercher et apprendre procure du plaisir.

→ Bernard Caucat, j'enseigne les maths en collège depuis 1993. J'ai le CAPES interne de Maths. J'ai suivi la formation pour les élèves à BEP ASH palier 1, 2 et 3.

→ Paul-Henri Argiot, professeur des écoles depuis 7 ans j'ai choisi d'enseigner en SEGPA. Après l'avoir testé en CP, j'ai mis en place un dispositif coopératif dans mes cours afin de répondre au mieux aux attentes personnelles des élèves et du groupe classe.

→ Guillaume Caron. Je suis prof de maths en éducation prioritaire dans la ZUP de Calais. Prof principal de 6ème tous les ans depuis plusieurs années. Je suis également formateur académique en maths.

→ Bruce Demaugé-Bost, enseignant en classe multi-âge de cycle 3 à l'école Élémentaire F. García Lorca de Vaulx-en-Velin (69) depuis 2001.

→ Isabelle Razoux, enseignante de cycle 3 depuis 2 ans, après 11 ans de CM1/CM2, j'ai rencontré les pédagogies qu'on appelait "nouvelles" il y a plus de 25 ans, à l'école normale de Rouen. Après plusieurs années en remplacement, j'ai mis en place petit à petit un fonctionnement coopératif dans la classe.

→ Claire Ferrandiz, professeur des écoles en poste au collège Joseph-Sébastien PONS de Perpignan. Développe depuis 5 ans avec une équipe de professeurs du second degré la mise en place d'une 6ème dite « coopérative ». Actuellement diffusion sur tout le niveau 6ème. Suivi Cardie

→ Pascal Garnier, enseignant d'EPS formé à paris X Nanterre (c'est important pour moi car la formation y est polyvalente et axée déjà par les enseignants que j'avais à l'époque sur les compétences, on s'interrogeait déjà de l'effet des notes et de celui du travail par compétence). Puis j'ai travaillé essentiellement en zone d'éducation prioritaire.

**Comment et à quel moment les élèves coopèrent-ils dans la classe ?**

→ Catherine Mazurie : dans ma classe, les tables sont disposées en ilots pour favoriser la communication horizontale et la parole. Quand un élève dit quelque chose, je réponds : "*Qu'en pensez-vous ?*". Ma gestion de la parole est rigoureuse, surtout au début de l'année. Ils doivent la demander en levant le doigt et il faut qu'ils parlent suffisamment fort pour être entendus de tous. C'est pour moi le début de la coopération : la fluidité de la parole collective et l'écoute respectueuse de chacun, prof et élève.

Pendant les heures de travail individualisé : si le travail se fait en silence, c'est parce

que les élèves ont un travail personnel à faire et une organisation de la classe convenue à l'avance et acceptée par tous. L'organisation coopérative permet le travail personnel. Du coup, pour moi, le plan de travail collectif est un des outils de la coopération. Je le donne dès le début de l'année. Au début, c'est juste un emploi du temps que je donne aux élèves qui les informe à l'avance de ce que je prévois sur trois semaines de cours. Peu à peu, nous discutons de l'organisation de ces cours et nous modifions collectivement certaines de ces prévisions, parfois. Cela devient alors un plan de travail collectif dont la classe s'est emparée. Cela arrive tard dans l'année au collège.

Au début de chaque année, je mets en place, comme dans les classes primaires, les responsabilités, parce que j'en ai besoin pour que la classe fonctionne sereinement : le responsable du temps qui nous prévient cinq minutes avant la fin du cours, le responsable de l'appel etc. Cela permet d'impliquer les élèves dans le fonctionnement de la classe.

Très vite, il devient indispensable de faire le point sur le fonctionnement de la classe : je fais alors une réunion de classe qui fait le bilan de la période écoulée, fait des prévisions, des projets, etc.

Dans les séances de travail collectif sur les textes libres, la coopération est en jeu aussi. Voilà comment je fonctionne. Je ne fais travailler les textes libres que sur le plan des idées, de la construction et du style, jamais de la langue. Je demande l'accord de l'auteur. Je projette le texte et les premières remarques sont : ce que l'on trouve de positif et d'intéressant dans le texte. Ensuite, ce sont les idées pour améliorer le texte. Chacun a une feuille de brouillon et un stylo à la main. Parfois, une idée est lancée et on la met en œuvre immédiatement : chacun écrit. Puis on donne les brouillons à l'auteur, qui prend en compte, ou non les idées de ses camarades pour améliorer son texte ensuite.

→ Pierre Cieutat : ils coopèrent à tous moments avec ou sans moi. Dès la sonnerie car certains n'ont pas entendus, ils s'appellent, etc… Dans la classe, il y a des travaux en équipe et ils coopèrent alors pour une production commune. Lors des temps individuels de travail, ils s'aident à ne pas rester bloqués sans avoir à attendre l'intervention de l'enseignant.

→ Bernard Caucat : les élèves coopèrent quand on fait des exercices, les tuteurs peuvent aider. Cette année, je mets en place de façon systématique une à deux heures de travail personnalisé par semaine, avec plan de travail, en 6ème et 5ème. Pendant ces heures, les élèves travaillent en autonomie et ont la possibilité de valider les compétences quand ils sont prêts.

→ Paul-Henri Argiot : Plusieurs outils sont mis en place pour créer un cadre nécessaire à la coopération : en début d'année, un rappel sur la distinction lois et les règles, la charte SEGPA a été mise en place après un travail commun entre les élèves et les professeurs, le tétra-aide qui indique le passage du mode groupe classe au mode classe coopérative (il permet de gérer « l'offre et la demande » d'aide dans la classe), les feux de circulation (avec le feu vert, ils peuvent se lever pour aider, demander de l'aide via le tétra-aide, travailler en binôme, en orange, ils ne peuvent plus se lever pour aller aider, puis en rouge, ils ne peuvent plus travailler en binôme), les degrés d'autonomie qui permettent de guider les élèves qui en ont besoin et de laisser plus de libertés à ceux qui savent la gérer. Les élèves peuvent coopérer lors des exercices d'entrainement en plan de travail ou pendant les groupes de besoins.

