



HAL
open science

La solidarité entre élèves : une pratique permettant une meilleure gestion de l'hétérogénéité au cycle 1

Abel Malamant

► To cite this version:

Abel Malamant. La solidarité entre élèves : une pratique permettant une meilleure gestion de l'hétérogénéité au cycle 1. Education. 2016. dumas-01388630

HAL Id: dumas-01388630

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01388630>

Submitted on 27 Oct 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

**LA SOLIDARITE ENTRE ELEVES:
UNE PRATIQUE PERMETTANT UNE
MEILLEURE GESTION DE L'HETEROGENEITE
AU CYCLE 1**

Abel MALAMANT

Professeur des écoles stagiaire – M2 alternant Groupe G
(Premier degré - Cycle 1 - Moyenne Section)

Mémoire dirigé par Monsieur Florent PASQUIER

2015-2016

Mots-clés: hétérogénéité – solidarité – coopération – cycle 1

L'hétérogénéité des classes peut entraîner des difficultés pour l'enseignant, mais est aussi une formidable ressource pour permettre l'apprentissage de tous, dès lors que les élèves font preuve de solidarité et de bienveillance.

En effet, la pédagogie coopérative, pédagogie globale dont font partie le dispositif du tutorat et l'apprentissage collaboratif, responsabilise et autonomise les élèves tout autant qu'elle les amène à l'aide et à l'entraide entre pairs.

Ce document résulte ainsi d'un besoin, celui d'un professeur des écoles stagiaire, parfois démunie face à sa classe, qui tente donc de se construire des outils pour permettre la réussite de l'ensemble de sa classe et d'y promouvoir le principe de solidarité.

Ce travail est donc une recherche théorique ainsi qu'une analyse des pratiques ayant lieu au sein de ma classe. L'objectif est de tenter de comprendre les fondements de ces démarches ainsi que les mises en place possibles, tout en gardant une distance critique afin de permettre leurs améliorations futures.

Je souhaite adresser mes sincères remerciements à mon directeur de mémoire, Monsieur Florent Pasquier, professeur à l'ESPE de Paris, qui m'a encadré, orienté, aidé et conseillé dans la rédaction de ce mémoire.

SOMMAIRE

RESUME.....	p.03
REMERCIEMENTS.....	p.05
SOMMAIRE.....	p.07
INTRODUCTION.....	p.08
I) DES DEMARCHES SOLIDAIRES.....	p.10
I.1 La coopération: une pédagogie générale d'apprentissage.....	p.10
• Cadre théorique.....	p.10
• Outils pratiques.....	p.12
• Limites.....	p.14
I.2 Le tutorat: une relation solidaire bénéfique pour ses deux acteurs.....	p.16
• Cadre théorique.....	p.16
• Outils pratiques.....	p.17
• Limites.....	p.19
I.3 L'apprentissage collaboratif: le choc des idées.....	p.20
• Cadre théorique.....	p.20
• Outils pratiques.....	p.21
• Limites.....	p.23
II) DE LA PRATIQUE EN CLASSE.....	p.25
II.1 Climat de classe et solidarité.....	p.25
• Introduire la bienveillance et la solidarité dans tous les domaines.....	p.25
• Instaurer un climat serein propice à la solidarité: le conseil de classe.....	p.26
• La solidarité: une dynamique de classe.....	p.28
II.2 Coopération, collaboration et tutorat dans ma classe.....	p.29
• Coopération.....	p.29
• Tutorat.....	p.31
• Collaboration.....	p.32
II.3 Analyse critique: limites et prolongements.....	p.34
• Le développement de l'enfant: l'égoïsme.....	p.34
• Le rôle de l'enseignant.....	p.35
• Des dispositifs en réflexion.....	p.36
CONCLUSION.....	p.40
ANNEXES.....	p.42
BIBLIOGRAPHIE.....	p.46

INTRODUCTION

Actuellement en Master 2 cursus alternant, mon immersion en stage se déroule dans une classe de Cycle 1, en Moyenne Section dans une école maternelle de l'ouest parisien.

Selon le Larousse, l'hétérogénéité peut être sommairement définie comme le fait qu'un ensemble (ici, la classe) est composé d'éléments différents (les élèves), et dans le cadre scolaire, les disparités sont nombreuses, concernant aussi bien la situation sociale, économique ou familiale des élèves que leurs liens avec l'école, les multiples apprentissages qui y ont lieu ou les compétences mises en jeu. La disparité des âges et des maturités est exacerbée dans une classe de moyenne section où les écarts de développement sont proportionnellement très importants. Souvent perçue comme un problème à surmonter, la littérature scientifique à son sujet évolue peu à peu pour en faire un outil et une richesse permettant la réussite de tous, comme le montreront les différents ouvrages bibliographiques utilisés dans ce mémoire.

Dès les premiers jours, j'ai été violemment soumis au constat de l'immense hétérogénéité des élèves de ma classe et il m'est apparu comme évident que la gestion de cette hétérogénéité, serait une variable tant importante que difficile dans ma tâche d'enseignant tout au long de ma carrière. En effet, toute classe est par nature hétérogène car composée d'élèves différents les uns des autres sur de nombreux points et dont les «zones proximales de développement»¹ ne sont pas identiques au même moment. Ainsi, j'ai rapidement fait face à des difficultés liées à cette hétérogénéité. Particulièrement dans les apprentissages proposés par le biais de situations problèmes, lors desquelles des élèves étaient mis en situation de réussite sans que cela ne nécessite un réel effort cognitif de leur part ou qu'à l'inverse, certains élèves se voyaient proposer des situations problèmes insurmontables sans soutien extérieur. Ces situations provoquaient un manque d'implication et de motivation, une résignation ou un ennui et se répercutaient ainsi sur la gestion de classe par de l'agitation voire même de l'agressivité pour certains élèves en situation de frustration.

La gestion de cette hétérogénéité est un objectif rappelé par différents documents officiels. En effet, le Bulletin Officiel spécial du 26 mars 2015 affirme que «l'enseignant prend en compte (...) les différences entre enfants»², tandis que le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation rappelle que «Construire, mettre en œuvre et animer des

1 VYGOTSKI Lev, *Pensées et langage*, (1934), traduction de Françoise Sève, Paris, Éditions Sociales, Paris, 1985

2 *Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015*, p.2

situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves»³ est un objectif primordial pour l'enseignant. Si ce point semble vital dans ces textes officiels, il reste, selon moi, l'une des compétences les plus complexes à mettre en œuvre de manière continue pour l'enseignant débutant. Et ce, même lorsqu'il tente de s'affranchir de la vision d'une hétérogénéité perçue comme un fardeau ou un problème, mais qu'il est résolu à l'accepter et à la transformer en levier pour le progrès et la réussite de tous.

Aussi rapidement que de manière floue, il m'a paru opportun de favoriser l'«apprendre ensemble», afin de tirer profit de cette hétérogénéité et d'«organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves»⁴ ou plutôt de tous les élèves, comme le demande ce même Bulletin Officiel. Si la solidarité se voit attribuer d'une multitude de définitions, je la définis comme «l'interdépendance impliquant une responsabilité mutuelle d'assistance et d'entraide réciproques entre les membres d'un groupe, fondée sur le contrat ou la communauté d'intérêts». Au-delà même de l'enjeu pédagogique, la transmission aux élèves de pratiques de solidarité me paraît vitale, particulièrement aujourd'hui, d'un point de vue tant professionnel que sociétal. Elle reste d'ailleurs un objectif pour l'enseignant qui se doit de «faire partager les valeurs de la République»⁵ et d'«établir les bases de la construction d'une citoyenneté»⁶.

Les questionnements restaient néanmoins nombreux quant à la réalité de la pratique en classe: comment la solidarité peut-elle permettre la gestion de l'hétérogénéité au cycle 1? Quelles formes peut-elle prendre, pour quelle application, avec quelles modalités, limites ou écueils? Ces interrogations face aux difficultés inhérentes à la gestion de l'hétérogénéité et le sentiment que la solidarité - concept auquel j'attache un intérêt tout particulier - entre élèves pouvait être un outil non négligeable dans cette lutte pour la réussite de tous m'ont amené à travailler sur ces questions dans le cadre de ce mémoire professionnel, dans lequel je tenterai de répondre aux interrogations auxquelles j'ai fait face et continue de faire face.

Ainsi, j'étudierai dans un premier temps les différentes démarches pédagogiques liées à la notion de solidarité: la coopération, le tutorat et la collaboration, en posant leur cadre théorique puis pratique avant d'en souligner les limites. Dans un second temps, j'exposerai les aménagements effectués dans ma classe en lien avec ces démarches de solidarité entre élève avant d'en produire une analyse critique.

3 *Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*, compétences communes à tous les professeurs

4 *Idem.*

5 *Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*, compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation

6 *Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015*, p.4

I) DES DEMARCHES SOLIDAIRES

Trois démarches ont particulièrement retenu mon attention: la coopération, le tutorat et la collaboration. Celles-ci me semblaient basées sur l'idée que les apprentissages peuvent se construire en «apprenant ensemble». Elles constituent ainsi des pratiques pédagogiques liées à la solidarité permettant de dépasser la simple gestion de l'hétérogénéité par la différenciation, mise en œuvre d'une organisation du travail et de dispositifs qui placent régulièrement les élèves dans une situation optimale, confrontés aux situations didactiques les plus fécondes pour eux (d'après Philippe Perrenoud), en l'utilisant comme une richesse pour la classe, levier vers les apprentissages et la réussite de tous.

I.1 La coopération: une pédagogie générale d'apprentissage

- Cadre théorique

Sylvain Connac définit la pédagogie coopérative comme «une forme d'enseignement dont les apprentissages sont possibles par la coopération entre les personnes qui composent le groupe ou celles qui interagissent avec lui»⁷. Selon le Mémento pour la coopération entre élèves⁸, la coopération est le fait «d'opérer ensemble (...) situations où des personnes agissent, produisent ou apprennent à plusieurs». Coopérer c'est donc «vivre, faire et apprendre ensemble», en acceptant ainsi l'hétérogénéité de la classe et en l'utilisant. Cela reste une définition large, dont les ressorts pratiques peuvent l'être tout autant. C'est, en réalité, «un terme générique regroupant plusieurs pédagogies»⁹ - dont les pédagogies Freinet et institutionnelle que j'explicitai brièvement par la suite - et qui peut donc prendre des formes nombreuses, applicables dans différents domaines d'apprentissage. Ces pédagogies sont fondées sur l'apprenant et l'éducation de ses «champs de vie», l'enseignant y est une ressource

7 CONNAC Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives, démarches et outils pour l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2009, p.21

8 RESEAU CANIOPE (dirigé par VELTCHEFF Caroline), Mémento pour la coopération entre élèves au collège et au lycée, 2015, <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/memento-pour-la-cooperation-entre-eleves-au-college-et-au-lycee.html>, p.7

9 CONNAC Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives, démarches et outils pour l'école*, op cit., p.21

et un guide, non un maître qui indique l'unique voie à suivre, il s'adapte à l'hétérogénéité afin d'assurer l'apprentissage pour tous.

Créer un «vivre ensemble», c'est auto-gérer, au moins en partie, la vie partagée dans la classe ou l'établissement, c'est une responsabilisation des premiers acteurs de l'éducation: les élèves eux-mêmes. C'est faire de jeunes élèves de futurs citoyens responsabilisés, aptes au dialogue et décidés à pratiquer franchement la solidarité. Accepter de «faire ensemble» demande du temps et un réel apprentissage, concernant la question relationnelle et sociale ou méthodologique et méta-cognitive. Cela se construit en étant introduit dans la classe le plus tôt possible, puis se pratique à travers différents dispositifs, activités, et temps, afin de permettre aux élèves «d'apprendre ensemble» selon les compétences et donc besoins de chacun.

Il existe, notamment, deux courants pédagogiques qui relèvent d'une pédagogie coopérative, la pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle.

