



HAL
open science

De nouvelles institutions au service de la coopération dans une classe de CE2

Manuel Ferreira

► **To cite this version:**

Manuel Ferreira. De nouvelles institutions au service de la coopération dans une classe de CE2. Education. 2016. dumas-01369120

HAL Id: dumas-01369120

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01369120>

Submitted on 20 Sep 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

**DE NOUVELLES INSTITUTIONS
AU SERVICE DE LA COOPÉRATION
DANS UNE CLASSE DE CE2**

Manuel FERREIRA
Professeur des écoles
Groupe D

Dimitri SCHLESINGER
Directeur de mémoire

Année 2015-2016

Mots-clés :
Coopération, pédagogie institutionnelle, tutorat, institutions

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	1
1 Etat des lieux – apports théoriques et éléments préexistants.....	4
1.1 Des éléments de pédagogie institutionnelle déjà mis en place dans la classe	4
1.1.1 Le conseil	4
1.1.2 Les ceintures de comportement	5
1.1.3 Les responsabilités.....	6
1.2 Favoriser la coopération	6
1.2.1 Par une configuration de classe en ilots.....	7
1.2.2 Par l’incitation aux échanges et à l’entraide.....	7
1.3 Limites et conséquences de cette mise en place partielle	8
1.3.1 Un conseil générateur de tensions et de frustrations	8
1.3.2 Une coopération poussive.....	9
1.4 De nouvelles institutions au service de la coopération.....	10
1.4.1 Il faut sauver le conseil.....	10
1.4.1.1 Ca va, ça ne va pas	10
1.4.1.2 Les messages clairs.....	11
1.4.2 Le tutorat	12
1.4.2.1 Définition.....	12
1.4.2.2 Les atouts de la classe.....	13
1.4.2.3 Qui en profite ?.....	14
1.4.2.4 Des limites et des pièges à éviter.....	14
2 La mise en place de ces nouvelles institutions dans la classe de CE2A.....	16
2.1 Méthodologie.....	16
2.1.1 Ca va, ça ne va pas	16
2.1.2 Les messages clairs.....	17
2.1.3 Le tutorat	18
2.2 Analyse des effets produits.....	21
2.2.1 Sur la dimension pédagogique.....	22
2.2.2 Sur la relation entre les élèves	23
2.2.3 Limites et difficultés de démarrage	24
CONCLUSION	27
ANNEXES	29

INTRODUCTION

Dès mes premières années de collège, lorsqu'il s'agissait à chaque début d'année de renseigner les célèbres fiches de présentation, c'est « enseignant » (ou professeur de mathématiques, ou instituteur) que j'écrivais pour répondre à la question « qu'aimerais-tu faire plus tard comme métier ? ».

C'est donc assez naturellement qu'après un DEUG de mathématiques puis un second en psychologie, je passais ma licence de Sciences de l'éducation avec l'idée de m'inscrire au concours d'instituteur en fin d'année.

Mais, finalement, avant de passer le concours, je décidais de partir un an à l'étranger. J'y découvrais alors les balbutiements d'internet et prenais plaisir à la création de sites. A mon retour en France, plutôt qu'au concours d'instituteur, c'est dans une école de multimédia que je m'inscrivais et je m'apprêtais donc à passer les 5 années suivantes à exercer le métier de concepteur réalisateur multimédia.

Après un nouveau virage inattendu, j'intégrais alors une agence de publicité au poste de concepteur rédacteur. Dix ans plus tard, après être devenu directeur de création, je décidais qu'il était temps de m'inscrire à ce concours qui n'avait jamais complètement quitté mes pensées.

C'est donc près de vingt ans après avoir obtenu ma licence en sciences de l'éducation que je faisais ma première rentrée en tant que professeur des écoles stagiaire et que je découvrais les 14 garçons et 9 filles de 8-9 ans qui allaient être mes premiers élèves. J'avais été nommé en CE2 à l'école élémentaire D. Une école du 18^{ème} arrondissement de Paris classée REP et comptant 11 classes (du CP au CM2) dont une UPE2A accueillant les élèves allophones.

Deux jours avant la date de la rentrée des classes, je rencontrais la titulaire avec laquelle je m'apprêtais à partager les temps d'enseignement de cette classe de CE2. Elle me présenta brièvement l'école et la salle de classe que nous allions occuper. L'expérience du temps partiel était nouvelle pour elle (aussi) et nous passâmes donc de longues heures à tenter de nous organiser au mieux pour que les choses soient vécues le plus sereinement possible, tant pour les élèves que pour nous.

Parmi les informations dont me faisait part ma collègue, elle mentionnait le fait qu'elle avait mis en place l'année précédente quelques outils tirés de la pédagogie institutionnelle et me

demandait mon avis. Le peu que j'en connaissais m'intéressait beaucoup mais, surtout, à 2 jours de ma première rentrée en tant qu'enseignant, je sautais sur l'occasion de pouvoir m'appuyer un peu sur un cadre existant et éprouvé. D'autant que, comme elle me le précisait alors, la majorité des enseignants de l'école avaient adopté ces mêmes outils depuis 2 ou 3 ans et les élèves commençaient donc à en être coutumiers.

C'était parti ! J'allais donc aider à mettre en place et vivre cette « aventure » dont parle Sylvain Connac¹ en ne m'engageant pas tout à fait dans « la voie naturelle de la reproduction des pratiques conventionnelles » et en m'ouvrant, au contraire, sur la coopération. C'était du moins l'état d'esprit qui m'habitait alors.

En réalité, la complexité de la tâche m'a vite rattrapé. J'étais en REP et ma classe (comme la plupart des autres dans cette école) n'était pas une classe facile. J'avoue que, bien qu'ayant moi-même fréquenté des écoles de ZEP et ayant aujourd'hui 2 fils, eux-mêmes scolarisés en REP, je ne m'attendais pas à une telle « intensité » quotidienne. J'ai très vite ressenti la difficulté d'être (en tant que débutant qui plus est) celui qui se lance dans cette « aventure ». Une aventure qui aboutira, on l'espère, à du positif (des élèves plus autonomes, capables de produire et de communiquer une pensée personnelle, à faire preuve de responsabilité, de solidarité, ...) mais qui nécessite au départ de remettre beaucoup de choses en question, de casser les quelques maigres repères que l'on avait ou que l'on pensait avoir. Pire, il faut s'engager et se montrer persévérant car, quoi qu'il arrive, il est illusoire d'espérer pouvoir récolter les fruits de graines que l'on vient de planter.

C'est donc assez naturellement que m'est venue l'idée de faire de ces difficultés mon sujet de mémoire. J'ai bien songé un temps à baisser les bras et à demander à ma binôme de prendre en charge (et sur son temps de classe) la tenue des conseils d'élèves (conseils de coopération). Mais pour filer la métaphore précédente, je sentais bien que, si les fruits tardaient à venir, ce n'était pas à cause des graines mais plutôt à cause de l'absence de certains éléments nécessaires au bon développement de l'arbre.

Ma problématique devait donc porter sur ces éléments manquants. Que pouvais-je mettre en place dans ma classe pour que les outils de pédagogie coopérative préexistants puissent apporter les bénéfices escomptés ?

¹ CONNAC Sylvain, Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école, ESF éditeur, 2011, page 15.

C'est en tentant de répondre à cette question que j'ai décidé de mettre en place de nouvelles « institutions ». Je me propose donc d'en faire la description et l'analyse ici en faisant d'abord un état des lieux global (tant théorique que de ce qui existait dans la classe depuis le début de l'année), pour explorer ensuite la mise en place et les effets produits par ces nouveautés.

1 Etat des lieux – apports théoriques et éléments préexistants

1.1 Des éléments de pédagogie institutionnelle déjà mis en place dans la classe

Dans le prolongement de la pédagogie progressivement mise en place par Célestin Freinet au sortir de la première guerre mondiale, c'est Fernand Oury (à la suite de son frère Jean) qui théoriserait les grands principes de la pédagogie institutionnelle. Avec Aïda Vasquez, Fernand Oury énonce que « la pédagogie institutionnelle est un ensemble de techniques, d'organisations, de méthodes de travail, d'institutions internes, nées de la praxis de classes actives »². Ainsi, le conseil, les ceintures de comportement, les métiers, etc..., ainsi que leurs règles associées, sont autant d'institutions aux yeux de F. Oury.

Et ce sont certaines de ces institutions que ma binôme et moi avons mis en place dès les premières semaines de l'année.

1.1.1 Le conseil

« Le conseil est la clé de voûte des institutions de la classe : il n'existe pas sans elle et, inversement, la classe coopérative perd son sens sans le conseil »³.

F. Oury le présente comme :

- L'œil du groupe : dans le sens où tout le monde voit ce qui s'y dit. Il devient donc notamment difficile de mentir aux autres et à soi-même.
- Le cerveau du groupe : on y interroge et on analyse le fonctionnement de la classe. On y élabore les règles de vie et on les fait évoluer.
- Le rein du groupe : on y règle certains conflits par la parole plutôt que de les laisser se régler par la violence et en dehors de tout contrôle.
- le cœur du groupe : c'est le lieu principal de communication des informations et de prises de décisions concernant la classe.

Dès le mois de septembre, c'est ma binôme qui s'est chargée d'organiser le premier conseil. Nous avons décidé qu'ils auraient lieu les mercredis matin (de 10h30 à 11h30) afin de pouvoir y participer à tour de rôle. Apparemment, les élèves étaient contents de retrouver un

² OURY Fernand & VASQUEZ Aïda, Vers une pédagogie institutionnelle, Maspéro, 1967, page 245.