→ Guillaume Caron : lors des séances de travail individualisé, les élèves ont la possibilité de s'entraider. Pour aider un camarade, un élève doit avoir été reconnu compétent dans le domaine concerné. Dans l'emploi du temps des 6e, nous avons choisi d'enlever une

heure de maths et une heure de français en cours « classique » pour créer un module commun de 2h par semaine. Durant ce créneau, nous alignons deux classes avec les profs de français et de maths (communs aux 2 classes). Les élèves coopèrent également à distance sur Twitter avec une autre classe sur de la géométrie. En vie de classe a lieu le conseil coopératif, la mise à jour du blog …

→ Bruce Demaugé-Bost : d'une manière générale, la coopération est encouragée à tout moment. Les seuls temps où elle ne peut être mise en œuvre sont ceux d'évaluation individuelle, lorsque l'apport de camarades serait susceptible de fausser mon appréciation des compétences d'un élève. Dès le premier jour, lorsque les élèves choisissent leur place, je pose comme seules contraintes que chaque "table" (de 3 ou 4 places) soit mixte et comporte des membres de chacune des trois années du cycle. L'idée est de faciliter le tutorat et l'entraide. Les CE2 découvrent ainsi plus rapidement les règles et modes de fonctionnement de la classe tandis que les CM sont invités à intégrer des rôles "d'anciens". Les règles habituelles de la classe permettent à tous (sauf sanction spécifique) de chuchoter entre eux lorsqu'il s'agit de travail. La règle essentielle est de ne pas déranger les autres. Le travail sur une fiche, un outil ou un atelier thématique permet le regroupement de plusieurs élèves se posant les mêmes questions ou souhaitant s'entraider. Une part importante des apprentissages coopératifs a lieu lors de projets collectifs lancés par les élèves au cours du conseil de classe hebdomadaire (intervention à la radio de l'école, organisation d'un spectacle, d'un exposé, d'une séance d'EPS, d'une préparation culinaire, d'une sortie, etc.)

→ Isabelle Razoux : dès que possible (sauf dans les temps d'évaluation). Une des règles d'or, c'est "Quand on sait, on a le devoir de partager." On travaille mieux à plusieurs que seul.

→ Claire Ferrandiz : pendant les cours de littérature », la coopération peut prendre la forme :

- De binômes provisoires pour une activité complexe (pour réfléchir à l'orthographe grammaticale).
- Des binômes de remédiation : si l'on travaille sur une analyse de texte en collectif, les élèves ont un petit carton de couleur et ils auto-évaluent leur compréhension en posant le carton devant eux de la bonne couleur (système développé par Cèbe et Goigoux dans Lector et Lectrix). Je peux ainsi rapidement proposer la création de binômes : un élève qui a mieux compris le texte peut discuter avec un camarade en difficulté, ce qui est particulièrement efficace pour la compréhension des consignes.
- d'aide ponctuelle (un élève peut en aider un autre s'il a terminé son travail et si un autre lève en fait la demande). Surtout utilisée pendant les exercices de structuration en langue française.
- Travail en équipe de 3 ou 4 élèves : les équipes sont formées pour au moins un trimestre.
- Fonctionnement par tutorat pendant les plans de travail (1h/jour).

→ Pascal Garnier : ils coopèrent lors des plans de travail (travaux en groupe et tutorat lorsqu'il est mis en place), des accueils (confection des affiches, jeux coopératifs (tout le monde gagne)), du partage des responsabilités, à l'édification des règles de vie communes lors du conseil de semaine. Et bien sûr en EPS, notamment lors du travail en atelier ou encore lors des sports collectifs.

**Comment ont-ils été formés pour coopérer efficacement ?**

→ Pierre Cieutat : par une sensibilisation aux effets positifs du travail à plusieurs. En montrant, en situation, aux élèves que l'erreur est un événement qui mène à l'apprentissage si on ne donne pas la réponse à l'autre. En lui indiquant l'erreur et une procédure pour bien faire, on lui donne les moyens de ne plus se tromper même seul (alors que tout le monde

préfère faire « juste » du premier coup).

→ Bernard Caucat : une formation au tutorat est effectuée en début d'année lors des heures de vie de classe : jeux de rôles, apprendre à chuchoter, qu'est-ce qu'un tuteur ? Que doit-il faire ou ne pas faire ? … Charte du tuteur, puis passage de ton test. Avec ces mêmes élèves qui sont les nouveaux 5°, j'ai pris une heure pour faire une piqure de rappel et j'ai refait passer le test aux volontaires. Au début, ils n'étaient pas très motivés : « *M'sieur, ya qu'avec vous qu'on utilise le tutorat...* »

→ Paul-Henri Argiot : j'explique aux élèves l'utilité des outils mis en place. C'est le côté mécanique pour mettre en place le cadre de façon structurée. Les brevets des tuteurs aident à savoir qui sait aider. A ce titre il me manque encore un protocole pour vraiment former ces tuteurs. L'explicitation de la notion d'aide, l'analyse en situation et le brevet des tuteurs ne me satisfont pas totalement.

→ Guillaume Caron : c'est probablement le point sur lequel je dois progresser. L'organisation du collège limite les situations « hors discipline » et on a tendance à foncer dans notre matière, oubliant des éléments transversaux comme celui-ci. Il y a bien l'accompagnement personnalisé mais c'est une bataille concernant le contenu. Je fais quelques petits exercices de coopération et on prend le temps de mettre au clair ce qui fait une bonne situation d'entre aide : le rôle de chacun, quand, pourquoi etc …

→ Bruce Demaugé-Bost : avec mes collègues, nous multiplions les activités au cours desquelles les élèves sont invités à coopérer. La plus représentative est sans doute l'organisation lors de chaque période d'un marché de connaissances (http://bdemauge.free.fr/index_marches.htm). Les activités d'opposition individuelle sont réduites (quelques jeux de type "Question pour un Champion" viennent cependant couronner de manière ludique certains longs travaux) ; lors d'activités d'opposition collective, je veille à l'équilibre des forces (constitution des équipes selon la technique de la "part de gâteau", etc.) Le compte rendu de l'évaluation du niveau et des progrès se fait individuellement, lors d'entretiens qui ont lieu pendant les "temps de travail personnel". Lors de chaque conseil, un temps est réservé aux "propositions d'entraide et demandes d'aide", et permet d'organiser "officiellement" des travaux sur les difficultés que certains rencontrent dans leurs apprentissages. Il est régulièrement rappelé "qu'aider ne signifie pas donner la réponse". L'ensemble des enseignants de l'école apporte un soin particulier au règlement des moindres conflits (technique de règlement standardisée, présence de tous les enseignants lors de toutes les récréations...)

→ Isabelle Razoux : on travaille en début d'année sur l'entraide, je propose aussi des tutorats et j'essaie d'offrir régulièrement des situations de travail à faire à plusieurs ou bien des situations de travail négocié. On fait aussi pas mal de jeux coopératifs.

→ Claire Ferrandiz : une semaine de formation pour les tuteurs a été mise en place pour les 3 classes de 6ème coopérative selon la méthodologie proposée en formation (les enseignants engagés dans le projet bénéficient d'un accompagnement).

a) Jeux de rôle autour de différentes situations rencontrées pendant les tutorats
b) Les élèves font la synthèse des règles de fonctionnement.
c) Passage d'un brevet en fin de semaine avec remise d'un « diplôme » officiel par le chef d'établissement.