Quatre piliers, liés les uns aux autres, fondent la pédagogie de Célestin Freinet: l'expression libre, la coopération, les techniques éducatives et le tâtonnement expérimental. Il met en place 30 invariants¹⁰ qui composent ses méthodes pédagogiques axées autour des piliers précités. La pédagogie institutionnelle est une continuité de la pédagogie Freinet offrant une place importante à la responsabilisation et à l'autonomie des élèves par le biais d'institutions dont il est acteur.

Que cela soit Célestin Freinet, Fernand Oury et Raymond Fonvieille (instigateurs des pédagogies institutionnelles), ou, de manière plus contemporaine, Sylvain Connac, les théoriciens de la pédagogie de la coopération s'appuient sur la recherche scientifique et notamment, les mécanismes de fonctionnement du cerveau sur les questions relatives à la mémoire, au sommeil ou aux émotions et leurs liens avec les capacités d'apprentissages des élèves. Ainsi, pour tous les enfants, les apprentissages sont favorisés lorsque certains paramètres sont activés: disponibilité physique et psychique, immersion dans un milieu riche en sollicitations et informations, structure neuronale permettant une compréhension des informations, mobilisations récurrentes et diversifiées du traitement de ces informations, et intentionnalité des acteurs¹¹.

Sylvain Connac décrit cinq passages¹² à travailler pour pouvoir mettre en place une réelle pédagogie de la coopération:

10 <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/2952>

11 CONNAC Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives, démarches et outils pour l'école*, op cit., p.47-48

12 *Ibid.*, p.70

- Passer d'une pédagogie de contrôle à une pédagogie de la dissipation, qui accepte le fait qu'une part des activités des élèves ne peut être sous le contrôle total de l'enseignant qui utilise l'autonomie de ses élèves dans sa fonction pédagogique.
- Passer d'une pédagogie de l'homogène à une pédagogie de la complexité prenant en compte les relations qu'entretiennent les différents savoirs qui se construisent en interdépendance.
- Passer une logique d'enseignement à une pédagogie de l'apprentissage dans laquelle l'enseignant met à disposition les savoirs, qui participent à l'élaboration des apprentissages construits par les élèves, tout autant qu'il gère la structure et les relations de la classe.
- Passer d'une pédagogie de l'omnipotence du maître à une pédagogie de la coopération, dans laquelle l'enseignant accepte d'être en retrait pour libérer des espaces expérimentaux pour l'apprentissage des élèves et des espaces d'aide et entraide entre élèves, favorisant les apprentissages de tous.
- Passer d'une pédagogie du spectacle à une pédagogie matérialiste, dont la finalité n'est pas la production d'un œuvre collective mais le chemin parcouru par les individus vers la réussite.

Selon le memento déjà cité, il existe sept composantes à la coopération dans le cadre scolaires¹³: un climat adéquat, des dispositifs interactifs, des groupes de travail à géométrie variable, une interdépendance alliée à une responsabilisation individuelle, des activités coopératives, le développement des compétences nécessaires, et une évaluation de celles-ci et des élèves. S'il paraît complexe d'explicitier ce que sont les pédagogies coopératives si rapidement, on peut retenir qu'elles sont représentées par différents mouvements pédagogiques dont le cœur est l'autonomisation, la responsabilisation et la solidarité des élèves; permettant ainsi à travers différents dispositifs de s'adapter aux différents besoins des élèves dans les apprentissages.

- Outils pratiques

La coopération peut donc prendre vie à travers différentes échelles et formes, elle engage différentes démarches.

Pour Sylvain Connac¹⁴, la gestion de l'espace et du temps est une variable non négligeable

13 RESEAU CANIOPE (dirigé par VELTCHEFF Caroline), Mémento pour la coopération entre élèves au collège et au lycée, 2015, <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/memento-pour-la-cooperation-entre-eleves-au-college-et-au-lycee.html>, p.13

14 CONNAC Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives, démarches et outils pour l'école*, op cit.,

dans l'application de la pédagogie coopérative. L'espace doit être pensé pour permettre les déplacements des élèves, autonomisés et acteurs d'échanges avec leurs pairs, non assignés à une place ou à une table. Il doit donc comprendre des espaces clairement délimités permettant les échanges coopératifs, et permettre les échanges avec l'adulte qui peut, lui aussi, circuler facilement tout en étant sollicité. Les affichages, outils vecteurs d'informations liés aux apprentissages, se doivent donc d'être nombreux et d'être adaptés aux besoins des élèves. Parallèlement le temps doit être pensé de la même manière et sa gestion est primordiale. Il est nécessaire que la classe et ses acteurs disposent de temps collectifs, moments d'échanges de savoirs et de confrontations des idées, mais aussi de temps personnels dédiés à la réalisation de travaux individuels répondant aux besoins individuels eux aussi.

En guise d'illustration de pratique forte du «vivre ensemble», on peut donner les coopératives ou mutuelles scolaires qui apparurent à la fin du XIX^e siècle, encouragées par la suite par l'Office central de la coopération à l'école (OCCE). Celui-ci soutenait la création de groupements coopératifs d'élèves et ainsi ces «sociétés d'élèves, gérées par eux, avec le concours des maîtres, en vue d'activités communes». Il existe de nombreux dispositifs applicables dans le cadre de la pédagogie coopérative institutionnelle, destinés aux différents apprentissages sociaux: des espaces d'expression libre comme «le quoi de neuf?», cadré par l'adulte comme le conseil de classe coopératif, régulant «la vie de la classe, la construction du cadre législatif du groupe et l'organisation des projets»¹⁵, ou encore la résolution de conflits par les pairs afin de prévenir les différents types de violence entre élèves.

Mais il existe aussi différentes institutions, liées aux savoirs disciplinaires. Je retiens particulièrement les plans de travail personnels et l'évaluation par les ceintures¹⁶ qui sont en lien avec la question de l'hétérogénéité, les autres institutions ayant pour objectifs l'autonomisation, la créativité, la recherche ou la réflexion philosophique. Le plan de travail est «un document spécifique à chaque élève, sur lequel il planifie ses activités»¹⁷. Il favorise l'autonomie de l'élève mais permet surtout la personnalisation des apprentissages en lien avec les possibilités de chacun selon ses compétences et sa «zone proximale de développement». C'est donc bien là un outil permettant la gestion de l'hétérogénéité et favorisant l'apprentissage pour tous. L'évaluation des compétences, quelles soient liées aux savoirs disciplinaires ou sociaux peut se faire lors des conseils coopératifs par le biais de ceinture de différentes couleurs qui illustrent le niveau de compétence dans le domaine.

p.72-74

15 *Ibid.*, p. 213

16 Voir Annexe 1 & 2

17 *Ibid.*, p.96

Mais surtout, les apprentissages peuvent être construits par le biais de travaux de groupe et d'une pédagogie de projet au sein de laquelle partenariat, partage des tâches et compétences et régulation (par les pairs si possible) sont centraux. Les tâches y sont individuelles additives et s'additionne pour participer au tout, ou peuvent être disjonctive coopérative, c'est-à-dire qu'elles sont segmentées et organisées et chacun y tient un rôle particulier, dispose d'une tâche à accomplir, dans laquelle il peut bien évidemment être soutenu par le reste du groupe si nécessaire. Cela permet d'avoir un objectif commun et participe donc à l'instauration d'un sentiment d'appartenance au groupe ou à la classe qui partage ce projet et sera source de fierté collective et individuelle. Cela permet aussi d'«apprendre ensemble» en permettant «de conjuguer le collectif de classe et la nécessaire attention à porter à chacun pour une plus grande égalité des chances»¹⁸ et ainsi permettre la gestion de l'hétérogénéité du groupe d'élèves, chaque élève ayant une tâche adaptée à ses compétences ou à son degré de compétences tout en gardant une responsabilité stimulante et source de fierté, dans le projet commun. La solidarité est présente dans ce dispositif car le groupe de travail dispose d'un objectif commun, ainsi les élèves qui le composent sont solidaires entre eux et peuvent se soutenir si besoin.

Ces outils ou techniques relèvent de pratiques permettant une meilleure gestion de l'hétérogénéité, tout en inculquant la responsabilisation, l'autonomie mais aussi l'aide entre apprenants et nécessitent une vraie solidarité des acteurs. Par ailleurs, j'ai sciemment éludé les pratiques coopératives relevant plus précisément de l'aide d'élève à élève (tutorat) et des pratiques d'entraide collaboratives sur lesquelles je reviendrai plus en profondeur par la suite. Je m'attacherai maintenant à observer les limites générales à ces pratiques coopératives et aux travaux de groupe dans le cadre de la pédagogie de projet.

- Limites

La première limite aux pratiques coopératives est la place de l'élève dans son individualité face au groupe. L'objectif est d'amener les élèves à la réussite dans l'apprentissage et cela nécessite l'implication et le travail de manière personnelle, afin d'éviter de se «reposer» sur le collectif et donc de ne plus être en situation d'apprentissage personnel. Afin que cela soit propice aux apprentissages, l'enseignant doit pouvoir faire confiance à ses élèves dans leurs motivations et leurs disponibilités, et mettre en place des dispositifs qui favorisent ces deux variables, néanmoins, ils ne disposent pas de toutes les clés, car l'élève est structuré par des

¹⁸ RESEAU CANIOPE (dirigé par VELTCHEFF Caroline), Mémento pour la coopération entre élèves au collège et au lycée, 2015, <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/memento-pour-la-cooperation-entre-eleves-au-college-et-au-lycee.html>, p.12

facteurs dont le contrôle peut échapper à l'enseignant: que faire d'un élève qui n'est pas disponible pour des raisons physiques (manque de sommeil par exemple) ou psychologiques (liées à ce qu'il vit en dehors de l'espace scolaire)?

A travers le travail coopératif en groupe, l'élève dispose d'une tâche, qui s'il la choisit de manière autonome peut ne pas lui être utile dans le processus d'apprentissage, par exemple s'il met en jeu la même compétence et délaisse les autres tâches qui lui sont inconnues. C'est ici le danger de ce que Philippe Meirieu appelle «l'hyper-spécialisation»¹⁹ qui se présente à nous, lorsque la tâche (ce que l'élève doit faire) prend le dessus sur l'objectif (ce que l'élève doit acquérir) - qui reste primordial ne vue des apprentissages scolaires. Dès lors, l'autonomie ne peut pas être complète et c'est donc aussi à l'enseignant de choisir la tâche de l'élève en amont en instaurant des rotations dans les tâches afin que celui soit dans une situation d'apprentissage ou de réinvestissement, que de celle-ci découle un véritable intérêt pour l'apprentissage de l'élève.

De la même manière, dans le travail coopératif en groupe, l'auto-gestion des élèves peut être un danger car elle est soumise aux relations qu'entretiennent ces élèves et aux personnalités de chacun d'eux. L'écrasement (mise à l'écart, non respect de sa personne, de sa parole ou de ses choix) ou l'exploitation du plus «faible» est un danger dont l'enseignant doit être conscient et tenir compte. Le choix des groupes est donc un sujet de réflexion pour l'enseignant qui doit être conscient que ses choix comportent des avantages ainsi que des inconvénients. Un groupe hétérogène peut favoriser le progrès de tous mais aussi occasionner des sous-groupes qui scindent celui-ci en deux parties: les «compétents» et les «incompétents» et le travail peut n'être fourni que par les premiers cités. Tandis qu'un groupe homogène, s'il sert les besoins spécifiques de ses acteurs, peut amener à créer une ségrégation dont les élèves peuvent être conscients.

Par ailleurs, l'évaluation des élèves est un objectif professionnel pour l'enseignant et celle-ci peut être complexe car l'enseignant doit être capable de dissocier la production ou le rendement du groupe dans sa globalité et la «performance individuelle» de l'élève au sein de ce travail collectif.

Ainsi, les pédagogies coopératives sont un éventail de démarches et donc d'outils et de techniques basés sur la coopération entre pairs et donc sur la solidarité entre ces derniers, permettant par son adaptabilité à se servir de l'hétérogénéité des élèves.