³ DE LADOUCKETTE Violaine, Quand les élèves font la loi, mémoire de master MEEF, ESPE Paris, 2015.

fonctionnement qu'ils avaient quasiment tous déjà expérimenté l'année précédente. Comme Freinet l'avait déjà avisé dès 1935 (en l'appelant le journal mural), nous avons également mis en place un panneau (cf. Annexes B2) sur lequel les élèves peuvent écrire et/ou déposer des « billets » (cf. Annexes B3) spécifiques qui deviendront les sujets traités lors du conseil suivant. Ils peuvent donc :

- féliciter un (ou plusieurs) élève(s)
- critiquer un (ou plusieurs) élève(s)
- demander à changer de métier (cf infra)
- faire une suggestion/proposition pour la classe

1.1.2 Les ceintures de comportement

Comme nous le disions précédemment, c'est F. Oury (amateur de judo par ailleurs) qui eut l'idée de mettre en place des ceintures de comportement pour symboliser des attitudes plus ou moins responsables.

Dans notre classe, il y a 4 ceintures possibles : blanche, jaune, orange, et verte. A chaque couleur de ceinture correspond une liste claire de droits et de devoirs (cf. Annexes D3). Lorsqu'un élève se sent prêt à passer à la ceinture plus « foncée », il en fait la demande et cette dernière est étudiée par le groupe lors d'un prochain conseil. Si les membres du conseil estiment que cet élève est capable de respecter les devoirs liés à la ceinture visée, il change de couleur et accède alors à de nouveaux droits mais également à de nouvelles responsabilités.

On ne peut pas se voir retirer sa ceinture. En revanche, en cas de manquement à l'une des règles inhérentes à une ceinture, cette dernière peut être « gelée ». L'élève en question perd donc provisoirement ses droits.

Dans l'idée de favoriser la coopération dans la classe, les élèves aux ceintures « foncées » sont incités à davantage de solidarité, de bienveillance, d'aide dans la résolution de conflits ou pour permettre à un autre élève de progresser, etc... Par exemple, lorsqu'un élève demande à passer une ceinture plus foncée mais que le conseil estime qu'il n'en est pas encore capable, on identifie le ou les points d'amélioration nécessaire(s) et il n'est pas rare qu'un élève à la ceinture foncée (volontaire) soit nommé pour aider le premier dans cette tâche afin qu'il puisse redemander à passer sa ceinture au conseil suivant.

1.1.3 Les responsabilités

Citant René Laffitte, S. Connac écrit « L'enfant ne s'intègre au groupe que lorsqu'il s'y sent nécessaire. C'est sa fonction qui le fait reconnaître par les autres. »⁴

Or c'est bien de fonctions dont il est question dans notre classe :

- Des métiers d'abord, conférant à l'élève « non seulement un rôle au sein du groupe, mais également un statut »⁵. L'utilité (ou la nécessité) de chaque métier est décidée en conseil et il est attribué à l'élève qui en fait la demande (après acceptation du conseil là encore). Chaque élève peut ensuite demander à changer de métier. Sa demande est soumise au groupe lors du conseil suivant. Il doit alors trouver quelqu'un qui accepte d'échanger son métier avec le sien.
- La fonction de « chef d'équipe » ensuite. Comme nous le verrons plus avant, la classe est (physiquement) organisée en ilots. Chaque ilot forme une « équipe » hétérogène (niveau, sexe, origine socio-culturelle, ...), partageant un certain nombre de choses (allant du matériel de classe à la réalisation de certaines activités). Le chef d'équipe devient alors une sorte de référent pour son ilot. Il doit veiller à la bonne gestion du matériel, servir d'interface éventuelle entre les membres de son « équipe » et l'enseignant (ex : « quand tout le monde est prêt, le chef d'équipe lève la main »), montrer le bon exemple, etc...

C'est une fonction valorisante pour l'élève désigné mais également très exigeante et nous faisons donc en sorte de changer assez régulièrement les chefs d'équipe (et les équipes). Par ailleurs, les chefs d'équipe savent qu'ils peuvent à tout moment demander de l'aide à l'enseignant. Notamment lorsqu'ils rencontrent des difficultés avec certains membres de leur équipe.

1.2 Favoriser la coopération

Au-delà des « outils », inspirés de la pédagogie institutionnelle, dont nous venons de parler, ma collègue et moi avons vraiment à cœur de favoriser la coopération au sein de notre classe et nous savions que cela devait également passer par une organisation de classe et une « attitude » globale incitant à cela.

⁴ LAFFITTE René, Une journée dans une classe coopérative, le désir retrouvé, Matrice, Paris, 1985, page 128
Cité par :

⁵ CONNAC Sylvain, Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école, ESF éditeur, 2011, page 243

1.2.1 Par une configuration de classe en ilots

Dès le début de l'année, ma collègue et moi avons décidé (suite à une proposition de sa part) de disposer les tables de la classe afin de créer des ilots de 4 à 5 élèves. Lorsque les élèves sont entrés pour la première fois dans la classe, il était assez spectaculaire de voir à quel point leur « tendance » naturelle les amenait à former des ilots « homogènes » (essentiellement d'un point de vue socio-culturel, voire ethnique). Cela ne correspondait évidemment pas à l'esprit d'échange, de coopération et de partage que nous souhaitions voir se développer. Dès le lendemain donc, nous procédions à un premier changement afin de former des ilots hétérogènes en termes de répartition des sexes et des origines socio-culturelles.

Mais, très vite, à l'image de ce que F. Oury avait déjà proposé, nous fîmes passer un « sociogramme express » (cf. Annexes D2) à nos élèves afin de nous permettre de revoir la répartition des élèves dans les ilots en tenant compte du ressenti de ces derniers. Là encore, il s'agit d'avoir conscience qu'en termes de coopération, notre rôle d'enseignant est de suggérer, d'initier, d'inciter, éventuellement de relancer mais en aucun cas d'imposer. Il serait d'ailleurs illusoire de penser que cela soit possible. Il convient donc le plus souvent de respecter les ressentis des élèves et de leur faire confiance pour proposer des solutions pertinentes. En ce sens, le sociogramme s'est donc avéré être un outil précieux.

1.2.2 Par l'incitation aux échanges et à l'entraide

Comme nous venons de le dire, l'un des rôles de l'enseignant qui veut voir se développer la coopération dans sa classe consiste à suggérer, voire inciter les élèves dans ce sens. Je cherche pour ma part à multiplier les moments propices à l'échange ou à l'entraide. Au début de l'année, je répétais plusieurs fois par jour aux élèves qu'ils pouvaient s'aider mutuellement lorsque l'un d'entre eux avait compris (et fini) ses exercices par exemple. D'ailleurs, pour faciliter « l'organisation » de ces échanges, nous avons fabriqué des petits chevalets sur lesquels est écrit « J'ai besoin d'aide » (cf. Annexes C4) et les avons disposés sur chaque table afin qu'un élève en difficulté (sur un exercice en particulier) puisse le faire savoir (à l'un de ses camarades ou à l'enseignant bien sûr).

Mais, d'une manière plus générale, j'ai vite ressenti au début de l'année qu'il fallait faire comprendre aux élèves que la classe n'était pas le lieu d'une grande compétition permanente. A la fin des premières journées, je ne comptais plus le nombre d'élèves m'ayant interpellé pour me dire « Maître, untel copie sur moi » ou ayant dressé une muraille de trousse et de cahiers entre eux et leurs voisins à chaque mise en activité. A force de répéter que les uns

pouvaient demander de l'aide et que les autres pouvaient la leur apporter, et surtout, à force de féliciter ceux qui demandent de l'aide comme ceux qui la proposent, ces « tensions » se sont grandement apaisées au fil de l'année.

Comme le souligne A. Baudrit (citant l'étude de Hertz-Lazarowitch et Zelniker)⁶, l'apprentissage coopératif fonctionne mieux lorsque la motivation est intrinsèque ; opposant par là les encouragements et félicitations à la compétition et aux récompenses.

1.3 Limites et conséquences de cette mise en place partielle

Quelques semaines après la mise en place de ces « institutions » et modes de fonctionnement, force était de constater que le bilan s'avérait contrasté. Certaines choses avaient évolué dans le bon sens (comme nous venons de le décrire), mais d'autres semblaient bloquées dans leur évolution, voire même tendre vers une légère dégradation.

1.3.1 Un conseil générateur de tensions et de frustrations

Comme nous l'avons vu, dans une classe coopérative, le conseil est à la fois l'œil, le cerveau, le rein et le cœur du groupe. Or, pour moi, la plupart de ces organes étaient malades.

Notamment, plus les semaines avançaient et plus nous nous enfoncions dans ce que S. Connac appelle la « dérive judiciaire ». Une dérive qui se manifeste lorsque les conseils sont essentiellement consacrés à la gestion des critiques. Le conseil devient alors une sorte de « tribunal » et perd tout son sens. Pire, il finit par agir à l'exact opposé de ce pour quoi il existe : augmentation des tensions, blocage/refus/évitement des critiqués, arrêt des critiques de certains élèves pensant que cela ne sert plus à rien, etc...

Ainsi, l'heure consacrée au conseil chaque mercredi était vite passée à traiter ces critiques et les élèves n'ayant pas été concernés ou sollicités en étaient très frustrés, augmentant encore les tensions en fin de conseil.

Par ailleurs, le conseil est habituellement présidé par 2 élèves de la classe mais, pour faciliter son démarrage (pensions-nous), ma collègue et moi avons décidé d'en prendre la présidence provisoire.

⁶ BAUDRIT Alain, Le tutorat, richesse d'une méthode pédagogique, de boeck, Bruxelles, 2002, page 80

Paradoxalement, nous avons sous-estimé l'importance de la construction progressive du cadre lors du(des) premier(s) conseil(s). Il s'agissait finalement plus d'un rappel d'éléments existants que d'une co-construction du cadre en question. La loi de la classe était rédigée (et l'affichage déjà prêt à être placardé), tout comme les panneaux reprenant les différentes ceintures de comportement avec leurs droits et leurs devoirs respectifs.