→ Pascal Garnier : Mise en place de formation sur :

-les messages clairs

-les compétences sociales et civiques

-le rôle de tuteur

**A quelles difficultés êtes-vous encore confronté ?**

→ Pierre Cieutat : à peu, en fait. Les élèves ont une capacité naturelle à coopérer pour tout. Comme le reste, la difficulté reste d'utiliser ces compétences au service des savoirs scolaires. En tant qu'enseignant, il est difficile de mettre en place des dispositifs qui conviennent à tous. Est-ce que tous les élèves en profitent ? Certains élèves ne seraient-ils pas mieux dans un fonctionnement plus dirigé ? Comment utiliser pleinement la coopération comme un outil valable pour apprendre ensemble alors que peu y croient vraiment au-delà des déclarations d'intentions ? Ces questions sont mes compagnons quotidiens.

→ Bernard Caucat : en 6°, Je suis le seul à utiliser les tuteurs, la formation que je fais en vie de classe est un peu longue car en début d'année parce qu'il y a mille choses à faire par ailleurs. Pour les plans de travail, je me suis basé sur le livre triangle, le manuel que nous avons au collège. J'ai repris toutes mes compétences pour coller au manuel et ainsi pouvoir utiliser tous les mini-tests proposés qui me permettent d'évaluer une ou deux fois chaque compétence. Sans ces mini tests, cela n'aurait pas été possible.

→ Paul-Henri Argiot : lors de ma première année en SEGPA, plusieurs questions ont vu le jour : pas facile d'être sûr que l'aide des tuteurs est appropriée (j'ai l'impression que bien souvent les tuteurs disent: "il faut faire comme ça "" la réponse c'est pas ça c'est ça" ou encore "je le sais c'est tout regarde dans le cours"), que faire face aux élèves qui mettent toujours leur tétra-aide en position demande d'aide et qui attendent de se faire aider ?

→ Guillaume Caron : la difficulté à impliquer plus de collègues. Les moments de coopération se limitent globalement aux maths et au français. La nouveauté vis à vis de ce genre de pratique pour des élèves de 6e n'est pas toujours facile. La quasi totalité n'a jamais travaillé de cette manière en primaire. La difficulté majeure : l'emploi du temps figé, minuté du collège qui n'offre que peu de souplesse. Il a fallu aller la chercher sur ce créneau de 2h mais c'est encore limité. L'incompréhension de certains collègues qui ont tendance à remettre en cause ce genre de choses de manière systématique. La difficulté à pouvoir poursuivre au-delà de la 6ème … J'aimerais mettre en place des relations de coopération dans la gestion des conflits entre élèves dans le collège mais pour le moment je me heurte à la majorité des collègues qui prônent la politique de la sanction systématique et rapide.

→ Bruce Demaugé-Bost : la force de certains habitus liés au "quartier" nécessite de remettre quotidiennement l'ouvrage sur le métier éducatif... Cela un caractère un peu usant parfois, mais fait "partie du métier"... Certaines contraintes "gratuites" qui "tombent d'en haut" pourraient parfois être décourageantes (la dernière en date : l'interdiction qui nous a été annoncée, contrairement à ce que nous avons mis en place jusqu'à présent, d'emmener à la piscine les CM non encore nageurs, alors que nos effectifs de CE2 le permettent). Peut-être est-ce une impression, mais il me semble que des contraintes institutionnelles relevant de l'injonction paradoxale (exemple : "amener chaque élève à son meilleur niveau" - "priver des élèves d'un enseignement existant et dont ils auraient besoin" ou "organiser un choc de simplification" tout en multipliant à l'infini les documents-papier redondants à remplir ou les "formations" au contenu indigent à suivre obligatoirement) se multiplient. Idem pour les discours qui prônent la différenciation de l'enseignement tout en tentant de mettre fin aux classes multi-niveaux...

→ Isabelle Razoux : aux plus jeunes qui confondent coopération et bavardages... aux murs de la classe qu'on ne peut pas pousser pour s'installer comme on le souhaiterait... au temps qui file trop vite...

→ Claire Ferrandiz : le tutorat intervient sur un même niveau de 6ème Certains élèves ont passé leur brevet de tuteur avec succès mais sont en difficulté scolaire importante. Ils ont donc peu de temps pour le tutorat en plan de travail car ils ont du mal à avancer dans leurs propres apprentissages. Il faut donc être attentif à cela et accepter qu'ils « perdent » du temps en tutorat (pour conforter leur motivation et travailler l'estime de soi). Tout cela entraine actuellement une remise en question de l'évaluation des compétences sociales et civiques (l'engagement dans les projets, la persévérance dont font preuve certains élèves ne sont pas évalués et reconnus à juste titre, sauf dans le socle).

→ Pascal Garnier : le discours familial qui est absent et qui ne consolide pas le nôtre (les valeurs ne sont pas inculquées). Des élèves difficiles suivis ou non par des organismes spécialisés.

**Qu'est-ce que la coopération modifie en classe et pour votre profession d'enseignant ?**

→ Pierre Cieutat : l'ambiance de classe et la quantité de travail : il y une motivation intense pour la plupart des élèves et pour moi. Cela me permet de me mettre concrètement en posture d'aide des élèves et de leurs projets. Je coopère aussi plus avec d'autres enseignants et je prends beaucoup de plaisir à aller travailler.

→ Bernard Caucat : cela m'aide et va m'aider à gérer la très forte hétérogénéité de mes classes. J'espère que les élèves à BEP porteurs de troubles ou handicap et les HPI (EIP) s'y retrouveront. Quand les tuteurs interviennent, je peux me consacrer à des petits groupes de remédiation et aider ceux qui en ont le plus besoin. Je prends davantage plaisir à enseigner et c'est essentiel. Les élèves sont contents, ils souhaitent que cela se généralise car ils disent que grâce aux tuteurs, ils comprennent davantage et réussissent mieux.

→ Paul-Henri Argiot : un soulagement ! N'ayant pas connu en tant qu'élève et étudiant d'autres modes d'enseignement que le transmissif, dès mon entrée dans la profession, j'ai été partagé entre deux idéaux : transmettre et tenir la classe pour qu'elle soit réceptive ou lâcher prise, aider les élèves de façon plus personnelle, leur permettre de s'entraider, de s'expliquer, de chercher, … Entre rigidité et souplesse, le cadre coopératif, après l'avoir vécu en formation, m'est apparu comme une évidence. J'ai retrouvé le côté très structuré nécessaire à la mise en place du cadre et la liberté qu'il autorise. La coopération entre élèves m'apparait comme un cadre propice aux apprentissages dans les domaines disciplinaires et leur demande de nombreux efforts, les conduit à apprendre sur les plans cognitifs, affectifs et sociaux. De plus, cela permet aux élèves d'avoir plusieurs personnes ressources à disposition, de ne pas dépendre uniquement du seul professeur. Le professeur a la possibilité de mieux observer ce qui se passe, de moins parler et de donner plus d'importance à ses interventions. Coopérer en classe me permet d'avoir une approche humaine des personnes et une posture qui me convient dans mon positionnement face aux élèves.