Les apprentissages peuvent être faits en groupe mais se doivent d'être adaptés aux besoins de

19 MEIRIEU Philippe, *La coopération au cœur des apprentissages et de la formation du citoyen*, retranscription de la conférence donnée à l'IUFM de Toulon, mars 2007, p.7-8

chacun ce qui implique une grande responsabilité des élèves, objectif mais aussi outil central dans la mise en place d'une réelle pédagogie coopérative. Ainsi l'aide (tutorat) ou l'entraide (collaboration) entre élève, sur lesquels je me focaliserai ensuite découlent de la pédagogie coopérative et ne sont donc pas des formes distinctes de la coopération.

I.2 Le tutorat: une relation solidaire bénéfique pour ses deux acteurs

- Cadre théorique

Le tutorat est défini, par Sylvain Connac, comme un moment «où un enfant accepte pour un temps donné et avec un objectif précis d'accompagner un de ses camarades (...) dans le domaine du tutorat»²⁰. Il met donc en relation deux élèves: le tuteur et le tutoré, autour d'une pratique d'aide institutionnalisée, lors de laquelle le premier se place dans un rôle d'enseignant. C'est donc une réelle pratique de solidarité où un élève apporte une aide nécessaire à un autre. Cette aide prend la forme d'un étayage, qui permet de résoudre des problèmes, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un objectif qui aurait été hors des possibilités de l'élève tutoré. D'après Jerome Bruner, cet étayage peut avoir différentes fonctions: l'enrôlement, l'éventuelle simplification de la tâche, le maintien dans l'activité, la signalisation des caractéristiques importantes et parfois la démonstration²¹. Il présente des similitudes et différences avec celui que pourrait offrir le professeur des écoles; mais le tutoré a ici affaire à un pair, il dispose d'un langage souvent plus adapté et adaptable à son niveau de compréhension et surtout il n'est pas perturbé par les représentations qu'il peut avoir de son professeur des écoles, pouvant découler sur de nombreux désagréments.

L'élève aidé réceptionne des informations, qui peuvent être liées aux savoirs et/ou à la technique, lui manquant pour accéder à l'apprentissage. Il est important de saisir que cette information n'est pas un apprentissage en lui-même mais plutôt un levier vers l'apprentissage, dans le sens où, elle va permettre de déclencher, relancer ou soutenir l'effort de la réflexion cognitive engagée dans l'apprentissage. Les recherches d'Anne-Sophie Requi²² montrent que le tutorat amène au développement d'une compréhension accrue des activités et donc à une implication qui l'est tout autant, à l'ouverture sur d'autres manières d'apprendre et de réfléchir,

20 CONNAC Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives, démarches et outils pour l'école*, op cit., p.54

21 BRUNER Jerome, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 1987

22 REQUI Anne-Sophie, *Le tutorat entre pairs dans une classe unique de l'école Antoine Balard*, Université Paul Valéry de Montpellier, Mémoire de master en sciences de l'éducation, 2007

et à une estime de soi suite à la mise en réussite, estime centrale dans la réussite scolaire. Parallèlement, le tuteur est en situation cognitive extrêmement riche lui aussi. Et selon, Sylvain Connac²³, il est en réalité celui qui bénéficie le plus de cette interaction; il remobilise des savoirs acquis mais surtout il les réadapte dans un objectif de transmission, ce qui l'ancre davantage que lors de la «phase initiale d'apprentissage». L'étude scientifique des effets de cette pratique a amené Jacky Cailler à penser qu'en créant un transfert entre sa pensée et le langage, outil mis à contribution dans l'échange avec le tutoré, le tuteur développe ces deux pôles de manière soutenue: «L'effet paradoxal est que c'est le tuteur qui bénéficie le plus du tutorat, parce qu'il est obligé de mettre en œuvre cette articulation entre pensée et langage. (...) il va modifier son niveau de langue, être plus exigeant envers sa propre maîtrise des savoirs scolaires.»²⁴. Ainsi, au-delà même du réinvestissement de la compétence concernée, le tuteur développe ses capacités langagières, notamment de reformulation afin d'offrir une aide recevable par le tutoré.

Le tutorat est un dispositif qui permet l'apprentissage pour l'ensemble de ces acteurs. Mais il présente aussi un intérêt pour le professeur des écoles en charge de la classe. En effet, cela permet, lorsque l'autonomie du tutorat est assurée à l'enseignant, de s'investir là où l'aide entre élèves se révèle insuffisante et où la remédiation nécessite un réel travail avec l'enseignant.

En réalité, le tutorat n'est pas simplement une pratique amenant un élève à faire preuve d'altruisme pour en aider un autre mais revêt un intérêt pour les deux élèves, c'est une pratique d'émulation pour les deux acteurs solidaires qui permet donc de travailler sur les apprentissages malgré l'hétérogénéité de ces derniers, et d'être en situation cognitive enrichissante.

Mais comment mettre en application ce tutorat, sous quelles modalités et avec quels élèves? Je tenterai maintenant d'approcher les pistes pratiques permettant de mettre en place cette forme d'aide entre élève.

- Outils pratiques

Il est vital de comprendre que le tutorat n'a aucune chance de fonctionner si les élèves qui le composent ne sont pas enclins à l'accepter et à y participer pleinement. Pour cela, il faut que le choix des binômes soit cohérent et accepté de ses acteurs, et que le sens positif de la démarche soit compris et intégré par les élèves de la classe, mais aussi par l'enseignant.

23 CONNAC Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives, démarches et outils pour l'école*, op cit., p.54

24 CAILLIER Jacky, *Tutorat à l'école*, La Londe les Maures, Actes de l'université d'automne du SNUIPP, 2007, p.64

Tout d'abord, il convient d'introduire et construire la solidarité nécessaire à la mise en place du dispositif. Ainsi, l'adulte doit promouvoir cette idée, en apportant «en début d'année un embryon de dispositif coopératif» afin d'éviter que la mise en place ne prennent trop de temps et génère des phénomènes anxigènes pour la classe qui devra «s'auto-construire» face au processus recherché par l'enseignant²⁵. Cela implique de donner du sens et d'amener les élèves à la compréhension que cette pratique prend sens pour l'ensemble de ses participants. La mise en situation de réussite est gratifiante pour le tuteur tout autant que l'est le sentiment d'avoir aidé son camarade, d'avoir fait preuve d'une solidarité bienveillante, concept à expliciter et à valoriser au préalable. Le choix et la formation des tuteurs est donc un point indispensable afin, en particulier, d'éviter que la parité ne soit mise de côté au profit d'un sentiment de supériorité²⁶.

Concernant le choix des élèves mis en situation de tutorat, les avis divergent légèrement. Ainsi, il faut donc que ces choix s'appuient sur le besoin ressenti par les élèves et sur le «volontariat»²⁷ pour Sylvain Connac tandis que pour Diane Finkelsztein²⁸ qui a travaillé sur le monitorat, pratique proche du tutorat mais dans laquelle les moniteurs ne sont pas des pairs mais des élèves de cycle supérieur, le choix des élèves doit être le fait de l'enseignant ou de l'équipe éducative afin de s'assurer de la cohérence de la pratique qui ne concerne que les élèves dont les difficultés ont été repérées. Néanmoins, le contexte nécessaire à la réussite du dispositif présente de nombreuses similarités; l'acceptation de son tuteur ou tuteur, la bienveillance et la volonté des tuteurs d'assurer pleinement leur tâche est indispensable. L'appariement doit être pensé comme un outil déterminant et ne doit être subi par les différents protagonistes, il peut partir de pratiques informelles préexistantes illustrant une faisabilité et des liens sociaux positifs entre ces élèves.

Une autre variable nécessaire à la réussite de cette pratique de solidarité est l'acceptation totale de l'enseignant. En effet, ce dernier doit, en plus d'introduire, donner du sens et motiver le dispositif, accepter de ne plus être seul interface face aux savoirs mais de coopérer avec un tuteur qui est lui-même un élève. Il doit par ce fait démystifier sa pratique, descendre du piédestal sur lequel il est installé, - avec son savoir spécifique dont il est seul détenteur - dans les représentations des élèves mais aussi parfois dans les siennes et celles de l'institution²⁹.

L'ensemble de ces prérequis permettent de mettre en place une pratique basée sur la

25 CONNAC Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives, démarches et outils pour l'école*, op cit. p.57

26 *Ibid.*, p.58

27 *Ibid.*, p.57

28 FINKELSZTEIN Diane, *Le Monitorat, s'entraider pour réussir*, Paris, Hachette Éducation, 1994, p.24

29 *Ibid.*, p.154

solidarité, extrêmement positive pour ses acteurs, mais qui contient évidemment en son sein des limites et des écueils que je m'attacherai donc à présenter.

- Limites

Ainsi, il est intéressant de questionner les limites du tutorat pour en retirer des écueils évitables mais aussi de prendre conscience des difficultés et interrogations intrinsèquement liées à la démarche et inévitable lors de sa mise en pratique.

Le tuteur est la clé du dispositif; il est nécessaire qu'il soit donc compétent dans la transmission de son information. Cela passe par une capacité langagière afin qu'il soit apte à étayer son propos autrement que par la démonstration, qui si elle revêt un intérêt n'est pas la seule fonction de l'étayage. Mais cela passe aussi par la maîtrise de la compétence du tutorat. Il est donc nécessaire que l'enseignant ait évalué au préalable l'élève et sache s'il est capable d'assumer sa tâche de transmission. Si cette condition n'est pas remplie, cela peut revêtir un intérêt mais cela relèverait alors de l'entraide plus que du tutorat.

Par ailleurs, la motivation des acteurs peut être un frein à la pratique du tutorat, notamment si celui-ci est vu comme une punition ou une remise en question de leurs capacités, perçue comme humiliante du côté du tutoré. Il est important d'amener l'élève à la compréhension que ce dispositif est ponctuel, favorable à d'importants progrès et destiné à une seule compétence, non à l'ensemble des apprentissages, afin que l'estime de soi, vitale dans les apprentissages, soit protégée³⁰. Du côté du tuteur, la solidarité se construit comme «élément de culture»³¹ et doit réellement être intégré au préalable comme un outil positif et profitable à l'ensemble des élèves. Sa pratique doit être donc valorisée par l'enseignant et s'ancrer sur du sens afin que la motivation puisse émerger et survivre.

Sans lien affectif positif et relation privilégiée entre les deux protagonistes, le tutorat peut être mis en difficulté et la volonté des acteurs s'éteindre. Malgré cela il subsiste une limite liée au relationnel: il existe aussi des appariements à risque et il est ainsi nécessaire de connaître les élèves, non seulement sur leurs besoins dans les apprentissages mais sur leur personnalité: l'exemple d'un tuteur vif et autoritaire associé à un tutoré réservé, timide peut être donné comme potentiel échec³².

Mais l'écueil le plus dangereux qui peut être provoqué par le dispositif du tutorat est le rapport de force qui pourrait s'installer entre les deux élèves. Ainsi, selon Alain Baudrit³³, en plus des

30 *Ibid.*, p.32

31 CONNAC Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives, démarches et outils pour l'école*, op cit. p.57

32 FINKELSZTEIN Diane, *Le Monitorat, s'entraider pour réussir*; op cit., p.31

33 BAUDRIT Alain, *Tuteur: une place, des fonctions, un métier?*, Paris, PUF, 1999

dérives sociales ou cognitives, cet aspect psychosocial nécessite une surveillance accrue de l'enseignant qui doit veiller à ce que la relation reste saine et solidaire, bien éloignée de la comparaison, de la hiérarchie et de la domination.

Ces écueils théoriques du tutorat sont surmontables pour la plupart mais nécessite réflexion et surveillance de la part de l'enseignant qui doit être capable de faire confiance au tutorat tout en le cadrant ou réajustant ponctuellement si nécessaire.