Je pense aujourd'hui que ce démarrage n'a clairement pas aidé à ce que son évolution puisse se faire sereinement (d'autant que nous avons gardé la présidence du conseil plusieurs semaines de suite). Or, comme l'avait déjà très bien identifié F. Oury lorsqu'il évoquait les étapes d'évolution du conseil, après une phase de « silence » au cours de laquelle les élèves n'osent pas encore s'engager (très courte avec des élèves ayant déjà pratiqué les conseils), nous sommes entrés dans la phase « tumultueuse » où les enfants mettent le cadre à l'épreuve pour mieux en percevoir les limites. Présider le conseil consistait alors beaucoup à tenter de rétablir le calme et à sanctionner les « gêneurs ». Qu'y avait-il alors de différent entre ce qui se passait au conseil et le déroulement des autres moments de classe ? Comment la coopération pouvait-elle voir le jour et se développer ?

1.3.2 Une coopération poussive

A l'inverse de ce qui se passait avec le conseil, les échanges et l'entraide entre les élèves ont vite progressé dans les premières semaines de l'année. Mais, ensuite, l'évolution s'est arrêtée et, à moins de les relancer systématiquement, les élèves susceptibles d'aider un camarade avaient tendance à ne pas y penser ou à préférer profiter d'avoir fini des exercices pour se précipiter vers d'autres occupations.

Pour certains également, le travail en binômes ou en groupes semblait se dégrader. Comme si ces élèves ne voyaient dans le travail à plusieurs qu'une possibilité de discuter avec l'autre avant ou après que chacun ait fini ses exercices de son côté.

Enfin, après une rapide évolution des passages de ceintures, motivant les prétendants à satisfaire aux critères d'obtention de ces dernières, nous rentrâmes dans une phase de statu quo. Les plupart des ceintures jaunes avaient perdu l'espoir d'obtenir une ceinture plus foncée et à l'inverse, les ceintures vertes, satisfaites, ne voyaient plus de raison de maintenir leurs efforts (notamment pour aider les ceintures moins foncées).

Tous ces dysfonctionnements et ces tensions générées avaient probablement des causes multiples. Je crois notamment que, alors même que j'espérais vivement voir les choses s'améliorer, j'étais l'un des principaux freins à cette évolution. Je me demandais s'il ne fallait pas faire marche arrière sur certains points pour mieux reprendre le contrôle, alors que c'était tout le contraire. Il fallait à l'inverse accepter de perdre un peu de ce « contrôle » et donner aux élèves l'espace d'expression nécessaire (et suffisant) pour qu'ils puissent réellement coopérer. Et il ne fallait pas faire marche arrière mais bien aller de l'avant en proposant d'autres « institutions » complémentaires qui viendraient soutenir et/ou consolider celles qui étaient déjà en place et ainsi favoriser la coopération dans la classe.

1.4 De nouvelles institutions au service de la coopération

Le conseil était la première institution sur laquelle il convenait de se pencher. Parce qu'il dysfonctionnait bien sûr, mais également parce qu'en étant la clé de voûte des institutions, il est probablement aussi le plus représentatif de la « santé » de la classe coopérative.

1.4.1 Il faut sauver le conseil

1.4.1.1 Ca va, ça ne va pas

D'abord, afin de permettre à tous les élèves d'avoir la possibilité de s'exprimer lors des conseils et imposer un moment de partage qui ne pourrait pas être annulé du fait d'un trop grand nombre de critiques, j'ai décidé de faire débiter les conseils par un « tour de table » intitulé « ça va, ça ne va pas ». A l'image de ce qui est parfois appelé le « bilan météo » en pédagogie institutionnelle, il s'agit tout simplement de poser cette question « ça va ou ça ne va pas ? » à chaque élève, à tour de rôle. Chacun peut, au choix, répondre :

- « ça va parce que... »
- « ça ne va pas parce que... »
- « ça va parce que... et ça ne va pas parce que... »
- « ça va » ou « ça ne va pas » mais je ne souhaite pas donner de détails.

C'est notamment l'occasion pour un élève de faire part de quelque chose qui le chagrine et donc, éventuellement, de régler immédiatement le problème (ou, au moins, d'avoir une réponse/explication à apporter).

Mais c'est aussi souvent l'occasion de partager la « bonne humeur » de certains. Il n'est pas rare qu'après qu'un élève ne réponde « ça va parce que j'ai bien aimé quand ce matin... », d'autres ne soient tentés à leur tour de voir le « verre à moitié plein ».

1.4.1.2 Les messages clairs

Comme nous l'avons vu, le principal problème, s'exprimant de façon très visible lors des conseils, vient de la quantité de « petites critiques » que se font les élèves entre eux. Bien que la majorité des causes à l'origine de ces critiques peuvent sembler dérisoire, les débats prennent parfois de longues minutes, faisant intervenir d'abord les principaux intéressés, puis les témoins lorsque les premiers n'arrivent pas à se mettre d'accord, pour revenir aux intéressés, etc.... Et, souvent, tout ceci en conséquence d'un simple « il m'a bousculé dans les couloirs » par exemple. Non seulement ces petits conflits nuisent grandement aux conseils, mais ils peuvent prendre des proportions bien plus importantes que s'ils avaient été réglés sur le moment.

Or, là encore, le problème s'était déjà posé à d'autres avant moi et c'est notamment Danielle Jasmin dans les années 90 qui obtint de bon résultats en proposant les « messages clairs »⁷ à ses élèves. De son côté, S. Connac en donne la définition suivante : « Un message clair est une petite formulation verbale entre deux personnes en conflit : une victime, qui se reconnaît comme ayant subi une souffrance, et un persécuteur identifié par la victime comme étant la source de ce malaise. Il part du principe que si l'on souhaite sortir d'un problème relationnel, il vaut mieux s'attacher aux solutions qu'aux raisons qui en sont la cause. »⁸.

Notons par ailleurs que les messages clairs sont nommément cités (NB : au même titre que les conseils d'élèves) dans les programmes de 2016 comme l'une des « techniques » pouvant être mises en place pour répondre aux objectifs suivants :

- Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments.
- S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie.
- Se sentir membre d'une collectivité.⁹

Pour faciliter leur utilisation, les messages clairs s'appuient sur une formulation ritualisée qui s'énonce de la façon suivante :

⁷ JASMIN Danielle, Le conseil de coopération, Editions de la Chenelière, Montréal, 1993.

⁸ CONNAC Sylvain, Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école, ESF éditeur, 2011, page 261

⁹ BOEN, Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015, page 54

- « Ce que tu m’as fait/dit m’a fait souffrir et je vais te faire un message clair. »
- « Quand tu... » explication de ce qui a été dit ou de ce qui s’est passé
- « ça m’a... » description des émotions ressenties
- « est-ce que tu as compris ? »

Le message clair se termine donc par une question visant à s’assurer de la compréhension de celui qui le reçoit. Bien souvent, ce premier pas n’est déjà pas si évident que cela. Il nécessite une double prise de conscience : d’abord celle de l’acte lui-même (il n’est pas rare de voir un élève qui ne s’était même pas rendu compte qu’il venait d’en bousculer un autre par exemple) puis celle de l’émotion que cela a généré chez « la victime ». Bien sûr, cette question finale est aussi (et surtout) une invitation à ce que le premier admette les faits, voire s’en excuse.

Comme nous l’avons dit, s’attaquer aux dysfonctionnements du conseil était indispensable mais nous souhaitons aller plus loin en proposant une autre institution forte en termes de coopération.

1.4.2 Le tutorat

Le tutorat (sous toutes ses formes) est une pratique qui a déjà fait l’objet d’un grand nombre d’études. Il n’est plus à démontrer qu’il peut être porteur de grandes réussites, tant pour le tuteur que pour le tutoré, mais il semble également qu’il faille tenir compte de nombreuses limites et/ou dérives. Par ailleurs, la mise en place du tutorat dans la classe de CE2A répond avant tout à un objectif d’amélioration des liens de coopération entre certains élèves. Nous ne délaierons pas pour autant les apports pédagogiques de cette formule mais, dans le cadre de ce mémoire, c’est bien sur cet objectif précis que nous focaliserons notre attention.

1.4.2.1 Définition

S. Connac définit simplement le tutorat comme une relation coopérative dans laquelle « un enfant accepte pour un temps donné et avec un objectif précis d’accompagner un de ses camarades afin qu’il devienne autonome dans le domaine du tutorat »¹⁰.

Comme le précise M.-F. Peyrat-Malaterre, il y a bien sûr dans la notion de tutorat l’idée de « guidage ou d’étayage d’un plus compétent envers un moins compétent » mais elle ajoute (citant E. G. Cohen) que « la coopération fonctionne lorsque les élèves se considèrent égaux,

¹⁰ CONNAC Sylvain, Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l’école, ESF éditeur, 2011, page 54

ce qui ne signifie pas qu'ils se considèrent de capacités égales dans chaque habileté, mais qu'ils ont un droit égal de participer à la tâche et d'apprendre »¹¹. Nous veillerons donc à ce que ce sentiment d'égalité ne soit pas perdu au fil du temps après la mise en place du tutorat (faire prendre conscience que tuteur et tutoré profitent du tutorat, éventuel tutorat réciproque, etc...).

1.4.2.2 Les atouts de la classe

Le fait de mettre en place du tutorat dans une classe de niveau unique n'allait pas de soi. Certes, l'hétérogénéité de niveaux est forte dans la classe de CE2A et, comme le rappelle S. Connac, « Si l'on souhaite que des formes de coopérations voient le jour, mieux vaut que les acteurs aient des choses à échanger, à partager. » (2011, page 69). Le tutorat pourrait donc profitablement se nourrir de cette hétérogénéité. Mais, au-delà de cette dernière, les résultats des différentes études sur le tutorat mettant en relation des élèves « proches » (en âge notamment) nous intéressent particulièrement.