→ Guillaume Caron : le rapport aux élèves. Ils comprennent qu'on leur fait confiance et qu'on est là pour les accompagner dans leurs progrès. Il arrive souvent au collège que la relation prof-classe soit une sorte d'affrontement dans lequel l'enseignant instaure un rapport de force dans le but de « tenir sa classe » avant tout. Alors que c'est tout à fait faisable par la confiance. Les situations « magistrales » sont limitées. Les « imprévus » positifs se multiplient avec l'ouverture de la classe via la correspondance ou les idées des élèves (en conseil, en recherche maths …).

→ Bruce Demaugé-Bost : sans doute me donne-t-elle le sentiment de "viser un peu plus haut" que la simple acquisition d'un socle de compétences. Permettre aux élèves de poursuivre leur construction en ne vivant pas la "chose scolaire" que comme une contrainte...

→ Isabelle Razoux : un climat de bienveillance et de travail dans la bonne humeur, du sens et du respect. Les élèves veulent y venir même malades !

→ Claire Ferrandiz : coopération des élèves ou des enseignants ? ;) Tout ceci a entrainé depuis longtemps un changement de posture professionnelle : on n'est plus seulement « enseignant » mais accompagnateur des apprentissages des élèves.

→ Pascal Garnier : elle modifie l'ambiance de la classe mais aussi : on passe d'un climat de compétition (but compétitif) à un climat de maîtrise (but de maîtrise et donc intrinsèque). En ce qui me concerne elle modifie la façon dont je contextualise les compétences que je dois enseigner.

**Autre …**

→ Pierre Cieutat : le schéma de classe prégnant dans l'EN est loin d'être celui auquel je tends. J'éprouve donc une nécessité de me former par moi-même avec d'autres enseignants qui ont les mêmes objectifs pédagogiques. Cependant, je me rends compte qu'au fur et à mesure je me coupe des autres enseignants, nous ne pouvons plus vraiment dialoguer et se féconder de nos expériences dans la bienveillance. Nous ne pouvons plus coopérer et je le regrette. Par ailleurs, il y a un risque réel de s'enfermer dans une nouvelle doxa avec son cortège d'incompréhensions et d'enfermements.

Quand pourrons-nous examiner ensemble, au sein de l'institution, ces pratiques ?

→ Bernard Caucat : je sais que le tutorat est une aide précieuse car je l'ai beaucoup utilisé depuis deux ans, tant pour les tuteurs que pour ceux qui se font aider. J'espère que la mise en place des plans de travail va m'aider à davantage gérer l'hétérogénéité.

→ Paul-Henri Argiot : mettre en place de la coopération peut être perçu négativement par certains collègues. Certains pensent que ce n'est pas adapté en classe ordinaire. Pour moi, c'est différent. Les effets de cette coopération se font ressentir sur les autres temps du collège et l'esprit de la classe change en mieux. Les moments où la coopération est mise en place permettent aux autres phases de prendre plus de force car les élèves savent qu'ils auront un temps à eux où ils peuvent s'entraîner, échanger, demander, expliquer, prendre le temps…coopérer !

→ Bruce Demaugé-Bost : quelle place pour la formation "coopérative" des adultes ? Une reconnaissance de l'intérêt des échanges de pratiques, de tout ce qui ne "tombe" pas "d'en haut" ?

→ Claire Ferrandiz : l'année qui commence amène déjà à de nouvelles questions : si l'expérimentation nous a montré l'impact important de la pédagogie coopérative sur l'amélioration du climat scolaire, je m'interroge actuellement sur l'impact de ces mêmes pratiques en ce qui concerne les apprentissages des élèves. Comment analyser cet impact et ne pas seulement le décrire ? quels critères d'évaluation de ces pratiques ? Le tutorat peut-il s'exercer et être efficace quand des élèves ont un écart scolaire très important mais le même âge ?...

# Contenu d'une formation d'élèves à la coopération

**Celui qui aide** :

- Il termine d'abord ce qu'il est en train d'effectuer, pour se rendre vraiment disponible.
- Il est d'accord pour apporter son aide, cela ne lui est pas imposé.
- Il a bien compris ce qu'on lui demande, de quoi il s'agit. Sinon, il renvoie vers quelqu'un d'autre.
- Il peut se servir des fiches-outils et de tous les autres documents à disposition.
- Il ne donne pas la réponse ou la solution.
- Il ne se moque pas, il encourage et félicite.

Il peut :

- *Faire relire et expliquer la consigne*
- *donner des exemples et montrer comment faire*
- *expliquer avec ses mots*
- *dire ce qu'il faut faire*
- *donner des trucs et astuces*
- *faire des schémas, illustrer ce qui est dit*
- *aider à lire, observer et comprendre les fiches-outils*
- *laisser deviner*
- *répondre aux questions*
- *décider d'arrêter d'aider*
- *...* *...*

**Celui qui se fait aider :**

- D'abord, il essaye tout seul
- Il choisit celui qui peut l'aider
- Il attend qu'il se soit rendu disponible
- Il écoute avec attention
- Il met de la bonne volonté
- Il remercie celui qui l'a aidé(e)

Il peut :

- *poser des questions*
- *demander de réexpliquer*
- *écrire, prendre des notes*
- *décider d'arrêter de se faire aider*
- *…*

# Situations de formation à la coopération - Secondaire

→ Dans le but de rédiger une charte des situations de coopération en classe

→ La formation peut être proposée pendant les premières heures de vie de classe

→ Elle concerne tous les élèves

→ Pour les jeux de rôles : l'enseignant énonce à es élèves volontaires le rôle qu'ils vont devoir jouer, puis les laisse improviser devant le reste de la classe la suite de la situation. Une fois que les acteurs expriment la fin de leur jeu, une analyse émerge à partir de l'avis des autres élèves. Variante : pour l'analyse, les avis divergents peuvent être joués (technique du théâtre-forum).

→ Pour les expériences (sur le principe des situations expérimentales en sciences, par comparaison successives de groupes neutres et de groupes test) : l'enseignant propose aux élèves une première situation de travail, puis une seconde où la variable-facteur varie, puis suscite une réflexion de groupe pour comprendre ce qui s'est produit.

→ Chaque situation de jeu de rôle ou d'expérience aboutit par la rédaction partagée d'un point de la charte.