I.3 L'apprentissage collaboratif: le choc des idées

- Cadre théorique

La collaboration est une entraide à distinguer du tutorat dans lequel l'asymétrie entre élève est forte, il existe en effet, un tuteur et un tutoré. Ici, les élèves sont certes différents mais l'asymétrie des compétences n'est pas un outil d'apprentissage. La collaboration est aussi à distinguer de la coopération: si dans l'apprentissage coopératif, chacun coopère et dispose d'une tâche spécifique, part d'un tout à réaliser, l'apprentissage collaboratif se prête à la rencontre des points de vues divergents, au «choc des idées»³⁴ ou en terme plus technique, au «conflit socio-cognitif»³⁵, qui selon Jean Piaget permet la réorganisation et restructuration de ses propres connaissances, dont la validité est éprouvée, après un processus de déstructuration amené par l'environnement physique ou social. C'est cette dimension socio-constructiviste, mise en avant par les travaux de Lev Vygotski, théoricien de la «zone proximale de développement», qui m'intéressera plus particulièrement ici, dans le cadre de la collaboration entre élève. Lors de la confrontation avec leurs pairs, les élèves, sont initiés à un nouveau mode de réflexion et selon Lev Vygostki, qui lie étroitement pensée et langage (verbal ou non), ces activités en collaboration permettent le développement des ces compétences.

L'apprentissage collaboratif voit deux théories, portées chacune par les travaux des psychologues précités, s'affronter sur certaines questions, et se rejoindre sur d'autres³⁶: la collaboration constructive et la collaboration contradictoire.

La première, découlant des travaux de Lev Vygotski et très représentée aux États-Unis, met l'accent sur la co-construction et la coordination des actions, plus efficaces que l'activité

34 BAUDRIT Alain, *L'apprentissage collaboratif, plus qu'une méthode collective?*, Bruxelles, DeBoeck & Larcier, 2007, p.7

35 *Ibid.*, p.14

36 *Ibid.*, p.26-30

individuelle, permises grâce à une relation des acteurs basée sur le dialogue et le partage des savoirs. En plus d'un apport dans les apprentissages du champ scolaire, cette collaboration et la relation de réciprocité inhérente, mèneraient à «l'équité et à la mutualité» vitale dans le projet de construction de jeunes citoyens, destinés à vivre en démocratie.

La seconde dispose d'une orientation plus européenne et piagétienne, elle définit la relation de réciprocité comme la confrontation d'idées divergentes, dont la réflexion discursive permet la découverte et l'invention collective tout autant que le développement de l'esprit critique. Elle est tournée vers l'exercice de la pensée plus qu'un moyen d'accéder à un apprentissage plus général (savoir, résolution de problème ou savoir-faire). Pour prendre forme, Jean Piaget indique qu'elle implique une autonomie complète des acteurs, l'interaction ne devant pas être entravée ou contrainte par «un expert qui sait mieux», bien souvent l'enseignant.

La pratique de l'apprentissage collaboratif met en jeu la solidarité car elle sollicite des individus aux représentations, aux idées divergentes et les amène à la compréhension mutuelle, à la mutualisation des savoirs et à l'acceptation de la remise en question de leurs représentations initiales. Ainsi partages des idées, actions coordonnées et réalisations collectives forgent le cadre de l'apprentissage collaboratif à destination d'élèves par nature hétérogènes, leur permettant de produire ce qu'ils ne pourraient réaliser seuls mais surtout d'évoluer dans leurs constructions personnelles.

- Outils pratiques

L'entraide est une «interaction entre plusieurs personnes de même niveau de compétence, bloquée face à une même difficulté»³⁷, c'est une forme de coopération dans laquelle «des personnes réunies en réseau mettent à disposition et profitent mutuellement de leurs compétences pour réaliser des projets et développer des apprentissages».

Lorsqu'elle a lieu de manière formelle et recherchée au sein d'un groupe, on parle de travail dont la tâche est conjonctive, solidaire collaborative: elle implique l'ensemble des participants, et permet la confrontation des démarches ou points de vues favorables à la recherche de solutions et à la compréhension pour tous. Elle prend tout son sens face à la résolution de problèmes au sein de l'ensemble des domaines d'apprentissage, car cela implique une «réflexion collective» permettant d'approcher des concepts, encore inconnus de l'apprenant³⁸, qui peuvent exister dans l'ensemble de l'éventail des apprentissages scolaires ou

37 RESEAU CANIOPE (dirigé par VELTCHEFF Caroline), Mémento pour la coopération entre élèves au collège et au lycée, 2015, <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/memento-pour-la-cooperation-entre-eleves-au-college-et-au-lycee.html>, p.15

38 BAUDRIT Alain, *L'apprentissage collaboratif, plus qu'une méthode collective?*, op cit., p.68

même sociaux.

Elle peut être utilisée lors d'activités de co-construction de savoirs ou de productions (ce qui n'est pas en opposition), notamment dans le domaine de l'écriture³⁹: «co-publishing» ou élaboration de textes collectifs à partir de productions individuelles, «co-responding» ou correction collective de productions individuelles, et «co-helping» entraide et conseils mutuels destinés à l'amélioration générale des productions individuelles.

Mais la pratique collaborative a aussi souvent lieu de manière informelle, lors de tâche individuelle où les apprenants s'observent et s'imitent, voir même partagent leurs points de vues sur le chemin menant à la mise en réussite. Il est important de faire comprendre au groupe d'élève que ces situations peuvent leurs être favorables et sont acceptées, au moins ponctuellement. L'acceptation de ce fonctionnement critique, pour soi et les autres, où remise en question et acceptation mutuelle des idées externes doivent avoir lieu, est nécessaire pour permettre la collaboration dans la classe mais aussi sur l'ensemble des temps sociaux.

L'apprentissage collaboratif nécessite aussi une «symétrie» entre ces acteurs. En effet, les compétences et, plus encore, les statuts doivent être sinon équivalents, au moins proches les uns des autres afin de mettre en place un «contrat collaboratif»⁴⁰ qui permet aux apprenants d'échanger et confronter leurs points de vue entre pairs, tout en étant déchargés de la pression émotionnelle et de l'inégalité qu'entretiennent de manière intrinsèque, les relations élève/enseignant ou élève/parent, par exemple.

L'activité collaborative constructive peut amener à la «distanciation de son action» dès lors qu'on peut observer un pair reproduire son action et ainsi la rendre sujette à réflexion, c'est notamment le cas pour des enfants au stade préverbal. Une fois, les apprenants aptes à parler, ils disposent de plus de ressources pour échanger et la collaboration prend plus facilement une valeur contradictoire par la rencontre des idées divergentes exprimées de différentes manières tandis qu'auparavant, le seul médian était l'action pure.

Ainsi, l'entraide, formelle ou informelle, est un outil de solidarité des pairs. Elle est un formidable facilitateur face aux apprentissages dans l'ensemble des domaines, scolaires et sociaux, par la mutualisation, les interactions verbales ou non, et la distanciation. Elle nécessite une symétrie et cela m'amène à questionner les limites et écueils auxquels il est possible de faire face lors de pratiques collaboratives.

39 *Ibid.*, p.20

40 *Ibid.*, p.36

- Limites

Si cette symétrie est une nécessité, c'est que, dès lors qu'elle n'est pas présente, le processus entier est grippé. L'esprit critique de l'apprenant peut être «désactivé» face à un individu perçu comme «détenteur du savoir» comme peut l'être le parent, l'enseignant ou l'élève vu comme «plus compétent», tandis que ce dernier, s'il voit son interlocuteur comme «moins compétent» peut ne pas le considérer comme un égal dont la parole ou les idées disposent d'intérêt. De plus, on peut légitimement questionner l'existence même de symétrie, hormis dans le statut des élèves qui est identique. En effet, pour Pierre Dillenbourg, cité par Alain Baudrit, «il n'y a jamais de situations de pure symétrie: dans le monde, il n'y a pas deux personnes qui aient les mêmes connaissances»⁴¹. Néanmoins selon le même auteur, cette question est un faux-problème car le principal est d'éviter «les situations très asymétriques» et il semblerait qu'une légère asymétrie de connaissances soit plus appropriée qu'une égalité parfaite, car elle permet un décalage supérieur en termes de compétence et ainsi la dynamisation «des interactions entre pairs»⁴², sans établir de distinction entre les apprenants comme peut le faire le tutorat par exemple. Ainsi la collaboration qui peut sembler mettre en jeu l'hétérogénéité des élèves tout en excluant toute forme d'hétérogénéité des compétences est en réalité un outil de gestion de l'hétérogénéité des compétences dans la classe.

Malgré cela, il subsiste des questionnements face à cette pratique. L'égoïsme des élèves en bas âge est un élément de résistance fort, ainsi en faisant face à «l'incapacité pour les jeunes enfants de se décentrer, de saisir un point de vue autre que le leur (...) tout collaboration semble vouée à l'échec»⁴³. En effet, si les élèves n'acceptent pas la remise en question ou un point de vue différent du leur, alors la collaboration et l'apprentissage qui en découle semble impossible. Si la mise en pratique d'apprentissage collaboratif, chez les plus jeunes, n'est pas impossible, elle doit être sujette à un réel travail pour amener les apprenants à accepter la réciprocité afin de s'ouvrir aux progrès et aux apprentissages qui en découlent.

Le langage est une ressource importante dans l'échange, permettant description, commentaire et explication. Dès lors, son absence peut représenter un frein à la collaboration contradictoire entre pairs. Mais la collaboration constructive y survit et permet déjà de nombreux apprentissages par socio-constructivisme, notamment grâce à la distanciation évoquée plus haut.

Enfin, il me semble que la difficulté majeure inhérente à la pratique de l'apprentissage collaboratif pour l'enseignant est d'y trouver sa place et de s'y cantonner. En effet, la

41 *Ibid.*, p.121

42 *Ibid.*, p.122

43 *Ibid.*, p.14

psychologie piagétienne invite l'enseignant à prendre ses distances avec les différentes formes de pouvoir, frein à l'éducation à la réflexion selon Piaget: «le prestige qu'il possède aux yeux de l'enfant fait que celui-ci accepte toutes les affirmations émanant du maître, et que l'autorité le dispense de réflexion»⁴⁴. Il convient donc, selon lui, de laisser les élèves interagir de manière libre, sans contrainte ou influence externe de l'enseignant, mesures qui parasiteraient la collaboration en jeu. Ainsi, le rôle de l'enseignant serait d'instaurer un cadre permettant sa mise en pratique, qu'elle soit verbale ou non, tout en laissant aux élèves le soin de s'auto-réguler dans les échanges afin de ne pas les contraindre, et de permettre ainsi une réelle collaboration constructive ou contradictoire, outil d'apprentissage se servant de l'hétérogénéité des élèves comme levier.

Ainsi, il existe des démarches différentes, impliquant une solidarité entre les élèves et favorisant l'apprentissage de tous, en utilisant l'hétérogénéité présente dans les classes.

La coopération est une démarche globale qui comprend différentes pédagogies, aux points communs nombreux néanmoins. Elle est fondée sur une solidarité du groupe et l'échange entre pairs. Elle nécessite autant qu'elle amène à l'autonomisation et à la responsabilisation des élèves tout en permettant, à travers différents dispositifs de s'adapter aux différents besoins des élèves dans les apprentissages. Le tutorat et la collaboration sont des dispositifs qu'on peut rattacher à la démarche globale de l'apprentissage coopératif.

Le tutorat est une relation duelle entre un expert et un apprenant dans la transmission d'une compétence spécifique. Ce dispositif semble servir autant le tuteur, qui réinvestit et ancre davantage son savoir tout en travaillant sur le langage, que le tutoré, qui réceptionne une information qui lui permet de dépasser ses difficultés. La pratique du tutorat implique une réelle volonté des acteurs et une solidarité forte afin d'éviter certains écueils, notamment une forme de domination par le tuteur. Enfin, la pratique collaborative est la rencontre de l'hétérogénéité des points de vue au sein d'une classe. Le conflit socio-cognitif qui en découle permet la remise en question de son idée initiale et la restructuration de la pensée de l'élève. C'est un processus qui doit être accepté de ses acteurs afin de permettre le progrès dans les apprentissages scolaires et sociaux (esprit critique, ouverture d'esprit...).