En effet, pour pouvoir aider efficacement son tutoré, le tuteur doit être capable de s'adapter à lui, de se mettre à sa place. S. Connac (citant A. Marchive) précise que « la force des situations coopératives est que l'enfant sollicité, pour aider, peut s'adapter au niveau de compréhension de son partenaire parce qu'il partage avec lui une même culture, un même langage, une même expérience » (2011, page 55).

Cette capacité du tuteur à s'exprimer dans le « langage » des tutorés, à expliquer dans des termes compréhensibles par eux, ou à faire usage de notions et de concepts qui leur sont familiers est appelée « congruence cognitive » par de nombreux auteurs.

Or, on peut penser que, parmi nos élèves de CE2, les tuteurs comprendront d'autant mieux les difficultés de leurs tutorés qu'ils :

- ont le même âge (sont dans le même niveau de classe),
- « viennent d'accomplir récemment le parcours du tutoré »¹².

¹¹ PEYRAT-MALATERRE Marie-France, Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? Tutorat et apprentissage coopératif, de boeck, Bruxelles, 2011, pages 46 et 64

¹² Pléty R., Comment apprendre et se former en groupe ?, Retz, Paris, 1998

Cité par :

PEYRAT-MALATERRE Marie-France, Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? Tutorat et apprentissage coopératif, de boeck, Bruxelles, 2011, pages 48

Armstrong et al. (cités par Baudrit¹³) nous suggèrent même que le fait que les tuteurs et les tutorés aient le même âge (« same-age tutoring ») permet une meilleure compréhension réciproque et peut donc renforcer les liens d'amitié, aboutissant à une relation de confiance.

1.4.2.3 Qui en profite ?

Encore une fois, même si cette thématique n'est pas au cœur de notre réflexion dans ce mémoire, il est bon de rappeler que le tutorat bénéficie bien sûr au tutoré (qui profite de l'aide apportée) mais aussi beaucoup (et peut-être même surtout si on en croit J. Cailler¹⁴) au tuteur. Ce dernier doit en effet remobiliser ses connaissances pour pouvoir en faire bénéficier son tutoré et, au niveau de la mémoire, cela permet notamment de « réactiver les connexions et donc de les ancrer davantage »¹⁵.

Mais bien sûr, c'est à la coopération entre les élèves que nous souhaitons que le tutorat apporte une réelle amélioration. Et, sur ce point, nous avons de bonnes raisons d'être optimiste. Le tutorat favorise le rapprochement d'élèves qui ne seraient pas naturellement allés l'un vers l'autre, de nombreux travaux concluent à plus d'empathie (A. Marchive, Baudrit), au renforcement ou à la création de liens d'amitié (Armstrong et al.), etc.... Reste en revanche à avoir conscience des limites de ce dispositif et à prendre garde d'éviter certains travers.

1.4.2.4 Des limites et des pièges à éviter

Le premier travers identifié par Baudrit¹⁶ (s'appuyant notamment sur les travaux de Jenkins et Al (1991)) viendrait d'un manque de « formation » des tuteurs. Ils ne doivent pas simplement être capables d'accompagner leurs tutorés dans la discipline choisie mais également savoir quand et comment intervenir, où commence et où s'arrête leur rôle. En bref, il y a quelques « règles » à respecter et les tuteurs doivent les connaître et les accepter.

Par ailleurs, dans le cadre d'un tutorat intra-classe, Baudrit recommande, dès que cela s'avère possible, de « veiller à ce que ce ne soit pas toujours les mêmes élèves qui se retrouvent en position de tuteur. » et précise que « cet aspect de réciprocité du tutorat dans une même classe peut favoriser l'esprit communautaire. » (1999, page 50).

¹³ BAUDRIT Alain, Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?, Presses Universitaires de France, Paris, 1999

¹⁴ CAILLER Jacky, Le tutorat, pour quoi faire ?, 2007. Disponible sur http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/pages/2007/lalonde2007_letutorat,pourquoifaire.aspx

¹⁵ CONNAC Sylvain, Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école, ESF éditeur, 2011, page 54

¹⁶ BAUDRIT Alain, Le tutorat : une solution pour les élèves à risque ?, de boek, Bruxelles, 2010, page 54

Il s'agit essentiellement d'éviter de créer un trop fort déséquilibre entre ceux qui seraient identifiés comme nécessairement « tuteurs » et, à l'inverse, ceux qui ne pourraient être que « tutorés ». Il faut également éviter que le tuteur ne soit tenté par une extension de ses prérogatives (celles de l'enseignant notamment) et du « pouvoir » que cela pourrait lui conférer. Il convient donc d'être vigilant à ce qu'un tuteur n'instaure pas de rapport de domination avec son tuteur.

Enfin, même si cela peut sembler évident, il faut éviter de demander à un élève d'être tuteur pour quelque chose qu'il ne maîtrise pas vraiment lui-même. Pour faire bonne figure, le tuteur peut être tenté de « simuler » la maîtrise d'un sujet en particulier et on imagine aisément l'effet négatif que cela pourrait produire sur son tuteur et sur leur relation à venir.

Il ne restait donc « plus qu'à » tenter de tenir compte de l'ensemble de ces réflexions et apports théoriques et la mise en place de ces nouveaux « outils » ne devait pas poser de problèmes... non, vraiment, il n'y avait « plus qu'à »...

2 La mise en place de ces nouvelles institutions dans la classe de CE2A

2.1 Méthodologie

2.1.1 Ca va, ça ne va pas

Le « ça va, ça ne va pas » ne devait *a priori* pas être une nouveauté trop compliquée à mettre en œuvre et à expliquer aux élèves. Je voulais en revanche qu'ils en connaissent la raison d'être... en partie tout au moins : l'envie d'améliorer nos échanges lors du conseil et faire en sorte que tout le monde puisse s'exprimer.

J'avais donc décidé de l'introduire assez simplement lors d'un conseil en l'ajoutant à la fin de l'ordre du jour traditionnellement affiché au tableau avant chaque début de conseil. Intrigués, les élèves n'attendirent bien sûr pas d'arriver à ce point de l'ordre du jour pour poser des questions et émettre des hypothèses. Ces suggestions de leur part me confortaient dans l'idée qu'ils comprendraient vite le principe (beaucoup avaient déjà deviné l'essentiel).

Au départ, je ne souhaitais pas nécessairement contraindre les élèves à parler de la vie de la classe. Ils pouvaient très bien choisir de dire, comme le fit Fatoumata ce jour là : « ça va parce que ma cousine vient dormir chez moi ce soir et que j'aime trop quand on parle ensemble ». Aujourd'hui, l'immense majorité des sujets abordés (et développés par les élèves) sont liés à ce qui se passe ou s'est passé dans l'école. Mais il est vrai qu'il est difficile de savoir à quoi fait référence un élève répondant « ça ne va pas mais je préfère pas en parler ». Pour ce cas (assez régulier), je commence systématiquement par poser la question « tu es sûr(e) de ne pas vouloir nous en dire plus ? » (sans insister davantage) et rappelle ensuite que je suis disponible s'il/elle souhaite en parler avec moi plus tard. Mais, au-delà de cette ouverture au dialogue de ma part, je suis heureux de constater que les élèves ne sont jamais insensibles à ce genre de situations. Parfois, on lit assez nettement sur certains visages que l'élève en question s'est déjà confié à un ou plusieurs de ses camarades. D'autres fois, on peut aisément imaginer que la question sera posée dans un moment plus intime et donnera donc l'occasion à l'élève pour qui « ça ne va pas » de se confier.

Une chose est sûre, le « ça va, ça ne va pas » a été tout de suite adopté par l'ensemble de la classe. Sa formule est assez souple pour ne stresser personne à l'idée de devoir prendre la

parole et, à l'inverse, la bienveillance qui s'est installée naturellement au fil des conseils incite le plus grand nombre à s'exprimer.

Une autre chose très intéressante, que je n'avais pas forcément anticipée, est que ces moments sont également l'occasion de lever certains doutes ou de justifier certaines décisions parfois considérées comme injustes. Un exemple classique pourrait être : « ça va pas parce que j'ai eu une barre de gêne ce matin alors que je répondais juste à Samyr qui me demandait quel Pokémon je préférais ». Il m'est alors facile de rappeler les circonstances exactes (l'élève ayant généralement tendance à s'être tellement focalisé sur « l'injustice » qu'il en avait oublié tout le reste) et de reléguer le sentiment d'injustice au simple statut de « vexation temporaire » (ce qui est beaucoup moins problématique à mon sens).

NB : Au vu de la variété des sujets abordés grâce au « ça va, ça ne va pas », et pour lui assurer un temps de déroulement suffisant, j'ai récemment décidé de le placer en début de conseil.

2.1.2 Les messages clairs

A l'inverse du « ça va, ça ne va pas », nous avons décidé (après discussion avec ma binôme) d'introduire les messages clairs en plusieurs étapes. En effet, même s'il est certainement plus facile de l'envisager avec des élèves de CE2 qu'avec des cycles 1, l'utilisation des messages clairs nécessite une certaine maturité affective et un vocabulaire des émotions assez riche pour permettre de les formuler « à chaud » et de manière précise.

Notons par ailleurs qu'à l'heure de la rédaction de ce mémoire, nous n'avons pas finalisé la mise en place des messages clairs. Mais voici la description de ce qui a déjà été fait et de ce que nous envisageons pour la suite.

La première étape consistait donc à travailler sur ce vocabulaire spécifique des émotions. Nous nous sommes inspirés pour cela de l'affichage intitulé « des mots pour dire ses émotions » proposé par S. Connac¹⁷. L'idée étant de lister avec les élèves des listes de mots (et de synonymes) pour permettre d'exprimer les principales émotions en jeu dans les relations entre élèves. Nous retrouvons donc par exemple les mots « colère », « tristesse », « peur », « honte » mais également « joie » ou « amour » ainsi que des synonymes apportant de la variété au registre choisi. Pour « tristesse », on trouvera « malheureux », « déçu », « attristé », « déprimé », « blessé », ...