**→ On ne donne pas la réponse**

| ***Jeu de rôle*** | ***Expérience*** |
|---|---|
| Thomas : essaye de comprendre la différence entre PPCM et PGCD. Il demande de l'aide à Justine.<br>Justine : répond à Thomas en récitant la leçon.<br>↳Que doit faire Thomas ? | La classe est divisée en groupes A et B<br>Etape 1 : (10') Les groupes reçoivent la même opération (par exemple 12,58 ÷ 4,587).<br>Discrètement, l'enseignant donne la solution aux groupes A. Il ne dit rien aux autres groupes B.<br>Etape 2 : Les élèves notent leur réponse sur une feuille. L'enseignant décompte les réponses correctes dans chaque groupe. Les A sont plus nombreux à avoir la réponse correcte.<br>Etape 3 : Autre opération (par exemple 108,9 ÷ 3,906), même procédure, mais les A ne reçoivent pas la réponse (les B non plus).<br>Les B sont plus nombreux à avoir la réponse correcte.<br>↳Comment se fait-il que les groupes B ont eu plus de réponses correctes ? (question posée au groupe) |

**→ On ne se moque pas**

| ***Jeux de rôle*** | ***Expérience*** |
|---|---|
| Thomas : essaie de lire un texte en Anglais, mais commet des erreurs.<br>Justine : se moque de son accent.<br>↳Que peut faire Thomas ? | La classe est divisée en groupes A, B et C<br>Etape 1 : (5') Chaque groupe reçoit un sudoku (le même). Le groupe A se fait encourager par l'enseignante. Le groupe B se fait dénigrer. On ne s'occupe pas du groupe C.<br>Etape 2 : (5') On compte combien de sudoku ont été terminés dans chaque groupe.<br>↳On interroge les élèves de chaque groupe sur leur ressenti par rapport aux interventions et à l'attitude de l'enseignante. |

**→ Le tuteur n'est pas un chef, il ne donne pas des ordres.**

| ***Jeux de rôle*** |
|---|
| Thomas : accepte d'aider Justine sur une fiche de lecture. Il s'impose : « *Moi je sais, toi tu sais rien, tu fais ce que je te dis.* » Il lui donne des ordres.<br>Justine : tourne le dos, est vexée, commence à rédiger seule sa fiche mais se trompe.<br>↳Que peut faire Justine ? |

**→ On termine son travail avant d'aider**

| ***Jeux de rôle*** |
|---|
| Thomas : il commence à peine son travail quand il est interrompu par Justine qui demande de l'aide. Il répond au besoin de Justine et cela lui prend plus de temps que prévu.<br>Justine : dérange plusieurs fois Thomas en plein travail.<br>↳Que doit faire Thomas ? |

**→ On accepte d'aider / d'être aidé(e)**

| ***Jeux de rôle*** | ***Expérience*** |
|---|---|
| Thomas : ne sait pas répondre à une consigne.<br>Justine : s'approche pour aider Thomas, qui refuse son aide.<br>↳Que peut faire Justine ?<br><br>Thomas : ne sait pas comment s'écrit un mot. Il demande de l'aide à Justine.<br>Justine : refuse d'aider Thomas<br>↳Que peut faire Thomas ? | La classe est divisée en groupes A et B<br>Etape 1 : (5') On explique à 3 élèves comment tracer un pentagone.<br>Etape 2 : (10') On forme 2 groupes A et B, avec les autres enfants. Consigne : « tracer un pentagone régulier. »<br>Etape 3 : Les trois experts ont pour consigne de refuser leur aide aux élèves du groupe A et d'accepter d'aider ceux du groupe B.<br>Etape 4 : évaluation des pentagones.<br>↳Quel est le ressenti des élèves de chacun des groupes ? |

**→ On chuchote**

| ***Jeux de rôle*** | ***Expérience*** |
|---|---|
| Thomas : essaie de résoudre un problème de logique ; il lui semble compliqué et essaie de se concentrer.<br>Justine : tout près, Justine aide Jean sur son travail en parlant à voix haute.<br>↳ Que doit faire Thomas ? | Etape 1 : Série de 10 calculs mentaux chronométrés.<br>Les calculs se font avec de la musique.<br>L'enseignant corrige et calcule les scores individuels.<br>Etape 2 : Nouvelle série de 10 calculs. Sans musique. Chacun chuchote. On note les nouveaux scores et on compare. |

**→ On remercie celui qui a aidé**

| ***Jeux de rôle*** |
|---|
| Thomas : vient de passer beaucoup de temps à expliquer un poème à Justine.<br>Justine : a tout compris. D'un coup, elle se lève et retourne à sa place sans rien dire.<br>↳Que peut faire Thomas ? |

**→ On peut utiliser les outils de la classe**

| *Jeu de rôle* | *Expérience* |
|---|---|
| Thomas : demande à Julie si tous les participes en –é prennent un –s au pluriel.<br>Justine : « oui, je crois. »<br>↳Que peut faire Justine pour être sûre d'elle ? | La classe est divisée en groupes A et B, hétérogènes en orthographe<br>Etape 1 : (5') Chaque enfant a effectué une dictée.<br>Etape 2 : (10') Lors de la correction-relecture, les groupes A disposent de dictionnaires, Bescherelle, … ; les groupes B, aucun outil.<br>Etape 3 : Echange des cahiers et correction collective. Chaque élève compte le nombre d'erreurs de la dictée qu'il corrige.<br>↳Les élèves des groupes A ont moins d'erreurs que ceux des groupes B. Qu'est-ce qui l'explique ? |

**→ On essaye d'abord tout seul**

| *Jeu de rôle* |
|---|
| Thomas : accepte d'aider Justine sur un problème de maths.<br>Justine : explique à Thomas qu'elle n'a pas encore lu l'énoncé.<br>↳Que peut faire Thomas ? |

**→ On a compris, sinon on transmet la demande d'aide à quelqu'un d'autre**

| *Jeu de rôle* | *Expérience* |
|---|---|
| Thomas : fait son exercice et souligne les sujets au lieu des propositions relatives. Il va se faire corriger et s'aperçoit qu'il n'a pas compris.<br>Justine : ne retrouve pas les propositions dans la phrase. Elle demande de l'aide à Thomas.<br>↳Que peut faire Thomas ? | On partage la classe en 4 groupes. Un élève de chaque groupe sort. Un autre élève de chaque groupe lit seul (pour lui) un court conte. Les 4 rentrent et doivent enquêter sur le conte ; ils posent à quelqu'un de leur groupe des questions.<br>Lorsqu'ils s'adressent au lecteur, ils obtiennent les réponses.<br>Lorsqu'ils ne s'adressent pas au lecteur, ils n'obtiennent pas de réponse.<br>↳ A la fin de la séance, on demande ce qu'auraient dû faire les élèves ignorants le conte. |