Pour l'ensemble de ces pratiques, l'enseignant doit accepter de donner un rôle prépondérant à ses élèves, autonomisés et responsabilisés tout en veillant à construire ces pratiques de manière cohérentes autour du principe de solidarité entre pairs.

44 *Ibid.*, p.16

II) DE LA PRATIQUE EN CLASSE

Enseignant cette année, en cycle 1 et plus précisément en Moyenne Section, la classe dont j'ai la charge est composée de 26 élèves qui ont connu, pour la quasi-totalité, la scolarisation en Petite Section au sein de l'établissement. Malgré un niveau général, dans les compétences scolaires et le langage, très élevé, je fais face à une grande hétérogénéité des niveaux au sein de ma classe, l'écart de développement entre élèves étant inversement proportionnel à leur âge. Cela posait des problèmes concernant les apprentissages mais aussi la gestion de classe. Les pratiques de solidarité dont il a été question auparavant m'ont semblé être des dispositifs intéressants pour les élèves et moi-même et assez rapidement mon objectif a été leur mise en place.

Néanmoins, le climat de classe ne m'a pas paru propice à leur pratique et il m'a fallu instaurer «un vivre-ensemble» avant de m'atteler à produire un «faire et apprendre ensemble».

Je présenterai donc dans un premier temps, les prérequis qui ont été nécessaires à la mise en place de pratiques liées à la coopération, au tutorat et à la collaboration, puis je présenterai les dispositifs installés, avant d'ouvrir sur les écueils auxquels je fais face.

II.1 Climat de classe et solidarité

- Introduire la bienveillance et la solidarité dans tous les domaines

Si cela peut paraître évident, il n'en reste pas moins que la mise en place de pratiques liées à la pédagogie coopérative dans une classe nécessite des prérequis: un groupe-classe solidaire et bienveillant les uns envers les autres notamment.

Ma classe, sûrement dans la norme, présentait de nombreuses caractéristiques diamétralement opposées lors de ma prise de fonction en septembre 2015.

La violence était présente dans toutes ses formes - physique, psychologique et verbale. Elle prenait vie dans l'individualisme, avec tout ce que cela peut entraîner, le besoin de sécurité affective, et l'incapacité à gérer les frustrations, d'où qu'elles proviennent. Trois élèves, plus particulièrement, adoptaient des comportements extrêmement violents et étaient auteurs de crises nerveuses liées à ce besoin de sécurité ou à l'incapacité à faire face à la frustration.

Bien évidemment, tout n'était pas noir et certains comportements m'incitaient à l'optimisme quand à la viabilité de mon projet, mais ces comportements devaient devenir la norme afin de permettre la mise en place de dispositifs s'appuyant sur la solidarité entre pairs.

Ainsi les comportements bienveillants, faisant état d'une empathie ou d'une solidarité entre les pairs, devaient être mis en lumière, gratifiés de félicitations aux yeux de tous, tout en faisant saisir aux élèves l'intérêt et les bienfaits de ces comportements pour chacun d'eux. Dès le début de l'année l'aide entre élèves lors de l'habillage/déshabillage, lors de chute ou de pleurs, ou même de crise de colère, a été l'occasion d'un moment d'échanges en regroupement en classe entière afin de porter l'attention des élèves sur l'intérêt de telles pratiques pour l'élève qui en reçoit le bénéfice direct mais aussi pour féliciter l'élève qui en avait pris l'initiative. De la même manière, les instants lors desquels la coopération s'opérait, qu'elle soit le fait d'élèves en réussite tous les deux (collaboration informelle) ou d'élèves inégaux face à l'apprentissage en question, ont fait l'objet d'un moment de langage oral dans les mêmes circonstances et formes. Pour ce dernier point, il a fallu préciser l'importance et l'intérêt d'aider, induire, donner des informations menant à la réussite sans «faire à la place» de son camarade.

Dès la seconde période, l'entraide entre élève semblait être devenue plus présente et visible, grâce aux pratiques spontanées de certains élèves de la classe. Et si les problèmes initiaux subsistaient, que tous les élèves ne faisaient encore pas preuve de comportements inspirés d'une solidarité entre pairs ou que ceux-ci ne prenaient pas toujours une forme intéressante en vue de la réussite de tous face aux apprentissages, les bases permettant la mise en place de pratiques formelles d'entraide commençaient à se dessiner.

- **Instaurer un climat serein propice à la solidarité: le conseil de classe**

Dès la deuxième période de l'année scolaire, un dispositif a aussi été mis en place de manière régulière: le conseil de classe, inspiré des messages clairs, introduits en pédagogie par Danielle Jasmin⁴⁵, à partir des travaux du psychologue américain Marshall Rosenberg, et pratiqués par Sylvain Connac.

Les messages clairs sont destinés à la résolution des conflits inhérents à toutes classes et même à toutes structures sociales. Ils se veulent «une rencontre non-violente entre deux personnes en conflit qui vont être amenées à se dire d'abord ce qui, dans les faits, a été la cause de la souffrance et ensuite les sentiments que ces faits ont produits», ils sont l'occasion d'une prise en compte de sa souffrance et d'une prise de conscience de la souffrance causée⁴⁶.

45 JASMIN Danielle, *Le conseil de coopération*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1993

46 CONNAC Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives, démarches et outils pour l'école*, op cit. p.261

La plupart des conflits entre élèves peut être résolu par le biais de ces échanges qui nécessitent une compréhension du fonctionnement de ces derniers: pourquoi, à quelles occasions et comment...

Au sein de ma classe, les conflits non résolus sont présentés par les élèves lors de ce moment journalier destiné à la gestion des conflits. Ce conseil de classe, dont la durée n'excède pas dix minutes, dispose de plusieurs objectifs. Il présente un objectif individuel pour mes élèves de Moyenne Section, car c'est un moment de langage, d'expression orale lors duquel les élèves racontent et décrivent un événement de la journée par des phrases, reformulées si nécessaire (syntaxe et vocabulaire), et lors duquel ils acceptent d'exprimer leurs émotions et sentiments. Il présente surtout un objectif collectif, qui est l'apaisement du climat de classe. La sérénité en jeu permet ainsi d'instaurer un climat de classe propice à la solidarité dès lors que les tensions sont résolues et que la rancœur ou l'agressivité entre élèves est diminuée le plus possible.

Les repères temporels et la mémoire de mes élèves m'ont incité à mettre en place ce temps de manière journalière. Lors de ce temps, l'enseignant reste le plus effacé possible mais garde le droit de distribution de parole, offerte par le biais d'un objet, en l'occurrence un maracas permettant de rétablir le calme et l'écoute si son possesseur ne se sent pas respecté.

Ainsi lors de ce temps, mes élèves s'adressent leurs griefs et reproches concernant des faits de violence volontaire de la journée, qu'elle prenne une forme verbale, physique ou psychologique. Ils expliquent à leur interlocuteur, quelle est l'action incriminée, l'effet de cette action puis leur besoin à court et plus long terme⁴⁷.

Ce temps est évidemment soumis à des règles, établies lors de sa mise en place avec les élèves (la dernière règle ayant été ajoutée au cours de l'année sur demande des élèves):

- La prise de parole ne peut avoir lieu qu'en possession de l'objet
- L'échange s'effectue entre élèves et doit avoir lieu dans le respect et le calme
- Les élèves doivent parler clairement et posément pour être compris de tous
- Les échanges concernent uniquement des violences volontaires, qu'elles soient verbales, physiques ou psychologiques
- L'élève fautif doit répondre au désir (réajusté si besoin) du plaignant, à minima des excuses présentées
- Toutes excuses présentées doivent être acceptées, ce qui n'implique rien de plus

La pratique de ce conseil de classe, dont le principe théorique avait été accepté par l'ensemble de la classe, n'a cessé d'évoluer au long de l'année. Les élèves ont développé leur maturité

47 Voir Annexe 3

mais ont surtout intégré le fonctionnement et les objectifs précis de ce conseil. Les règles, précitées sont bien mieux respectées, même s'il arrive encore de devoir cadrer la forme des échanges et rappeler que seules les violences volontaires sont traitées lors de ce conseil. En effet, les violences involontaires doivent et peuvent être réglées rapidement par l'information de leur caractère involontaire et par des excuses rapides hors conseil.

Les effets positifs de ce dispositif dans ma classe sont nombreux, les élèves ont développé leurs capacités d'empathie et d'extériorisation des sentiments, tandis que les conflits entre élèves ne s'ancrent quasiment jamais dans le temps, permettant ainsi d'éviter toute animosité et rancœur qui sont des freins au climat serein recherché.

Par ailleurs, les progrès langagiers ont été très importants, notamment le vocabulaire des émotions et sentiments, qui a été élargi, aidé en cela par les analyses récurrentes d'œuvres artistiques (visuelles et sonores) lors desquelles le vocabulaire des émotions et des sentiments est là-aussi sollicité.

Si bien évidemment, ce conseil de classe n'a pas fait disparaître les conflits, il a le mérite de permettre leur résolution et d'instaurer un climat plus apaisé et serein dans la classe, variable vitale à la mise en place de pratiques d'apprentissage liées à la coopération dans sa globalité.

- La solidarité: une dynamique de classe

La continuité de ce conseil d'école et la focale placée sur les comportements bienveillants et relevant de la solidarité ont peu à peu permis au phénomène de s'étendre.

En effet, les pratiques de solidarité non-liées à l'apprentissage scolaire se sont faites de plus en plus courantes: l'aide à l'habillage n'est plus le fait des adultes mais quasiment exclusivement celui des élèves qui s'aident mutuellement. De la même manière, les pleurs liés à des chocs, des chutes ou au fait de quitter ses parents, sont très souvent pris en charge par d'autres élèves de ma classe qui consolent et rassurent par la discussion ou par un geste physique leur camarade. Les crises de colère, auxquelles trois des élèves sont encore souvent sujets, sont bien moins la cible de moqueries et de rires mais provoquent une volonté de réconfort de la part d'autres élèves, pas toujours avec réussite je dois le concéder.

Concernant les apprentissages scolaires, dès l'accueil, des élèves aident, parfois en continuant de «faire à leur place», des élèves en difficulté; à retrouver l'étiquette de leur prénom ou à l'élaboration de la date, par exemple. Lors de jeux dans les coins ou de société en autonomie, la «triche», le conflit et le refus des règles ont tendance à diminuer, au profit de l'échange verbal autour des règles, des tâches ou des stratégies à adopter.

Tous ces comportements informels et peu cadrés m'ont amené à les approfondir de manière formelle, comme je le montrerai dans la suite de ce travail, et à les surveiller de plus près. Une fois la démarche solidaire en place (non généralisée certes), il me semblait important de veiller à ce que sa pratique soit juste, cohérente et propice à la compréhension de tous plus qu'à la simple posture de mise en réussite.

Un phénomène assez étrange et que je n'avais pas anticipé, a néanmoins émergé. Je me suis rendu compte que cette volonté d'aider l'autre était devenue une source de fierté pour les élèves, ce qui est normal, mais que, par moment et pour certains, cette solidarité s'appuyait sur la recherche de cette fierté et sur la réception que je pouvais en faire plus que sur une valeur sociale intégrée. Certains élèves venaient donc vers moi pour s'attribuer des comportements qu'ils avaient intégrés comme recherchés par l'enseignant et cherchaient ainsi des congratulations, que je ne pouvais néanmoins pas leur refuser. Certaines postures relevaient donc de «la course à l'entraide» et ont nécessité une réelle gestion de classe sur cette question, et un questionnement sur le sens de la pratique de solidarité. Il m'a aussi fallu organiser une gestion formelle de cette aide dans la classe, tout en acceptant, que cela prenne des formes informelles m'échappant et que cela représentait toutefois toujours un formidable vecteur de la mise en réussite de l'ensemble de la classe, s'appuyant sur une valeur fondamentale: cette solidarité tant recherchée.