¹⁷ CONNAC Sylvain, Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école, ESF éditeur, 2011, page 263

Pour clore ce travail sur les émotions, nous avons diffusé le film d'animation « Vice Versa » à la classe. Le thème central de ce film étant justement le fonctionnement du cerveau lorsque les différentes émotions en prennent les « commandes ». On y voit la cohabitation difficile entre ces émotions et la grande difficulté pour l'héroïne (une jeune fille) de les identifier, les maîtriser, et en parler.

Il restera donc à introduire, à l'occasion du prochain conseil, la « technique » des messages clairs à proprement parler. Pour s'assurer de leur bonne compréhension, on pourra « jouer » quelques mises en situation et voir comment utiliser d'une part les formulations ritualisées propres aux messages clairs (dont nous avons parlé plus haut) et, d'autre part, le vocabulaire des émotions qui a été « étudié » en classe.

2.1.3 Le tutorat

Le premier point qui me semblait essentiel pour lancer le tutorat dans la classe était la notion de « volontariat ». Au-delà de la théorie, qui en montre le caractère prépondérant, surtout d'un point de vue coopératif, je voulais que les élèves puissent s'approprier un peu l'idée d'être tuteur ou tutoré. Qu'ils se posent la question, pour commencer, de ce qu'ils se sentent capable de « transmettre » ou, à l'inverse, de leurs besoins d'aide dans telle ou telle discipline.

Le domaine (matière/discipline) dans lequel s'exercerait le tutorat était d'ailleurs le second point important. Il s'agissait de faire comprendre aux élèves qu'ils pouvaient très bien se sentir à la fois capables d'être tuteurs en numération et tutoré pour la grammaire. Ou, tout simplement, ne pas ressentir le besoin de se faire aider en géométrie sans pour autant se sentir à l'aise à l'idée de devoir aider quelqu'un d'autre dans cette discipline.

Ainsi, en conseil, après avoir succinctement introduit « l'idée » de mettre en place du tutorat dans la classe, j'ai présenté 2 feuilles (cf. Annexes C1) aux titres sans ambiguïté « J'aide » et « je me fais aider ». Sous ces titres, une phrase permettait déjà de rappeler l'essentiel (à ce moment là de la mise en place) :

- « J'aide : Je suis volontaire pour aider et je pense en être capable dans les matières suivantes : »
- « Je me fais aider : Je pense avoir besoin d'aide et j'aimerais en avoir dans les matières suivantes : »

Ensuite, sur chacune de ces affichettes A4, figurait un tableau dans lequel les élèves pouvaient inscrire leurs prénoms et cocher la ou les cases correspondante(s) parmi les matières

suivantes : « Numération et calcul », « géométrie », « grandeur et mesure », « grammaire », « conjugaison ».

Dans un premier temps, j'ai volontairement limité le nombre de ces matières ; essentiellement pour ne pas se lancer d'entrée de jeu dans une mise en place trop complexe à gérer. En revanche, j'ai tout de suite été clair avec les élèves quant au fait que nous inaugurons la première étape du tutorat mais que les choses étaient susceptibles d'évoluer. Notamment (et c'était très important), que les « statuts » de tuteur ou de tutoré n'étaient pas figés. Un tuteur dans une matière peut être tutoré dans une autre (et inversement), quelqu'un qui a besoin d'aide aujourd'hui n'en aura probablement plus besoin dans quelques temps et pourrait même devenir tuteur à son tour dans cette même matière, etc...

Il fallait d'une part laisser entrevoir la notion de réciprocité possible et, d'autre part, faire comprendre que le tutorat n'est pas permanent et que le but premier (pour les tutorés) est bien sûr qu'ils puissent progresser suffisamment pour ne plus en avoir besoin.

Enfin, la dernière précision (importante) apportée lors de cette « introduction » au tutorat était qu'ils devaient avoir conscience que nous ferions les choses progressivement et que le fait d'inscrire son nom sur l'une ou l'autre des affichettes ne garantissait pas de devenir immédiatement tuteur ou tutoré. Au-delà du caractère « progressif » de la mise en place, je voulais aussi me donner une marge de manœuvre en attendant de voir la liste des « volontaires » ; d'ailleurs, plus tard, je signifierai à 2 d'entre eux le fait que, certes, ils avaient des résultats satisfaisants dans les matières indiquées mais que je pensais qu'ils avaient encore besoin de se concentrer sur leurs propres résultats avant de pouvoir aider quelqu'un d'autre.

Je leur laissais donc 2 jours de réflexion et, le vendredi suivant, je proposais aux 8 premiers tuteurs potentiels de rester avec moi en APC (de 11H30 à 12H) pour entrer un peu plus en détail dans le fonctionnement à venir du tutorat.

Au cours de cette séance d'APC, j'ai d'abord lancé une discussion « ouverte » pour faire le tour de leurs représentations initiales. Au cours de cette discussion, nous avons notamment abordé des points essentiels comme :

- le fait que le statut de tuteur ne conférait aucun pouvoir ni aucune supériorité sur celui qui se fait aider.

- qu'il ne s'agit pas de faire le travail du maître (ou de la maîtresse) et que ce dernier reste toujours disponible pour les tuteurs comme pour les tutorés.
- que tuteurs et tutorés peuvent à n'importe quel moment demander à arrêter (ou revoir) le tutorat auquel ils participent.

Et j'ai ensuite distribué une « fiche tuteur/tutrice » (cf. Annexes C2) à chacun. Je me suis inspiré pour la rédaction de cette fiche de celle proposée par S. Connac (elle-même inspirée de celle de Benoît Ruf)¹⁸. Nous avons lu ensemble et soigneusement discuté chaque « règle » énoncée dans cette fiche. Il s'agissait de définir précisément le rôle et les limites du statut de tuteur/tutrice. Qu'ils prennent notamment conscience qu'aider l'autre passe toujours après son propre travail et que, bien sûr, ce n'est pas aider l'autre que de lui donner simplement les réponses aux questions posant problème.

Pour clore ce premier APC consacré au tutorat, ceux qui étaient toujours volontaires à l'aune de ce qui venait d'être dit allaient signer la « fiche tuteur/tutrice ». Ce moment s'est révélé capital du point de vue de la motivation (et de l'engagement) des futurs tuteurs. En effet, l'excitation (positive) à ce moment là fut très palpable. Par exemple, au moment où j'apposais ma propre signature sur sa fiche, Grégoire, les yeux écarquillés, s'est empressé de me demander s'il pouvait la ramener chez lui. Cet élève, souffrant par ailleurs d'un manque de confiance en lui évident, venait déjà de bénéficier d'une partie de « l'effet tuteur ».

Enfin, en dernière étape de cette mise en place, je distribuais à chaque futur tuteur ou tutoré un mini-sociogramme (cf. Annexes C3) sur lequel chaque élève concerné devait écrire les prénoms des élèves qu'il aimerait avoir comme tuteurs ou dont il pense pouvoir être le tuteur. Là encore, bien qu'ils aient l'habitude des « sociogrammes express », il convenait de rappeler que ma collègue et moi nous efforcerions de satisfaire leurs demandes mais que ce ne serait probablement pas possible pour tous. D'une part, c'est une réalité puisqu'il arrive bien souvent que les mêmes élèves soient demandés par plusieurs autres et, d'autre part, je souhaitais me donner la possibilité de faire certains choix.

Par exemple, en associant Grégoire à Yasmina pour faire du premier le tuteur en mathématiques de la seconde, je faisais aussi un choix de personnalités. Grégoire a effectivement les capacités théoriques suffisantes pour aider Yasmina en mathématiques. En revanche, il est assez immature et cela se traduit notamment par une difficulté à se mettre au

¹⁸CONNAC Sylvain, Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école, ESF éditeur, 2011, page 58

travail et à s'organiser. Il serait donc probablement fragilisé s'il devait être tuteur d'un élève qui serait lui-même difficile à canaliser et à mettre en activité. A l'inverse, Yasmina est très organisée et volontaire. Je faisais donc le pari qu'au-delà du tutorat en mathématiques, ils pourraient s'aider mutuellement au quotidien.

De même, j'associais Antonin et Djibril car j'avais déjà eu l'occasion de constater qu'Antonin semblait savoir « gérer » le caractère parfois compliqué de Djibril. Par ailleurs, les connaissances et capacités du premier sont suffisamment solides pour ne pas risquer de souffrir de ce tutorat potentiellement plus délicat.

Mais, d'une manière générale, la grande majorité des dyades ont été composées d'élèves s'étant mutuellement choisis via les « mini-sociogrammes ».

Ainsi, dès le lundi suivant, ma collègue annonçait les dyades et faisait procéder aux changements de places dans la classe afin de rapprocher les élèves. Elle leur rappelait également que nous ferions des points réguliers lors des conseils et, au départ, lors d'un ou deux APC spécifiquement dédiés à cela.

NB : Bien que je sois à l'initiative de ces « nouveautés » dans la classe, j'en ai toujours préalablement discuté avec ma binôme et n'ai jamais rien fait sans m'assurer de son assentiment. Ici, j'ai donc initié la mise en place du tutorat mais c'est elle qui a pris le relai le lundi matin. D'une manière générale, nous faisons en sorte que les élèves perçoivent cette continuité dans les actions mises en place. Il serait illusoire d'espérer une amélioration des liens de coopération dans la classe si nous ne nous attachions pas nous-mêmes à montrer l'exemple.

2.2 Analyse des effets produits

Il s'avère compliqué de tirer des conclusions tranchées et objectives des effets produits (ou non) par la mise en place de ces nouveaux outils inspirés de la pédagogie institutionnelle, et ce, à plusieurs titres :

- D'abord, nous nous intéressons essentiellement à l'amélioration des liens de coopération dans la classe et c'est, par essence, une notion très difficilement quantifiable.
- Ensuite, les résultats éventuels de dispositifs comme le tutorat par exemple prennent du temps à se manifester. Or nous ne l'avons initié qu'assez récemment (en période 4).