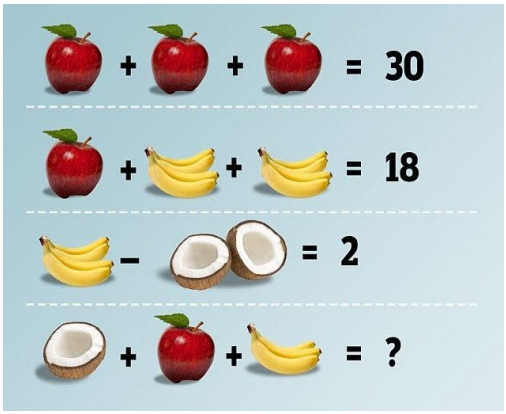
**→ On reste dans le sujet du travail**

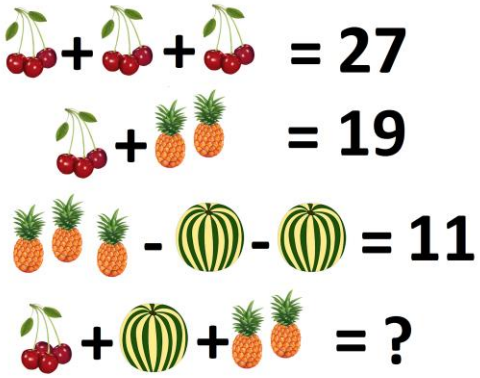
| *Jeux de rôle* | *Expérience* |
|---|---|
| Thomas : doit classer des surfaces. Il demande de l'aide à Justine.<br>Justine : profite de la situation pour s'amuser à faire des constructions avec les surfaces.<br>↳Que peut faire Thomas ? | Etape 1 : classer des étiquettes par famille de mots.<br>Série d'étiquettes des groupes A : un mot fait partir les élèves sur un autre sujet.<br>Série d'étiquettes des groupes B : les mots sont congruents.<br>Etape 2 : analyse de ce qui s'est passé |

**Autres situations de jeux de rôle :**

- Thomas vient demander de l'aide à Julien qui est en plein travail
- Magali refuse la demande d'aide de Julie parce qu'elle est en plein travail
- Nathan ne veut pas aider les autres, c'est un principe, il le dit devant tout le monde
- Clémentine accepte d'aider sur le tracé d'une ellipse, mais ne le sait pas vraiment. Elle invente les réponses
- Mike a accepté d'aider mais essaye de tout faire de tête, sans se servir des outils de cours

- Jérémy aide en donnant les réponses et en écrivant à la place du copain
- Leyla aide en ne posant que des questions, c'est sa seule façon d'aider
- Alice est en train d'aider Mika. Assez rapidement, elle montre son impatience devant les erreurs de Mika.
- Swan est taquine, surtout lorsque Doria se trompe
- Hector vient demander de l'aide alors qu'il n'a même pas lu la consigne
- Lola est aidée par Juliette, mais elle n'écoute rien
- Bastien fait tout pour énerver son tuteur Clément, pour le faire craquer.
- Mathis aide Mathéo. Mathéo se trompe tout le temps pour tester Mathis, notamment en faisant plusieurs fois la même erreur
- Pierre va aider Marie, mais ils préfèrent s'amuser et rigoler ensemble. Que fait la police ?




Comme autre exemple d'expérience qu'il est possible d'utiliser au cours de ces formations, plus spécifiquement en collège et lycée, des énigmes existent, notamment pour travailler avec les élèves l'importance de ne pas donner les réponses ou faire à la place de celui qui demande l'aide d'un tiers. Dans un premier temps, les élèves réunis en équipes, reçoivent le problème « Pommes, bananes et noix de coco. » Ils doivent trouver le résultat de la quatrième ligne. Dès que leur travail débute, l'enseignant se rend auprès de la moitié des équipes et leur donne, discrètement, la réponse au problème (14). Il leur explique qu'ils ne sont plus obligés de chercher. Il ne dit rien aux autres équipes. Une fois le temps imparti écoulé, il demande à chaque équipe d'indiquer par écrit leur réponse puis explique qu'il s'agissait de bien repérer le nombre de bananes par régime (celui de la 4ème ligne n'en a que 3). Pour la seconde phase, c'est le problème « Cerises, ananas et pastèques » qui est distribué aux élèves, avec la même configuration et des consignes identiques. Ce qui change est que l'enseignant ne fournit la réponse à aucune équipe. Il les laisse résoudre par leurs moyens propres le nouveau problème. Au moment de la collecte des résultats (la réponse correcte étant 24), il apparaît que les équipes n'ayant pas reçu la réponse au cours de la première étape sont généralement plus performantes que les autres au cours de la seconde étape. C'est cette réalité que l'enseignant soumet à la réflexion des élèves pour qu'émerge progressivement l'importance de la recherche, le fait de se poser des questions, de se tromper, d'essayer, puis d'obtenir des aides qui répondent à des questions que l'on se pose. Si cette aide arrive de manière précoce, elle agit comme un empêchement de penser et donc d'apprendre.

Rien n'empêche, bien au contraire, de lier ces idées forces à des contenus disciplinaires précis, par exemple des œuvres de littérature de jeunesse (en français ou en langue étrangère), des événements et personnalités historiques marquants, des contextes géographiques idoines, des œuvres d'art, …

**Collège**

# Brevet de tuteur collège

NOM :
Prénom :
Date :

**1 – Lorsqu'un copain (ou une copine) me demande de l'aide en plein cours :**
- ❑ je le balance au prof
- ❑ je vérifie si j'ai bien terminé mon travail
- ❑ je lui réponds
- ❑ je lui dis qu'il me dérange

**2 – Si je ne sais pas répondre à une question d'un camarade :**
- ❑ je lui dis ce que je pense
- ❑ je lui dis de chercher tout seul
- ❑ je lui explique que je n'en sais rien
- ❑ je l'aide à trouver quelqu'un qui peut l'aider

**3 – Pour devenir tuteur, il faut surtout :**
- ❑ avoir de bonnes notes
- ❑ avoir un compte Face book ou Twitter
- ❑ avoir envie d'aider les autres
- ❑ disposer d'une grande intelligence

**4 – Si un élève que j'aide ne m'écoute pas :**
- ❑ j'arrête de suite de l'aider
- ❑ je le traite de nul
- ❑ je lui demande de mieux m'écouter
- ❑ je lui mets une calbote pour qu'il se concentre davantage

**5 – Pour aider quelqu'un, je ne dois surtout pas :**
- ❑ répondre à ses questions
- ❑ lui dire qu'il peut réussir
- ❑ l'accompagner vers quelqu'un d'autre
- ❑ lui donner les solutions