L'ensemble de la classe, dans sa quasi-globalité, a donc intégré et accepté que notre défi, notre objectif commun, c'est à dire celui du groupe-classe, est la réussite de tous, tout autant que celle de chacun même si cette dynamique a ponctuellement amené les élèves à une «course à l'entraide» assez inattendue.

II.2 Coopération, collaboration et tutorat dans ma classe

- Coopération

Au retour des vacances de la Toussaint, ma première initiative a été de modéliser des groupes de travail – technique de répartition dans les différentes activités extrêmement courante au cycle 1 – hétérogènes en leur sein, après avoir pu apercevoir le degré de compétences de chacun lors de la première période. Bien que le niveau de compétence des élèves peut différer selon les domaines et dans le temps, il n'en restait pas moins une tendance générale avec une tête de classe, en réussite dans la plupart des apprentissages scolaires et le langage, et une

partie de la classe moins à l'aise, et bien souvent légèrement plus jeune.

Ces groupes de travail fixés en début de période, ont vu des réajustements réguliers (lors de chaque période) s'opérer afin de prendre en compte le développement et les besoins de chacun tout en permettant la mise en relation sociale de l'élève avec une grande partie du reste de la classe. Néanmoins, il est vrai que les groupes, ou à plus petite échelle, les duos, ayant montré une coopération forte n'ont subi que de légères modifications. Par ailleurs, ces groupes n'ont pas été la seule modalité de travail, le travail individuel et en groupe recomposés selon des besoins spécifiques ont aussi eu lieu.

Pour en revenir à ces groupes hétérogènes, ceux-ci ont notamment servi dans le cadre de démarches de productions collectives. Ainsi, au sein du groupe, la coopération était vitale car chacun participait à l'élaboration ou à la production commune en ayant une tâche définie, ce qui permet aux élèves de faire face à une personnalisation des apprentissages mais aussi de s'approprier avec leurs camarades, le résultat de leurs actions. Ainsi, il m'a fallu, et c'est bien là la difficulté fondant le travail de l'enseignant, veiller à ce que la tâche donnée à l'élève corresponde à un apprentissage cohérent avec ses besoins et le plaçant dans sa «zone proximale de développement». La coopération fut mise à contribution lors d'activités de construction et manipulation, mais plus encore lors de temps consacrés à l'élaboration et production d'affichages, communs au groupe ou à l'ensemble de la classe. Ces derniers pouvaient être liés aux différents espaces de la classe, aux apprentissages du moment ou tout simplement documentaires. Ils nécessitaient une répartition des tâches (découpage, collage, graphisme ou écriture avec ou sans modèle...) et le degré de difficulté de la tâche correspondait à l'état d'avancement de chacun dans les différents domaines et donc à leur besoin à cet instant précis.

Ces moments de tâches disjonctives coopératives ont été encore trop peu nombreux mais ont servi la cohésion du groupe-classe, partageant un espace, acceptant de «faire ensemble» et s'appropriant ensemble la production qui en découle. Par cette démarche, j'ai donc choisi de me servir de l'hétérogénéité, en la répercutant sur la construction des groupes afin d'en faire un levier pour les plus en difficulté en leur permettant de faire face à un apprentissage personnalisé, par le biais des tâches confiées lors des travaux de groupe, et surtout d'être mis en relation plus facilement avec des élèves aux compétences différentes. En effet, l'aide et l'entraide prennent vie au sein de ces groupes de manière informelle ou formelle et c'est ce que je m'attacherai à décrire, à travers le tutorat et la collaboration, dans la suite de ce travail.

- Tutorat

Au sein des groupes hétérogènes précités, certaines associations sont immuables, ou presque. En effet, j'ai mis en place trois tutorats formalisés. Il m'a semblé que la mise en place de tuteurs pouvaient être un atout non-négligeable dans la gestion de l'hétérogénéité de la classe et je me suis donc appuyé sur des relations affectives et/ou sur les pratiques d'aide informelle préexistantes que j'avais pu observer. J'ai ainsi réinvesti des pratiques ayant lieu de manière naturelle en formalisant cette relation tutorale, en dehors de temps de travaux en groupe mais aussi en leur sein en gardant ces associations d'élèves au sein des groupes de travail fixés.

Contrairement aux préconisations de Sylvain Connac, ces tutorats n'ont pas pris vie à partir d'une structure présentée et offerte à ceux qui en ferait la demande, sans aucune interférence de l'enseignant. J'ai pris le parti de devancer mes jeunes élèves et de le proposer aux futurs tutorés en précisant le sens de cette pratique et en le présentant donc comme une coopération avec un camarade de la classe pour être mis en situation de réussite plus facilement: «en travaillant avec ..., tu progresseras plus vite et tu réussiras à ...». Après qu'ils aient accepté, le tuteur, que je sollicitais, devait aussi donner son approbation afin que le tutorat puisse prendre sa pleine mesure. Il est ainsi important de rappeler aux élèves notre objectif commun: la réussite de tous, tout en mettant l'accent sur la fierté que cela peut engendrer pour chacun d'eux dans leur différent rôle.

Cette pratique reste ponctuelle de manière formelle et prend corps face à des difficultés relatives à la résolution de problèmes – quel que soit le domaine – ou concernant la technique – savoir-faire. Mais elle permet, lorsque les liens affectifs et que la pratique est perçue comme une richesse par ses deux acteurs, de se retranscrire de manière informelle à l'occasion de nombreux temps: accueil et temps en autonomie notamment, tout en garantissant une reproduction de cette transmission de savoir entre élève, à travers le reste de la classe.

Néanmoins elle ne concerne que peu d'élèves dans ma classe; ils ne sont que trois, en difficulté importante par rapport aux autres, à en bénéficier. En effet, une élève ne souhaitait vraiment pas profiter de ce dispositif et refusait l'aide de ses camarades, ainsi le travail autour de la compréhension de l'intérêt que cela peut revêtir pour elle reste toujours à approfondir afin qu'elle puisse accepter cette coopération asymétrique bénéfique.

De plus, cet outil nécessite des tuteurs compétents, il m'a donc semblé vital que les tuteurs soient aptes à produire un accompagnement de leur pair cohérent et intéressant pour l'apprentissage. Cela nécessite une surveillance des liens entretenus afin de vérifier que les rapports sociaux entre les élèves sont positifs et restent en dehors de toute forme de

domination, et d'une surveillance des pratiques du tuteur. Le travail autour des tuteurs a perduré et perdure encore, concernant le fait qu'il est nécessaire que ces derniers permettent un apprentissage, une compétence plus qu'une simple mise en réussite; en utilisant le conseil, l'information, l'explication, l'induction, voire l'exemple de manière ponctuelle tout en évitant de «faire à la place de l'autre».

Par ailleurs, un tutorat assez différent s'est mis en place de manière informelle. Un élève de ma classe est, bien plus que les autres, enclin à des crises de colère extrêmement violentes et une camarade de classe avec qui les relations sont bonnes, a mis en place une gestion de ses crises par un apaisement verbal et physique. Cette situation, qui s'ajoute et, parfois, fait doublon avec mon action, fait l'objet d'une surveillance accrue de ma part. En effet, si les actions de la tutrice permettent souvent une détente, il est arrivé que le tuteuré repousse, parfois violemment, sa camarade. Ainsi, si cette situation est un levier vers la sérénité de l'élève, l'inverse a parfois lieu et je me dois donc d'être prêt à intervenir afin de prévenir toute forme de violence et de garantir la sécurité physique et affective de ces deux élèves.

Il a été assez aisé de faire comprendre aux élèves en difficulté l'intérêt d'être en réussite car l'expérience leur a montré la fierté qu'il était possible d'en retirer. De la même manière, les élèves aidant ressentaient aussi ce sentiment. Dès lors, cette pratique prend tout son sens pour ces élèves qui par ailleurs profitent tout deux des bienfaits de ce dispositif de solidarité, utilisant l'asymétrie des compétences et donc l'hétérogénéité des élèves afin de permettre la personnalisation des apprentissages.

- **Collaboration**

La collaboration entre élèves s'appuie sur le climat de classe bienveillant et solidaire que j'ai essayé de mettre en place au sein de la classe, car en nécessitant un respect mutuel elle demande un climat de classe apaisé et la viabilité des interactions sociales positives.

Elle prend forme de manière informelle et spontanée dans la grande majorité de ses représentations; par la confrontation d'idées et d'objectifs dans les coins jeux (cuisine, construction, tapis de voiture) par exemple. Cela reste tout de même le dispositif le plus complexe à mettre en place de manière formelle. En effet, le conflit socio-cognitif qui en découle, nécessite une acceptation de la remise en cause de sa pensée et l'acceptation de la pensée de ses pairs. Les élèves de ma classe ont énormément de mal à trouver des situations de consensus et à ne pas se cantonner à leurs représentations initiales. La pratique et l'échange verbal régulier autour de cette pratique, a néanmoins permis des progrès et l'utilisation, par les

élèves, de la pluralité comme tremplin vers l'apprentissage dans plusieurs types d'activités.

Ce «choc des idées» peut-être illustré par les échanges verbaux liés aux nombreuses analyses artistiques, sonores et visuelles, ayant eu lieu en classe dès le début de l'année. Si les sentiments et émotions déclarés à cette occasion sont peu nombreux, souvent par mimétisme, ils n'en restent pas moins plutôt variés dans leur typologie. Cela a pu me permettre de prouver aux élèves que les avis peuvent être divergents sans que l'un ou l'autre n'ait raison et qu'il est important de s'écouter, expliquer et partager sa pensée tout en respectant celle de l'autre.

Dès lors, les travaux collaboratifs formels ont pu débiter; au sein d'activités de différents domaines: travail autour de la construction du nombre, des caractéristiques propres à chacune des formes, phonologie ou catégorisation. Le renouvellement continu de l'expérience a ainsi permis d'amener l'amélioration des capacités de collaboration entre pairs.

Sur certaines séances de phonologie, par exemple, les élèves, groupés par quatre, disposaient de quatre cartes affichant chacune un dessin sur une face. L'objectif était donc double: faire preuve de collaboration, en se mettant d'accord sur le mot à associer au dessin et sur le nombre de syllabes orales de ce même mot, et être capable de segmenter le mot en syllabes orales. Si les premières séances voyaient les élèves revenir sans être parvenu au consensus, même sur le mot à segmenter, aujourd'hui les débats peuvent être houleux mais servent une réelle confrontation des idées et les capacités de réflexion et de justification de mes élèves.

L'homogénéité ou symétrie (proximité) des pairs est favorable à la pratique de la collaboration. Dès lors, elle a été mise à contribution lors de travaux en groupe homogène: c'est à dire en groupe de besoin.

Ce fut, par exemple, le cas lors de séance en groupe restreint d'élèves faisant face à des difficultés de compréhension suite à une lecture d'album. La confrontation des idées émergeaient dans cet espace, réduit et donc plus sécurisant, favorable aux petits parleurs. Les différentes lectures mentales de l'album se sont rencontrées ainsi et les échanges ont permis la formalisation d'une lecture commune de l'album.

Ainsi, la collaboration entre pairs a été complexe à mettre en place car la majorité des apprenants ne pouvaient concevoir la pluralité des pensées et accepter la pensée du pair. Un travail continu est nécessaire pour faire accepter cette collaboration fructueuse pour tous, mais aussi pour en permettre une pratique cohérente, de la même manière que pour la coopération et le tutorat; trois dispositifs mis en place dans la classe dont nous étudierons maintenant les limites et les améliorations possibles.