De plus, certains outils (comme les messages clairs) n'ont que partiellement été mis en place à ce jour.

- Enfin, il est compliqué de savoir à quelle(s) cause(s) attribuer certains effets (nous en donnerons un exemple caractéristique plus loin). D'autant que les outils présentés ici ne sont pas les seules initiatives que nous ayons prises ces dernières semaines.

Essayons néanmoins de nous pencher sur les changements récents, attribuables (au moins en partie) aux nouveautés précédemment décrites.

2.2.1 Sur la dimension pédagogique

Bien que n'étant pas au cœur de notre réflexion dans ce mémoire, il va de soi qu'en tentant d'améliorer les liens de coopération dans la classe, nous espérons voir apparaître des effets sur la dimension pédagogique. Comme le dit très bien S. Connac : « Par essence, la classe coopérative se veut le lieu où la coopération est un facteur permettant et favorisant les apprentissages »¹⁹.

Nous évoquons plus haut certaines dyades ayant été réunies à l'occasion du lancement du tutorat. Grégoire et Yasmina par exemple sont 2 élèves pour lesquels nous espérons voir agir le tutorat à plusieurs niveaux.

D'abord, Grégoire ayant tendance à manquer de confiance en lui, s'est tout de suite senti très valorisé par son nouveau statut de tuteur. Il s'y est donc investi avec entrain et, dès la première semaine, des améliorations étaient notables sur la tenue et le nombre d'exercices traités dans son cahier de classe.

Ensuite, bien qu'étant moins avancée que son binôme en mathématiques, Yasmina est une jeune fille très dynamique et se lançant volontiers dans les différentes activités proposées. Elle entraîne donc avec elle un Grégoire plus « rêveur ».

Du point de vue de Yasmina, il semble trop tôt pour prétendre à de réels progrès de sa part mais elle semble néanmoins satisfaite de cette nouvelle « association » et des quelques « explications » proposées par Grégoire lors de séances de numération.

D'autres exemples peuvent nous laisser penser que le tutorat apporte, au moins ponctuellement, un soutien pédagogique appréciable à ceux qui en bénéficient. C'est le cas

¹⁹ CONNAC Sylvain, Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école, ESF éditeur, 2011, page 53

lorsque certains élèves (« tutorés ») me présentent fièrement leurs cahiers sur lesquels ils viennent de terminer un exercice. Leur joie ne vient pas tant du fait qu'ils aient trouvé la solution mais du fait d'avoir réussi alors qu'ils s'en sentaient incapables quelques minutes plus tôt. J'entends également parfois des « ahhhh, ça y est, j'ai compris » sortir de discussions entre tuteurs et tutorés.

Sur la dimension pédagogique toujours, nous attendons également beaucoup des messages clairs et du « ça va, ça ne va pas » dans ce qu'ils peuvent apporter en terme de progression et de richesse du langage. A l'oral notamment, les attendus de fin de cycle 2 des programmes 2016 nous disent :

- « Dans les différentes situations de communication, produire des énoncés clairs en tenant compte de l'objet du propos et des interlocuteurs. »
- « Participer avec pertinence à un échange (questionner, répondre à une interpellation, exprimer un accord ou un désaccord, apporter un complément...). »²⁰

Bien que ne permettant de travailler que des situations de communication très ciblées, nous voyons aisément comment nos outils, tirés des pédagogies coopérative et institutionnelle, peuvent aider à répondre à ces objectifs.

Enfin, énormément de compétences citées au programme des cycles 2 et 3 en enseignement moral et civique sont travaillées avec ces outils. On retrouve ainsi des compétences dans presque toutes les grandes catégories d'EMC des nouveaux programmes de 2016 :

- « La sensibilité : soi et les autres » (catégorie dans laquelle sont explicitement cités les messages clairs et le conseil d'élèves),
- « Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres » (citation du conseil),
- « L'engagement : agir individuellement et collectivement » (citation du tutorat entre pairs, de la prise de responsabilités dans la classe, etc...) ²¹

2.2.2 Sur la relation entre les élèves

A court terme, les effets du tutorat sur les relations et la coopération entre les élèves semblent assez clairement positifs. La grande majorité des dyades nouvellement formées entrent avec plaisir dans ce dispositif et on voit travailler ensemble des élèves qui ne seraient pas allés naturellement les uns vers les autres. De plus, il y a un effet communicatif du tutorat. J'ai pu

²⁰ BOEN, Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015, page 13

²¹ BOEN, Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015, page 58-61

observer par exemple un cas où Antonin, tuteur de Djibril, commençait une explication à l'attention de ce dernier, et la reprenait pour son autre voisin de table qui semblait intéressé. J'ai vu également une élève en aider spontanément un autre (alors qu'ils ne font pas partie du dispositif de tutorat pour le moment), probablement inspirée par ce qui se passait juste à côté d'elle dans le cadre du tutorat.

D'une manière générale, j'ai le sentiment que le tutorat donne à certains élèves l'envie de s'intéresser davantage aux difficultés des uns et des autres. Et, même s'il ne s'agit probablement pas d'actes de pur altruisme (certains cherchent notamment le côté « valorisant » du statut de tuteur, d'être « celui qui sait »), l'effet n'en demeure pas moins intéressant car la relation ainsi initiée reste beaucoup plus positive que celle qui consistait à mettre un classeur entre soi et son voisin pour l'empêcher de « copier ».

En conseil également, la relation entre les élèves s'est grandement améliorée. Ils apprécient beaucoup le moment du « ça va, ça ne va pas » et sont généralement très attentifs aux propos des uns et des autres, proposant même parfois des « solutions » aux problèmes ou contrariétés évoqués par un camarade. Et, surtout, ce moment passé à donner la parole à l'ensemble des élèves est autant de temps en moins consacré au règlement de « conflits » (billets de critiques). Or, nous l'avons vu, ce temps peut-être particulièrement pesant pour l'atmosphère générale. En ce sens, j'attends également beaucoup de la mise en place concrète des « messages clairs ». Il me semble en effet qu'un conseil essentiellement dédié à donner la parole au plus grand nombre, à proposer et discuter de projets pour la classe, et à régler efficacement les rares vrais conflits/problèmes de la semaine deviendrait certainement (comme il se doit) la meilleure « institution » au service de la coopération dans la classe.

2.2.3 Limites et difficultés de démarrage

Pour l'instant, je ne constate pas de réels « effets négatifs » de la mise en place de ces outils. En revanche, certaines limites se sont déjà manifestées.

Pour le tutorat, on constate une certaine fragilité dans le lien qui unit certaines dyades. En effet, il semble que tuteur comme tutoré aient besoin de sentir pleinement la « légitimité » de leur statuts respectifs. Ainsi, même si un tuteur se révèle presque toujours « utile » à son tutoré, il suffit d'un exercice non « maîtrisé » par le tuteur pour faire vaciller la relation. Par exemple, dès la première semaine, Laïla est venue me voir pour me demander d'arrêter le tutorat (dans lequel elle est tutrice de Fatoumata en numération, calcul et géométrie). Quand je lui demandais pourquoi, elle me répondit qu'elle ne servait à rien. Une conclusion

extrêmement tranchée pour une raison pouvant paraître anodine : nous venions de travailler l'utilisation du compas et, pour cette activité, Fatoumata s'en sortait effectivement très bien toute seule.

Mais c'était la première semaine et j'espère que le temps permettra de consolider ces liens. Peut-être conviendra-t-il aussi d'en nouer de nouveaux car il est probable que des problèmes rencontrés avec certaines associations ne se produiraient pas avec d'autres.

D'un point de vue pédagogique, il faut également nuancer les effets observés avec la mise en place du tutorat. On peut par exemple se poser la question de l'impact de certaines explications, ou certaines « techniques », donnés par un tuteur à son tuteur. Lorsqu'il n'est pas pleinement expert de la notion abordée, le tuteur peut être tenté de proposer une technique fonctionnant pour un exercice précis mais non généralisable. Par exemple, un tuteur pourrait aider son tuteur à réaliser correctement un exercice d'encadrement à la centaine près tout en maintenant ce dernier dans une incompréhension globale de l'encadrement (« tu remplaces ces chiffres par des 0 et, de l'autre côté, tu fais +100 »).

D'ailleurs, plus largement et comme le précise A. Baudrit, « Sauf à introduire des tâches très simples (...), il est nécessaire de prévoir des interventions tutorales plutôt élaborées pour faire avancer les écoliers à risque dans ce domaine disciplinaire, interventions plus à chercher du côté des enseignants »²². Une attention et une vigilance permanente de notre part est donc (là aussi) nécessaire.

Il convient également de préciser que certains élèves ne semblent pas particulièrement sensibles à ces nouveautés. Ceux par exemple qui étaient très effacés lors des conseils, et qui continuent de l'être aujourd'hui, se contentant de répondre « ça va » (sans plus de précisions) lorsque vient leur tour. Ceux encore qui ne se sont même pas portés volontaires pour devenir « tuteurs » (ou « tuteurs ») alors qu'ils en ont tout à fait le niveau. Même si, en l'occurrence, c'est justement en respectant le choix de ces élèves et en leur permettant d'observer leurs camarades s'épanouir (nous l'espérons) en participant pleinement à ces dispositifs que nous avons une chance de leur donner envie de se lancer. Nous aurions alors non seulement réussi à rompre le cercle vicieux de la dégradation des liens de coopération dans la classe mais l'aurions également transformé en cercle vertueux.

²² BAUDRIT Alain, Le tutorat : une solution pour les élèves à risque ?, de boeck, Bruxelles, 2010, page 76

Enfin, je pense que l'une des limites à l'efficacité de ces nouveautés sont ces nouveautés elles-mêmes (ou plus exactement leur nombre et leur simultanéité). En effet, j'ai personnellement procédé à un grand nombre de « changements » ces dernières semaines dans la classe. Tous avaient bien sûr pour fonction d'améliorer une situation qui n'était pas pleinement satisfaisante mais leur nombre a nécessairement créé une certaine « instabilité ». Là encore, cela nous laisse supposer que les effets observés aujourd'hui seront à réévaluer lorsque tous ces changements seront pleinement installés pour former un nouveau cadre aux fondations solides et aux contours clairs.