**6 – Un tuteur n'a pas le droit de :**
- ❑ demander de l'aide
- ❑ se moquer de celui qu'il aide
- ❑ de décider d'arrêter d'aider
- ❑ travailler au CDI pour aider

**7 – Pour aider, je n'ai pas le droit d'utiliser :**
- ❑ des logiciels
- ❑ mes cours ou des manuels
- ❑ la télépathie
- ❑ un Smartphone

**8 – Que peut « gagner » un tuteur :**
- ❑ une réduction des heures de colle
- ❑ un voyage en Inde, « sur les pas de Gandhi »
- ❑ une meilleure compréhension de ce qu'il sait
- ❑ quelques points de plus lors d'évaluations

**9 – Si, pour rendre service, je fais le travail à la place de celui qui me l'a demandé :**
- ❑ je lui interdis d'apprendre
- ❑ il devra m'aider ailleurs
- ❑ je risque 2h de colle
- ❑ je lui évite des problèmes avec les profs

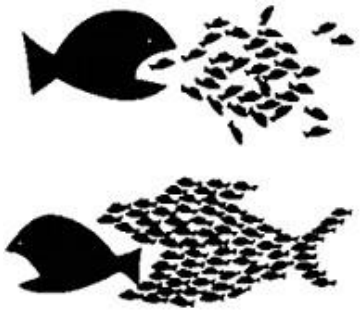
**10 – En tant que tuteur, si on se prend pour « un chef » :**
- ❑ on prépare sa future carrière de politicien
- ❑ on outrepasse ce qui est demandé
- ❑ on est mieux vu par les surveillants
- ❑ ça permet de montrer qu'on est fort

**11 – Qui peut décider d'arrêter un tutorat :**
- ❑ Seulement le tuteur
- ❑ Seulement celui qui se fait aider
- ❑ Le prof responsable des tutorats
- ❑ Le tuteur ou celui qui se fait aider ou un adulte du collège

**12 – Pendant un tutorat, celui qui se fait aider doit d'abord :**
- ❑ bien écouter
- ❑ avoir essayé tout seul
- ❑ mettre de la bonne volonté
- ❑ proposer quelque chose en échange de l'aide



*Doc. S. Connac*



## Brevet de tuteur Lycée

NOM :
Prénom :
Date :

Question 1 : décrivez trois principes permettant à un tuteur d'aider efficacement un camarade :

1.

2.

3.

Question 2 : à quoi s'engage un élève qui sollicite un camarade tuteur ?

Question 3 : pourquoi souhaitez-vous devenir un élève-tuteur ? Quelles sont vos motivations ?

Question 4 : en quoi coopérer aide les élèves à réussir scolairement ?

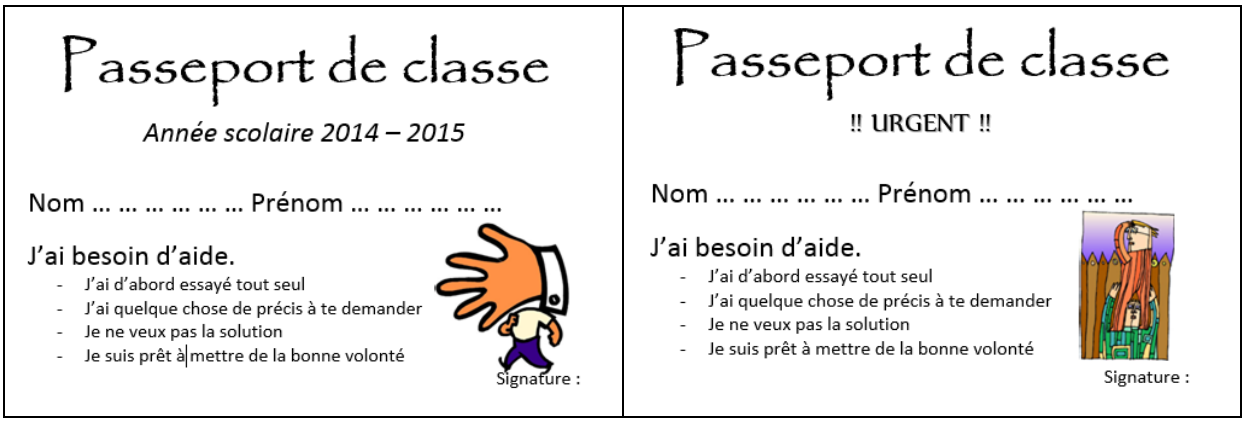
Question 5 : en quoi autoriser les élèves à coopérer au lycée contribue au progrès de la société française ?

**EVALUATION DES REPONSES :**

→ brevet validé ❒
→ brevet non encore validé ❒
Explications :

# Outils pour organiser la coopération en classe

## → Le passeport




*Recto* *Verso*

Chaque élève reçoit un passeport, le dépose sur la table du camarade dont il sollicite l'aide, retourne à sa place et passe à autre chose en attendant que le tuteur se déplace.

(Autre outil similaire : le « tétraaide » développé par Bruce Demaugé-Bost)

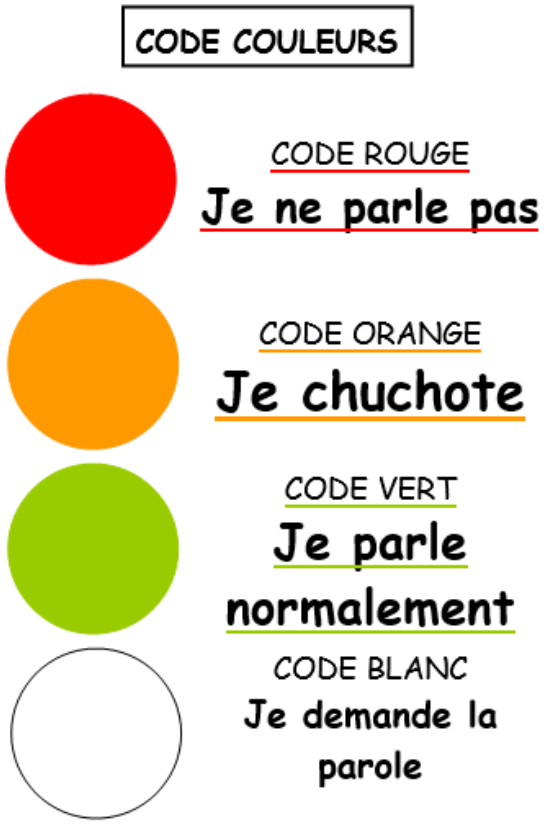
## → Le code des sons

Un élève est responsable d'indiquer le code couleur de travail, avec l'aide de l'enseignant(e).

Le code « orange » est celui qui favorise le mieux la coopération : il permet les échanges dans un climat propice aux apprentissages.

Lorsque l'enseignant parle à la classe (consigne, explication, …), le code couleur est sur le blanc.