II.3 Analyse critique: limites et prolongements

- Le développement de l'enfant: l'égoïsme

L'état de développement de l'enfant de cycle 1, peut être un frein à la mise en place de dispositifs nécessitant la solidarité entre pairs. Du moins, cela faisait partie de mes représentations initiales avant la mise en place des dispositifs de ma classe.

En effet, selon Jean Piaget «l'obstacle essentiel qui s'oppose aux progrès de la coordination intellectuelle et à la réciprocité morale n'est autre que l'attitude la plus spontanée et la plus indéracinable (...) c'est l'égoïsme»⁴⁸. Selon lui, les jeunes élèves, incapables de se décentrer et de prendre en compte les idées de leurs partenaires, ne peuvent donc travailler dans un système coopératif.

La gestion de la frustration des élèves de ma classe, a été et reste complexe à gérer, elle nécessite une gestion de crise quotidienne mais aussi un travail en amont pour la prévenir et construire les méthodes de travail. En leur donnant du sens, celles-ci sont acceptées plus simplement, ainsi il est nécessaire d'expliquer quotidiennement, les objectifs de la coopération dans sa globalité et l'intérêt que cela revêt pour l'individu et le collectif. D'ailleurs, selon le psychologue suisse, les enfants de l'âge de 4 ans découvrent les premiers sentiments moraux, il est donc possible et nécessaire de s'appuyer sur ce développement pour la réussite des différentes démarches coopératives.

En effet, il m'a semblé que mes efforts répétés pour introduire et permettre ces pratiques, ont permis un progrès des capacités des élèves à se décentrer, à accepter de faire preuve de solidarité mais aussi à accepter la confrontation des idées. D'ailleurs, l'ensemble du monde scientifique ne rejoint pas les idées de Jean Piaget. Henri Wallon⁴⁹ voit dans les composantes affectives et sociales, une variable importante dans le développement de l'enfant. De la même manière Jerome Bruner⁵⁰, fondateur de l'école cognitive, considère que le développement cognitif n'est pas lié à l'âge mais à l'influence des agents de culture qui forment l'enfant, identifié comme narcissique, et non pas égoïste. Celui-ci apprend par l'interaction avec ses pairs, les relations affectives et sociales ayant un impact plus fort encore que la relation à l'objet. La construction de l'enfant dépend ainsi du contexte socio-culturel dans lequel il est plongé.

A l'inverse de Piaget encore une fois, le langage est, selon lui, un outil permettant l'acquisition

48 BAUDRIT Alain, *L'apprentissage collaboratif, plus qu'une méthode collective?*, op cit., p.14

49 WALLON Henri, *L'Évolution psychologique de l'enfant*, A. Colin, Paris, 1941

50 BRUNER Jerome, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 1987

de l'abstraction. Le langage est donc un outil vital qu'il est nécessaire de travailler continuellement avec les élèves en vue de favoriser les différentes formes d'apprentissage. Si les élèves de ma classe disposent d'un niveau de compétence langagière très élevé, cela n'est pas toujours le cas dans l'ensemble des classes parisiennes de Moyenne Section, dès lors la collaboration prend des formes différentes.

Ma courte expérience en classe me fait plutôt pencher vers la lecture de Jerome Bruner du développement de l'enfant; il me semble qu'il est possible de surpasser l'égoïsme supposé des élèves en travaillant la question de la solidarité, de l'empathie et de la confrontation des idées, en donnant un sens, palpable, à ces concepts. Il me semble donc que les différents apprentissages dépendent du développement de l'enfant, tout en occupant une place importante dans ce même développement et dans la construction de l'individu.

- Le rôle de l'enseignant

Pour l'enseignant, il peut être compliqué d'arriver à se situer et à adopter une pratique générale propice à la pédagogie de la coopération. J'ai essayé de mettre en place une structure souple, où l'autonomie des élèves, la bienveillance et la solidarité prennent vie et sont valorisées, tout en veillant à ce que cette structure perdure de manière saine et cohérente en évoluant dans le temps.

Toutefois, cette démarche pédagogique nécessite aussi une préparation et une réflexion importante afin de faire de l'espace-classe une ressource propices aux apprentissages, mais surtout de personnaliser régulièrement les apprentissages et de permettre l'auto-construction du savoir – duquel je ne suis plus seul référent – en acceptant de déléguer une partie de la tâche enseignante par le biais de l'entraide ou du tutorat, tout en restant une ressource de savoirs disponible pour les élèves. Je n'ai néanmoins pas répondu quotidiennement à ces besoins, en proposant bien trop souvent des tâches identiques pour l'ensemble des élèves et ainsi non adaptées aux besoins spécifiques de chacun. Et ce, par manque de temps tout autant que par manque de réflexion distanciée sur ma pratique.

De plus, l'équilibre entre l'action et le retrait est une variable importante pour la réussite de la démarche, tout autant qu'extrêmement difficile à atteindre. Réduire sa part d'intervention et libérer des espaces pour l'expérimentation, la recherche collective des apprenants, nécessitent une discipline forte, et bien trop souvent j'ai éprouvé des difficultés à me refréner afin de ne pas induire de manière trop importante les interactions entre élèves. J'ai la sensation, par moment, de ne pas arriver à offrir l'autonomie, nécessaire à la coopération, aux élèves, parfois

par choix pédagogiques: constitutions des groupes, des tutorats et des groupes de besoin mais aussi à cause d'un besoin de garder le contrôle, lié aux représentations du statut d'enseignant issues de mes expériences passés en tant qu'élève, sur lesquelles je travaille quotidiennement afin de garantir aux élèves des interactions autonomisées.

Enfin, l'évaluation me pose ponctuellement problème. En effet, il est important d'être capable de différencier l'évaluation de l'acquisition d'une compétence ou d'un savoir individuel, de la réalisation collective. La construction d'un apprentissage individuel est un objectif à dissocier de celui du fonctionnement du groupe et des compétences sociales en lien, qui amène à une évaluation parallèle. La difficulté est alors de faire la distinction entre imitation et compréhension même si celle-ci a été permise par l'imitation. Cette question, ainsi que celle de l'équilibre entre implication et retrait de l'enseignant méritent un renforcement théorique et pratique par le biais de lectures⁵¹.

- Des dispositifs en réflexion

Les dispositifs mis en place dans ma classe, ont permis des améliorations importantes dans la solidarité entre élève et donc dans la gestion de l'hétérogénéité, néanmoins, il subsiste toujours des questionnements et limites inhérents à ces dispositifs ainsi que des prolongements à mettre en œuvre.

Le conseil de classe, s'il a permis de rendre le climat de classe plus serein qu'en début d'année, n'est pas abouti car son objectif est, pour le moment, uniquement de mettre en lumière les violences volontaires et donc des formes de dysfonctionnement au sein du groupe-classe. Les comportements positifs sont soulignés lors d'échanges en regroupement, néanmoins c'est toujours de mon fait, jamais de celui des élèves. Il pourrait donc être intéressant d'élargir le champ d'action de ce conseil, notamment en y intégrant la verbalisation de moments entre élèves vécus comme positifs, ce qui permettrait de lier à la réalité l'intérêt des pratiques de solidarité sur un moment structuré et structurant pour les élèves. Par ailleurs, la question des sanctions mérite d'être approfondie⁵² elle aussi car j'ai énormément de mal, actuellement, à établir une hiérarchie des sanctions et des réparations, et donc à faire saisir cette hiérarchie aux élèves dans un souci de réappropriation.

Le principe de coopération a pu être mis à mal à de nombreuses reprises, notamment lorsqu'un élève ne s'attelle pas à sa tâche ou qu'il souhaite une autre attribution. En effet, dans un souci de cohérence face aux différents besoins et d'évitement de l'«hyper-spécialisation», je définis

51 Voir Bibliographie idéale

52 *Idem.*

la tâche de chaque élève. Le rapport entre autonomie et travail sur une compétence précise doit être repensé afin de garantir à l'élève la résolution d'un besoin spécifique mais aussi de le motiver face à la tâche en question. Cela pourrait l'être par le biais d'un plan de travail présenté sous la forme d'un défi personnel pour chaque élève. De plus, si la pédagogie de la coopération permet la gestion de l'hétérogénéité et l'apprentissage constant de tous, les écarts entre élèves ne sont absolument pas résorbés et l'écart entre les compétences des élèves, s'il ne se creuse pas forcément, survit par cette pratique.

C'est aussi le cas pour la pratique du tutorat, qui, certes, permet le dépassement d'une difficulté du tuteur, mais bénéficie encore plus au tuteur. De plus, lors de la pratique du tutorat dans ma classe, je suis confronté à une difficulté très importante: la formation des tuteurs. Si cela a progressé tout au long de l'année, il n'en reste pas moins qu'il arrive encore fréquemment que le tuteur procède en résolvant le problème ou en produisant à la place de l'élève tuteur, ce qui n'est pas dénué d'intérêt – procéder par imitation peut permettre l'apprentissage – mais présente souvent moins de bénéfices dans le chemin vers l'acquisition de la compétence que l'apport d'un conseil, d'une information inductive ou d'une explication. Parallèlement, cette relation duelle est soumise aux sentiments respectifs des pairs et après une dispute entre deux élèves qui fondaient un duo, il a donc fallu temporairement suspendre le tutorat qui n'aurait pas été fonctionnel. Après quelques jours, le tutorat a été réinstauré mais il est certain que le lien avec la relation générale entre les deux apprenants peut altérer le fonctionnement du tutorat, voire le détruire. Il faut donc penser cette structure comme une structure souple, vouée à évoluer dans ses acteurs et dans le temps. Il est aussi vital de veiller à ce que la sécurité affective des élèves soit préservée, afin de permettre la motivation de ses acteurs, et d'exclure les rapports de dominations de ce tutorat. Le tutorat de l'ordre de l'apprentissage social – gestion de la colère, qui a lieu dans ma classe est donc sujet à une surveillance accrue afin d'éviter ce type de phénomène.

Les pratiques liées aux démarches collaboratives formelles me posent aussi des problèmes dans leur gestion. La question de la symétrie est complexe car si la perfection de celle-ci n'est pas nécessaire, l'asymétrie trop importante empêche son bon fonctionnement. Cela concerne le degré de compétence tout autant que les personnalités de chacun des élèves, qui mènent souvent à des dérégulations. Par exemple, et ce malgré des progrès importants, les élèves réservés facilitent encore trop le consensus tandis qu'à l'inverse les élèves autoritaires imposent bien souvent leurs idées. C'est notamment le cas des élèves de ma classe, dont le niveau de langage, outil vecteur de collaboration, est moins élevé et qui s'enferme dans le mutisme dès lors qu'ils sont en groupe. Ainsi, il peut être intéressant de faire travailler de

manière collaborative en groupe restreint des élèves dont la personnalité est proche: les petits-parleurs sont aidés dans leur prise de parole et à l'inverse les idées des plus grands parleurs voient une opposition franche se dessiner, permettant donc un conflit socio-cognitif important.

Ainsi, la gestion de l'hétérogénéité au sein de ma classe, est simplifiée par la pratique de techniques et outils découlant de la pédagogie coopérative, qui nécessite un travail important et continu.

Il a fallu un travail en amont, afin de créer un cadre les rendant possibles. C'est à dire en instaurant un objectif commun à la classe: la réussite de tous et en sensibilisant continuellement les élèves à la solidarité et à la bienveillance. L'instauration d'un conseil de classe, destiné à la résolutions des conflits ainsi que la dynamique de solidarité engagée dans la classe a permis la mise en place de dispositifs en lien. Les pratiques de coopération, de tutorat et de collaboration favorisent la gestion de l'hétérogénéité et servent de levier vers l'apprentissage de tous.

La coopération, qui prend vie au sein d'activités créatrices en groupe, permet la personnalisation des apprentissages et mène à l'aide et l'entraide entre pairs dans ses déclinaisons formelles ou informelles. En effet, le tutorat, relation asymétrique s'appuyant sur des relations favorables préexistantes, favorise les apprentissages différents des ses deux acteurs. De la même manière, la collaboration, qui, à l'inverse nécessite une relative symétrie des apprenants, permet un «choc des idées» fructueux pour les apprentissages, scolaires et sociaux, de chacun et prend tout son sens dans différents domaines d'apprentissage tout en s'étendant aux différents moments informels de la classe.