CONCLUSION

Lorsque j'essaie d'analyser mes premiers mois d'enseignant « utilisant » des outils inspirés de la pédagogie institutionnelle, je me rends compte que je suis passé d'enthousiaste (à l'évocation de l'idée par ma binôme) à déstabilisé (après quelques semaines de pratique) et même réfractaire au sortir de certains conseils particulièrement compliqués. Je pensais alors que les pédagogies coopératives étaient très intéressantes mais probablement pas faites pour moi. Et puis je réalisai que je ne m'étais tout simplement pas donné les moyens nécessaires pour faire vivre cette coopération et en tirer les bénéfices. Je nageais contre le courant en espérant que, de leur côté, mes élèves se laisseraient tranquillement entraînés sans appréhension et en ayant la confiance que je n'avais pas moi-même. Il fallait que j'accepte de me lancer vraiment dans « l'aventure », de « passer d'une pédagogie de l'omnipotence du maître à une pédagogie de la coopération » comme le dit S. Connac²³. Il ne s'agissait donc pas de supprimer ce qui ne fonctionnait pas mais d'y adjoindre ce qui manquait pour que cela fonctionne.

Mais peut-on dire aujourd'hui que c'est le cas ? Nous disions plus tôt qu'il peut s'avérer difficile de cerner les effets produits par la mise en place de ces « outils ». C'est particulièrement vrai lorsqu'il s'agit de s'interroger sur le fonctionnement global de la coopération dans une classe.

Je citerais néanmoins un exemple de fin de 4^{ème} période, pouvant paraître anecdotique mais m'ayant fait ressentir (il faut l'avouer) une certaine fierté. Nous venions de descendre en récréation ce jeudi après-midi et mes élèves avaient emporté avec eux le ballon de la classe. Arrivés dans la cour, ils décidèrent d'organiser une grande partie de balle américaine. Toute la classe s'était réunie pour jouer à un même jeu. Garçons, filles, amateurs de billes, de cartes Pokémon ou de football, tous avaient décidé d'occuper une partie de la cour de récréation pour jouer ensemble... et je n'avais encore jamais vu une autre classe de l'école faire ça...

Dans cette année de stage, je me demande (très) souvent si je suis à la hauteur de cette mission capitale qu'est celle d'un enseignant d'école élémentaire ? Vais-je aller suffisamment loin dans les programmes pour que mes élèves puissent sereinement s'attaquer au CM1 ? Ai-je su voir les difficultés des uns ou les éventuels désœuvrements des autres ? Ai-je

²³ CONNAC Sylvain, Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école, ESF éditeur, 2011, page 71

accompagné au mieux chacun d'eux ? Bref, beaucoup de questions pour lesquelles il n'existe certainement pas de réponses tranchées. Mais, en les voyant jouer et rire tous ensemble ce jour-là, je me suis dit qu'ils garderaient peut-être en mémoire ce moment de leur scolarité comme un moment de joie et de complicité avec leurs camarades. Un moment où ils auront su échanger, partager, coopérer et donc « vivre ensemble ».

ANNEXES

A - Bibliographie :

Ouvrages :

- BAUDRIT Alain, Le tutorat, richesse d'une méthode pédagogique, Bruxelles, de boeck, 2002.
- BAUDRIT Alain, Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?, Paris, Presses Universitaires de France, 1999.
- BAUDRIT Alain, Le tutorat : une solution pour les élèves à risque ?, Bruxelles, de boeck, 2010.
- CONNAC Sylvain, Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2011.
- CORNET Jacques et DE SMET Noëlle, Enseigner pour émanciper, émanciper pour apprendre. Une autre conception du groupe-classe, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2013.
- JASMIN Danielle, Le conseil de coopération, Montréal, Editions de la Chenelière, 1993.
- LAFFITTE René, Une journée dans une classe coopérative, le désir retrouvé, Paris, Matrice, 1985.
- OURY Fernand & VASQUEZ Aïda, Vers une pédagogie institutionnelle, Maspéro, 1967.
- PEYRAT-MALATERRE Marie-France, Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? Tutorat et apprentissage coopératif, Bruxelles, de boeck, 2011.
- PLETY Robert, Comment apprendre et se former en groupe ?, Paris, Retz, 1998.
- POCHE Catherine & OURY Fernand, Qui c'est l'conseil ? La loi dans la classe, Vigneux, Matrice, 2000.

Articles et mémoire :

- CAILLER Jacky, Le tutorat, pour quoi faire ?, 2007. Disponible sur http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/pages/2007/lalonde2007_letutorat,pourquoifaire.aspx
- DE LADoucETTE Violaine, Quand les élèves font la loi, mémoire de master MEEF, ESPE Paris, 2015.
- JASMIN Danielle, Entrevue avec Danielle Jasmin, auteure du Conseil de coopération, 2014. Disponible sur http://www.icem34.fr/images/doc/Message_clair/Entrevue_avec_Danielle_Jasmin_Revue_prescolaire_automne_2014.pdf

Film :

- Vice-Versa. Faites connaissance avec vos émotions, de Pete Docter & Ronaldo del Carmen, Disney / Pixar, 2015.

Textes officiels :

- Programmes pour les cycles 2, 3, et 4, BOEN, Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015.
- Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen, BOEN, janvier 2012 (B.O. juin 2008), disponibles sur <http://eduscol.education.fr/cid58402/progressions-pour-l-ecole-elementaire.html>
- Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, BO du 25 juillet 2013. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignantsau-bo-du-25-juillet-2013.html>

B - Le conseil

B1 - Les règles du conseil

Les règles du conseil de classe

Règle 1 : *On se fait confiance.*

Règle 2 : *On parle de la classe.*

Règle 3 : *On se respecte, on ne se moque pas.*

Règle 4 : *On garde le secret.*

Règle 5 : *On demande la parole, on écoute.*

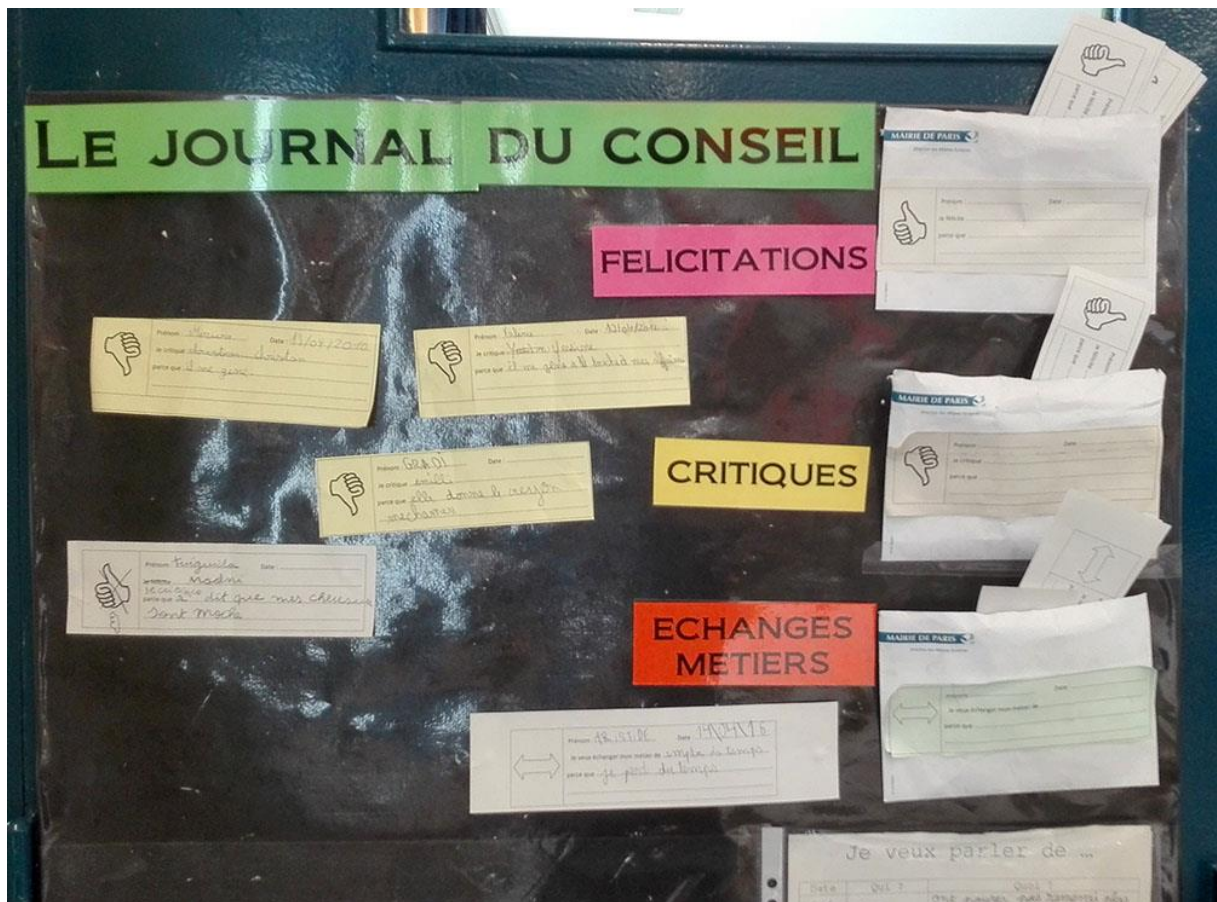
Règle 6 : *Les présidents animent le conseil.*

Règle 7 : *Les gardiens des lois veillent au respect des règles et désignent les gêneurs.*


Règle 8 : *Les donneurs de parole donnent la parole et surveillent le temps.*


Le bureau du conseil est rapidement évalué


B2 – Le journal du conseil



B3 – Les billets critique/félicitation/changement de métier

	Prénom : Date : Je félicite parce que
---	--

	Prénom : Date : Je critique parce que
---	--

	Prénom :	Date :
	Je veux échanger mon métier de	
	parce que	
	

C – Tutorat

C1 – J'aide / Je me fais aider

J'AIDE					
+ Je suis volontaire pour aider et je pense en être capable dans les matières suivantes :					
Prénom	numération et calcul	géométrie	grandeur et mesure	grammaire	conjugaison

JE ME FAIS AIDER					
Je pense avoir besoin d'aide et j'aimerais en avoir dans les matières suivantes :					
Prénom	numération et calcul	géométrie	grandeur et mesure	grammaire	conjugaison

C2 – Fiche tuteur/tutrice

FICHE DE TUTEUR / TUTRICE

Nom : _____

Date : __/__/_____

Je suis tuteur/tutrice. Cela veut dire que je m'engage à aider celui dont je suis le tuteur/la tutrice lorsqu'il ou elle en a besoin.