Lorsque la classe devient trop bruyante, le responsable du code le positionne sur le rouge pendant 4-5 minutes.



# Cinq critères pour un fonctionnement pédagogique du travail de groupe

Le travail de groupe est ici présenté dans un contexte précis, notamment pour éviter la dérive chronophage :

- Pour les compétences du socle en priorité (les autres compétences des programmes peuvent être travaillées de manière plus rapide)
- Dans le cadre des situations-problèmes, la phase didactique de confrontation des représentations initiales des élèves (conflit sociocognitif), avant l'étape d'institutionnalisation et de trace écrite.

Nous présentons six conditions pour éviter ces écueils :

**→ La présentation de la consigne de travail**

- L'énoncer et la justifier (expliciter les apprentissages en jeu ainsi que les objectifs du travail en groupe)
- Préciser les durées de travail
- La présenter oralement et de manière écrite (au tableau, sur le support de travail, …)
- Répondre aux questions, expliquer
- La faire reformuler par un élève
- La compléter si besoin

**→ La constitution des groupes**

- Si l'objectif est de constituer des groupes de besoin, ils tendront vers de l'homogénéité. La constitution se fait à partir des évaluations formatives.
- Si l'objectif est d'organiser des échanges, de susciter de la confrontation, ils tendront vers de l'hétérogénéité. La constitution peut se faire sur la base du hasard (ordre alphabétique, place dans la classe, tirage au sort), sur la base des évaluations diagnostiques (pour brasser les compétences), sur la base des schémas relationnels dans la classe, …
- Il est possible de laisser le libre choix aux élèves, avec la précaution de les avoir sensibilisés à la différence entre travail et jeu.
- Sinon, le choix peut se faire sur la base du hasard, à partir d'un tirage au sort.

**→ Les étapes du travail de groupe**

- Un temps court de réflexion individuelle (en silence), pour que chacun essaie de réaliser la consigne par ses propres moyens, que des stratégies et des questions émergent
- Un temps de travail en groupe (après répartition des fonctions)
- Un temps <u>court</u> de synthèse, à partir de la remontée des secrétaires (pas forcément tous) et de l'avis de l'enseignant
- Une trace écrite ou une conclusion formelle (à partir du travail des élèves)
- Une évaluation interne du fonctionnement de chaque groupe (respect de la consigne, engagement dans les fonctions, utilité pour les apprentissages individuels, …) en vue d'optimiser les situations de groupe futures.

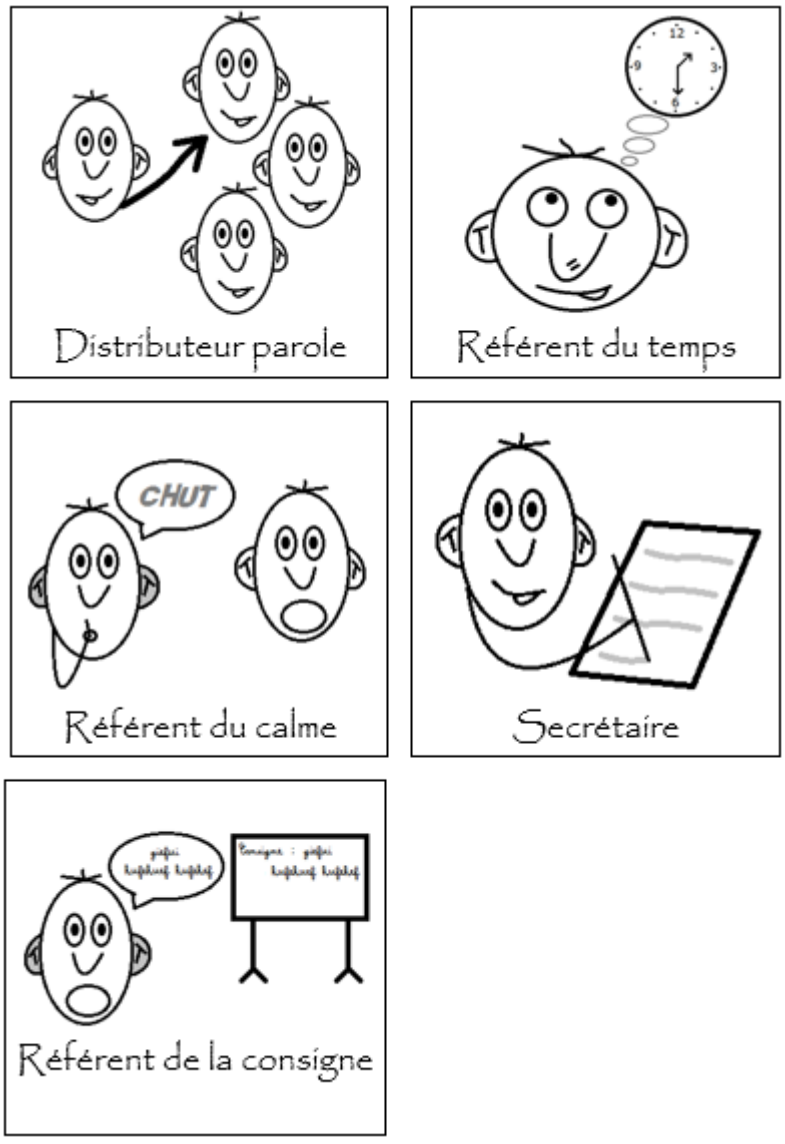
**→ La gestion du bruit**

- Permettre les échanges uniquement par du chuchotement
- En cas de hausse du volume sonore, rappeler l'exigence de calme de manière douce, par exemple via un instrument de musique
- En cas de non-respect, intervenir sous forme d'avertissements individuels (1 fois, 2 fois)
- Au bout de 3 avertissements, l'élève perd le droit de s'exprimer oralement (il peut communiquer par écrit)

<u>Autre piste</u> :

- Chaque équipe reçoit un carton vert, ce qui permet aux élèves d'échanger en chuchotant.
- En cas de débordement, elle reçoit un carton rouge (de la part de l'enseignant(e)). Les élèves ne peuvent plus parler pour échanger, ils ne peuvent que communiquer par écrit.
- Le carton vert peut être récupéré au bout de quelques temps.

**→ La répartition de cinq fonctions :**

- Référent du temps (rappeler le temps qu'il reste pour exécuter la consigne)

- Distributeur de parole (donner la parole à chacun, pour que ce ne soit pas les mêmes qui participent)
- Secrétaire (prendre les notes pour le compte-rendu du travail de groupe)
- Référent du calme (rappeler la nécessité de calme, le besoin de s'exprimer en chuchotant)
- Référent de la consigne (rappeler et expliquer la consigne de travail énoncée par l'enseignant(e))
  (Voir étiquettes à distribuer ci-contre)