Les différentes formes que prennent ces démarches restent à suivre de près, afin de s'assurer du fonctionnement, de la cohérence et de la viabilité de ces dispositifs qui évoluent dans le temps. Il est aussi important de travailler sur ces pratiques, à posteriori, en prenant le recul nécessaire pour les analyser et observer leurs limites et améliorations possibles.

CONCLUSION

L'hétérogénéité des élèves, présente dans toute classe peut ainsi servir de levier pour permettre les apprentissages de chacun dans le cadre d'une démarche pédagogique générale, la pédagogie coopérative, s'inspirant des pédagogies Freinet et institutionnelles. Elle prend forme à travers différents dispositifs et institutions impliquant la solidarité et les échanges entre élèves, dès lors qu'un cadre propice est installé: un climat de classe serein, bienveillant et solidaire.

Ces dispositifs s'appuient sur, et permettent, l'autonomisation et la responsabilisation des élèves, acteurs de leurs différents apprentissages par l'aide et l'entraide. C'est notamment le cas dans des pratiques collaboratives disjonctives formelles ainsi que dans le tutorat et l'apprentissage collaboratif.

C'est pourquoi, dès le début de l'année, j'ai quotidiennement sensibilisé les élèves à la solidarité et à la bienveillance, et félicité les pratiques qui s'y rattachaient afin de favoriser notre objectif commun déclaré: la réussite de tous. La mise en place, lors de la seconde période, d'un conseil de classe, destiné à la résolutions des conflits ainsi que la dynamique de solidarité engagée au sein de la classe a permis la mise en place de dispositifs en lien.

La coopération permet la personnalisation des apprentissages à travers des activités de production en groupe notamment d'affichages pour la classe, et mène à l'aide et l'entraide entre pairs sur les apprentissages scolaires aussi bien que sociaux, de manière formelle et informelle. Ainsi, le tutorat, relation asymétrique d'aide de la part d'un élève expert favorise les apprentissages dans le savoir ou le savoir-faire des ses deux acteurs, répondant à leurs besoins spécifiques en s'appuyant sur des relations favorables préexistantes tout en s'étendant dans sa pratique à des temps informels.

L'apprentissage collaboratif permet un «choc des idées», un conflit socio-cognitif, entre pairs de niveaux équivalents. Il est fructueux pour les apprentissages de chacun, et basé sur une réflexion collective, formalisée ou non, qui permet de déconstruire puis reconstruire les représentations et les points de vue, et mène ainsi à la progression de tous dans différents domaines d'apprentissages.

Ces démarches, dépendent aussi du degré de développement de l'enfant, notamment de son aptitude au langage et de son degré d'autonomie. Toutefois elles demandent surtout une implication et un travail important de l'enseignant, qui paradoxalement doit accepter de

déléguer une partie de la tâche enseignante à ses élèves afin de leur permettre d'auto-construire leurs savoirs. Ce travail est donc conséquent en amont, dans un souci de préparation et de réflexion, tout autant que lors de sa mise en pratique, afin de veiller sur son fonctionnement qui se doit d'être cohérent face aux besoins des différents élèves, tant d'un point de vue didactique que psychologique.

La rédaction de ce mémoire m'a permis de prendre le recul nécessaire pour analyser de manière critique, les dispositifs engagés dans ma classe. Elle a conforté ma volonté d'approfondir certaines questions par le biais de lectures théoriques afin de me construire des outils pratiques me permettant d'assumer le rôle «d'un facilitateur, d'un organisateur, d'une aide ponctuelle, ponctuelle mais continue»⁵³ au sein de mes futures classes dans lesquelles je continuerai à promouvoir la solidarité, afin, notamment, de me servir de l'hétérogénéité comme levier pour favoriser la réussite de tous.

53 PASQUIER Florent, «Le contrat didactique avec la classe», *La lettre, Éduquer à la non-violence et à la paix*, 2013, numéro 26 – Pédagogies nouvelles, nouvelles pédagogies en France, octobre 2013, p.9

ANNEXES

- Annexe 1

Un exemple de plan de travail dans une classe de pédagogie Freinet.

Source: CONNAC Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives, démarches et outils pour l'école*, op cit., p.97

Ecole de Vence Nom : MAROU François

PLAN DE TRAVAIL

du 18 Octobre au 25 Octobre

CALCUL...	71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84
GRAMM...	8 9 10 11 12 13 14

HISTOIRE	GÉOGRAPHIE
<u>HISTOIRE du Pain</u>	<u>La Côte d'Antibes à Nice</u>
PHYSIQUE - CHIMIE	SCIENCES NATURELLES
<u>Distillation de l'eau-de-vie</u>	<u>Les abeilles et le miel</u>
TEXTES RÉDIGÉS	CONFÉRENCES
<u>1</u> <u>2</u>	<u>Mon voyage en Forêt Noire</u>

TRAVAIL MANUEL : Fabrication de balais de broyère

GRAPHIQUE PERSONNEL HEBDOMADAIRE N° 2

	Leçon lue	Dictée	Textes	Calcul général	Calcul métr.	Histoire	Géographie	Sciences	Devoirs	Travail man.	Touche	Caractère	Communauté	Attention	Impression	Conférences
T. Bien...																
Bien	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
A. Bien...																
Passable																
Mai																
T. Mal...																

Les Parents :
L'Instituteur :

- Annexe 2

Un exemple de tableau des ceintures, dont la couleur illustre le niveau des élèves, et ce, pour différentes domaines.

Source: CONNAC Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives, démarches et outils pour l'école*, op cit., p.114

Tableau des ceintures

	Comportement	Informaticien	Philosophe	Sport	Calcul	Géométrie	Mesure	Numération	Grammaire	Vocabulaire	Orthographe	Conjugaison	Écrivain	Écriture	Lecteur	Orateur	Histoire	Géographie	Sciences
Marie	Bleu	Vert	Jau	Oran	Oran	Bleu	Oran	Oran	Oran	Jau	Bleu	Oran	Oran	Vert	Vert	Bleu	Oran	Jau	Vert
Samir	Oran	Jau	Jau	Jau	Bleu	Oran	Oran	Vert	Jau	Oran	Oran	Jau	Oran	Oran	Oran	Vert	Jau	Oran	Oran
Jérémy	Marr	Jau	Jau	Oran	Bleu	Oran	Oran	Bleu	Jau	Vert	Oran	Jau	Vert	Oran	Oran	Jau	Jau	Oran	Vert
Myriam	Jau	Oran	Vert	Vert	Oran	Oran	Oran	Vert	Jau	Oran	Oran	Vert	Oran	Jau	Vert	Jau	Oran	Jau	Jau

- Annexe 3

Retranscription «mot-à-mot» d'un échange entre deux élèves de ma classe de Moyenne Section, lors d'un conseil de classe destiné à la résolution de conflits (période 4):

Élève A: «Je veux te dire quelque chose [élève B], tu veux bien m'écouter?»

Élève B: «Oui.»

Élève A: «A la récréation du matin, tu m'as poussé fort et tu voulais pas que je joue avec toi, ça m'a rendu triste. Je veux que tu t'excuses et je veux jouer avec toi les prochaines récré.»

Élève B: «A chaque fois tu m'embêtes et tu me pousSES, c'est pour ça je veux pas jouer avec toi.»

Élève A: «Là, j'avais rien fait et quand je pousse c'est pour rigoler.»

Enseignant: «Est-ce que si [élève A] arrête de te pousser, parce que toi ça ne te plaît pas, tu voudras bien jouer avec lui? Et surtout, est-ce une bonne chose que de vous poussez l'un et l'autre?»

Élève B: «Si tu joues sans pousser, je veux bien. J'aurais pas dû te pousser moi aussi, on peut se faire mal. Je te présente mes excuses [élève A], tu veux bien accepter?»

Élève A: «J'accepte tes excuses et moi aussi je m'excuse de te pousser d'autres fois.»

Élève B: «J'accepte tes excuses, on jouera ensemble la prochaine récré, si tu pousSES pas.»

BIBLIOGRAPHIE

- *Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015*, p.2
- *Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*
- BAUDRIT Alain, *Tuteur: une place, des fonctions, un métier?*, Paris, PUF, 1999
- BAUDRIT Alain, *L'apprentissage collaboratif, plus qu'une méthode collective?*, Bruxelles, DeBoeck & Larcier, 2007
- BRUNER Jerome, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 1987
- CAILLIER Jacky, *Tutorat à l'école*, La Londe les Maures, Actes de l'université d'automne du SNUIPP, 2007
- CONNAC Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives, démarches et outils pour l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2009, p.21
- FINKELSZTEIN Diane, *Le Monitorat, s'entraider pour réussir*, Paris, Hachette Éducation, 1994
- JASMIN Danielle, *Le conseil de coopération*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1993
- MEIRIEU Philippe, *La coopération au cœur des apprentissages et de la formation du citoyen*, retranscription de la conférence donné à l'IUFM de Toulon, mars 2007
- PASQUIER Florent, «Le contrat didactique avec la classe», *La lettre, Éduquer à la non-violence et à la paix*, 2013, numéro 26 – Pédagogies nouvelles, nouvelles pédagogies en France, Octobre 2013
- REQUI Anne-Sophie, *Le tutorat entre pairs dans une classe unique de l'école Antoine Balard*, Université Paul Valéry de Montpellier, Mémoire de master en sciences de l'éducation, 2007
- VYGOTSKI Lev, *Pensées et langage, (1934), traduction de Françoise Sève*, Paris, Éditions Sociales, Paris, 1985
- WALLON Henri, *L'Évolution psychologique de l'enfant*, A. Colin, Paris, 1941

Sitographie

- RESEAU CANIOPE – dirigé par VELTCHEFF Caroline, *Mémento pour la coopération entre élèves au collège et au lycée*, 2015,
<https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/memento-pour-la-cooperation-entre-eleves-au-college-et-au-lycee.html>,
- ICEM – CHABRUN Catherine, Les invariants pédagogiques tels que définis par C. Freinet en 1964, 2009, <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/2952>

Bibliographie idéale

- ABRAMI Philip, *L'apprentissage coopératif, théories, méthodes et activités*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1995
- BAUDRIT Alain. *Le tutorat: richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles, De Boeck Univ., 2002
- BENSALAH Leila & BERZIN Christine, «Les bénéfiques du tutorat entre enfants», *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2009, <http://osp.revues.org/1959>
- COLLECTIF D'ENSEIGNANTS (sous la direction de PORTELANCE Liliane, BORGES Cécilia & PHARAND Joanne, *La collaboration dans le milieu de l'éducation: dimensions pratiques et perspectives théoriques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2011
- FAVRE Daniel, *Cessons de démotiver les élèves: 18 clés pour favoriser l'apprentissage*, Paris, Dunod, 2010
- FAVRE Daniel, *Transformer la violence des élèves*, Paris, Dunod, 2007
- GROOTAERS Dominique & TILMAN Francis, *La pédagogie émancipatrice, l'utopie mise à l'œuvre*, Bruxelles, Editions P.I.E – Peter Lang, 2002
- MEIRIEU Philippe, *Itinéraires des pédagogies de groupe – apprendre en groupe? (Tome 1 & 2)*, Lyon, Chroniques Sociale, 1984
- MAHEU Elisabeth, *Sanctionner sans punir: dire les règles pour vivre ensemble*, Lyon, Chroniques Sociale, 2005
- ROSENBERG Marshall, *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*, traduction de Annette Cesotti, Paris, La Découverte, 1999
- ROUILLER Yviane & HOWDEN Jim, *La pédagogie coopérative, reflets de pratiques et approfondissements*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 2010
- TISSERON Serge, *L'empathie au cœur du jeu social*, Paris, Éditions Albin Michel, 2010