Je m'engage à respecter les règles du tutorat suivantes :

- Je donne plus d'importance à mon travail qu'à mon rôle de tuteur/tutrice.
- Si être tuteur/tutrice me demande trop d'efforts ou m'empêche de travailler, je demande à ne plus l'être.
- Mon rôle est de donner des petits coups de pouce à l'autre pour l'aider à démarrer.
- Je ne donne jamais les réponses à celui ou celle que j'aide. Je lui explique comment je fais, je lui montre des exemples, lui donne des astuces pour qu'il ou elle puisse trouver la solution.
- Je guide l'autre sans faire à sa place : je dois sentir qu'il travaille seul, sans se reposer sur moi.
- Je ne me moque jamais du travail de l'autre.
- Lorsque je l'aide, nous chuchotons pour ne pas déranger la classe.
- Je parle régulièrement de mes réussites ou de mes difficultés avec mon enseignant.

Ma signature :

Signature de l'enseignant :

C3 – Mini-sociogramme tuteur/tutoré

Mon prénom : _____

J'aimerais être aidé par :

1) _____

2) _____

3) _____

Je pense être capable d'aider :

1) _____

2) _____

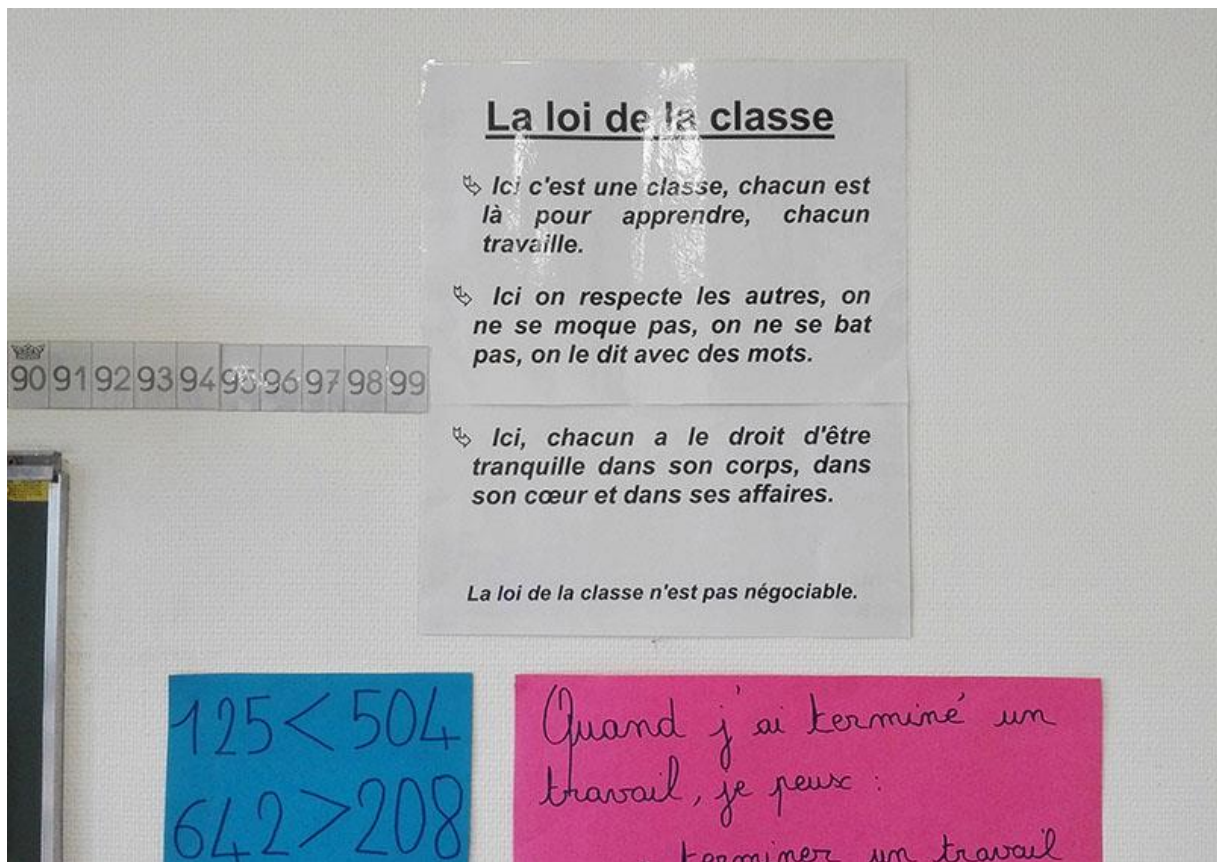
3) _____

C4 – J'ai besoin d'aide



D – Autres institutions

D1 – La loi de la classe



D2 – Le sociogramme express

Sociogramme express	
Prénom :	
Réponds aux questions en indiquant des garçons et des filles à chaque question.	
Avec qui voudrais-tu travailler ?	
Avec qui ne voudrais-tu pas travailler ?	
A qui acceptes-tu d'obéir ?	
A qui refuses-tu d'obéir ?	
As-tu envie d'être chef d'équipe ?	

D3 – Les ceintures de comportement

CEINTURE BLANCHE

<p>Pour être ceinture blanche, je dois :</p> <ul style="list-style-type: none"> • être inscrit en classe de CE2 • connaître les règles de l'école et de la classe 	<p>Quand je suis ceinture blanche, je peux :</p> <ul style="list-style-type: none"> • participer et voter au Conseil • participer au Quoi de Neuf • exercer un métier blanc • m'occuper en silence à ma table lorsque j'ai terminé un travail
--	--

CEINTURE ORANGE

<p>Pour être ceinture orange, je dois :</p> <ul style="list-style-type: none"> • ne pas ouvrir ou déborder ma page pendant 2 semaines lorsque j'étais ceinture jaune • me ranger rapidement quand la cloche sonne et monter calmement • valider les cartons pour résoudre un problème en classe • être capable de changer mon comportement sans répondre, être ou en me rappelé à l'ordre • faire mon métier de façon autonome • avoir mon matériel et prendre soin de mes affaires et de celles de la classe • faire mes devoirs • suivre tous les moments de travail sans gêner les autres 	<p>Quand je suis ceinture orange, je peux :</p> <ul style="list-style-type: none"> • faire tout ce que peut faire un ceinture jaune, et aussi : • exercer un métier orange • me lever dans la classe pour aller à la bibliothèque, prendre un document pour jeter un papier en demandant la permission à mon responsable d'équipe • faire une activité libre seul ou avec un élève ceinture orange ou verte lorsque j'ai fini mon travail • aider les autres quand la maîtresse me l'autorise et quand mon travail est terminé
---	--

Bakasso

Tiguida

Simon

Helder

Saadia

CEINTURE JAUNE

<p>Pour être ceinture jaune, je dois :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ne pas me mettre en danger ainsi que les autres • Faire mon métier quand on m'y fait penser aller aux toilettes à la récréation et non en classe • Utiliser le matériel de la classe sans l'abîmer ni le perdre • accepter de me mettre au travail (au moins 3 fois dans la journée) • ne pas ouvrir ou déborder ma page pendant une semaine lorsque j'étais ceinture blanche • me ranger en rang quand la maîtresse le demande et monter les escaliers correctement 	<p>Quand je suis ceinture jaune, je peux :</p> <ul style="list-style-type: none"> • exercer un métier jaune • me lever dans la classe pour aller chercher un livre, un document pour jeter un papier en demandant la permission à la maîtresse
---	---

Gradi

Tigann

Samy

Yessine

CEINTURE VERTE

<p>Pour être ceinture verte, je dois :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ne pas ouvrir ou déborder ma page pendant 3 semaines lorsque j'étais ceinture orange • être capable de proposer des solutions et d'argumenter lors du conseil • respecter la parole de l'autre • circuler calmement dans l'école et en sortie à tout moment • pouvoir aider les élèves à tenir les engagements pris en classe • ne jamais gêner le travail de la classe • me appliquer dans mon travail et rendre des devoirs soignés 	<p>Quand je suis ceinture verte, je peux :</p> <ul style="list-style-type: none"> • faire tout ce que peut faire un ceinture orange, et aussi : • exercer un métier vert • circuler en classe, à la récréation, à la bibliothèque sans déranger les autres • aider les autres quand on me le demande ou quand mon travail est terminé • circuler dans les couloirs, accompagner d'un autre ceinture verte • me lever en classe et de manière autonome pour aller chercher un livre, un document pour jeter un papier en demandant la permission à la maîtresse • accompagner le Quoi de Neuf, le Conseil et le Choix de textes • être libre mon voisin de rang et de table • Aller à l'ordinateur faire un texte libre ou jouer à un jeu éducatif
---	---

Émilie

Viviane

Céline

Valérie

Marwa

Hamza

Iman

Lili

Mohamed

Gaspard

Aristide