



**HAL**  
open science

# Tutorat, aide et entraide : engager sa classe pour la réussite de chacun

Samuel Cascarano

► **To cite this version:**

Samuel Cascarano. Tutorat, aide et entraide : engager sa classe pour la réussite de chacun. Education. 2019. dumas-02289200

**HAL Id: dumas-02289200**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02289200>**

Submitted on 16 Sep 2019

**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.

**Année universitaire 2018-2019**

**Master MEEF**

**Mention 1<sup>er</sup> degré**

**2<sup>ème</sup> année**

**TUTORAT, AIDE ET ENTRAIDE :  
ENGAGER SA CLASSE POUR LA  
REUSSITE DE CHACUN**

**Présenté par : Samuel Cascarano**

**Encadré par : Jean-Marc Clérin**

**Mots Clefs :**

**hétérogénéité – différenciation – tutorat – entraide - coopération**

# SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION</b> .....	3
<b>1.GERER L’HETEROGENEITE EN CLASSE : ENTRAIDE ET TUTORAT</b> .....	4
1.1-L’HETEROGENEITE DES ELEVES : UNE RICHESSE QUI POSE PROBLEME .....	4
1.2-LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE : UNE NECESSITE.....	8
1.3- TUTORAT ET ENTRAIDE : COOPERER POUR LA REUSSITE DE CHACUN .....	15
<b>2.TUTORAT ET ENTRAIDE : QU’EN PENSENT LES ENSEIGNANTS ?</b> .....	22
2.1-QUEL RAPPORT AUX APPRENTISSAGES ET A LEUR CONSTRUCTION ? .....	22
2.2-QUELLES PRATIQUES DE DIFFERENCIATION ? .....	23
2.3-QUELLES APPROCHES DE LA COOPERATION DANS LA CLASSE ?.....	24
<b>3.MISE EN PLACE D’UN SYSTEME COOPERATIF EN CLASSE DE CE1</b> .....	27
3.1-PREPARER LA CLASSE AU SYSTEME D’AIDE ENTRE PAIRS .....	27
3.2-ORGANISER L’ESPACE ET LE MATERIEL DE CLASSE .....	29
3.3-PROPOSER DES SITUATIONS D’AIDE, D’ENTRAIDE OU DE TUTORAT .....	31
<b>CONCLUSION</b> .....	33
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	34
<b>ANNEXES</b> .....	35
<b>Résumé</b> .....	59
<b>Summary</b> .....	60

# INTRODUCTION

Depuis la démocratisation du système éducatif, à la fin du XIXe siècle, la question de l'hétérogénéité des classes est devenue l'une des problématiques majeure des enseignants. Aujourd'hui encore, elle continue de soulever de nombreuses questions, à la fois vis-à-vis des pratiques pédagogiques qu'elle engage, mais surtout vis-à-vis des enjeux sociaux qu'elle soulève. De ce fait, si la réduction des inégalités et la réussite de tous les élèves est aujourd'hui l'un des objectifs principaux du système éducatif français, la question des pratiques et de l'organisation permettant de gérer cette hétérogénéité continue de poser problème.

Ainsi, en me retrouvant pour la première fois face à une classe et face aux enjeux d'apprentissages et de réussite qu'elle posait, je me suis moi aussi interrogés sur les pratiques de gestion de cette hétérogénéité. En effet, après avoir tenté de palier à cette hétérogénéité par une des dispositifs d'individualisation des parcours, je me suis rapidement rendu compte que ce genre d'organisation ne me permettrait pas de garantir équitablement la réussite et le progrès de mes élèves. Il semblait alors nécessaire d'utiliser cette hétérogénéité, d'en une approche positive, pour donner à chacun l'opportunité d'apprendre et de progresser.

Le système de travail coopératif m'a donc semblé être une première solution à ces problèmes d'hétérogénéité. Mais si cette organisation apparaissait d'abord comme un moyen de différenciation, je me suis rapidement rendu compte qu'elle soulevait aussi de nombreux enjeux d'ordre pédagogiques. En effet, c'est bien le rôle de l'enseignant et la place des élèves par rapport aux apprentissages qui sont ici remis en cause. Le tutorat et l'entraide apparaissent alors comme des modes d'organisations à la fois propices aux apprentissages et favorables à la réussite de tous les élèves. Mais comment mettre en place un système de tutorat dans les classes ?

***Si le système coopératif apparait d'abord comme un moyen de favoriser la socialisation des élèves, ces échanges ne peuvent-ils pas aussi être bénéfiques pour les apprentissages ?***

Dans cette recherche, nous étudierons dans un premier temps les causes de l'hétérogénéité et nous montrerons en quoi elle constitue une richesse pour les classes. Nous verrons alors en quoi la différenciation pédagogique occupe une part essentielle dans la gestion de cette hétérogénéité. Enfin, nous étudierons les principes de mise en place des systèmes coopératifs, pour les comparer avec mon expérience pratique de la coopération dans la classe.

# **1. GERER L'HETEROGENEITE EN CLASSE : ENTRAIDE ET TUTORAT**

## **1.1- L'HETEROGENEITE DES ELEVES : UNE RICHESSSE QUI POSE PROBLEME**

La question de la gestion de l'hétérogénéité est une problématique qui touche tous les enseignants. En effet, qu'elle soit d'ordre social ou cognitif, elle représente une diversité qu'on ne peut ignorer et qu'on se doit de prendre en compte dans nos pratiques. Dans cette première partie, nous nous intéresserons donc aux différentes formes de l'hétérogénéité dans les classes et nous verrons en quoi elle peut représenter une richesse pour le groupe.

### **1.1.1- L'hétérogénéité des classes: une problématique pédagogique**

Comme nous venons de l'indiquer, on peut retrouver des formes d'hétérogénéité dans toutes les classes, de la maternelle au lycée. Mais qu'elles soient d'ordre social ou cognitif, les questions liées à la gestion de cette hétérogénéité continuent de poser problème à beaucoup d'enseignants. En effet, dans la pratique, on se retrouve régulièrement face à des situations où l'hétérogénéité est manifeste. Les plus fréquentes étant d'ailleurs liées aux écarts de niveau entre élèves : par exemple, un élève qui terminera un travail beaucoup plus rapidement que les autres, ou encore, un élève avec des difficultés de lecture qui se retrouvera très vite bloqué face à un exercice de grammaire. Les écarts de niveaux se présentent alors comme les premières situations de gestion de l'hétérogénéité auxquelles nous devons faire face en tant qu'enseignants.

Mais cette hétérogénéité, d'ordre cognitif, se manifeste aussi dans le processus de construction des apprentissages. En effet, certains élèves comprendront une notion dès la première séance, alors que d'autres auront besoin de nombreuses répétitions pour l'assimiler. La vitesse de compréhension et les progrès des élèves sont donc autant de paramètres qui rendent compte de l'hétérogénéité de la classe.

De la même manière, nous pouvons constater que les élèves n'utilisent pas les mêmes méthodes et les mêmes outils pour apprendre. En effet, si certains ont besoin de manipuler, d'autres auront besoin de dessiner, et d'autres encore auront besoin de réexpliquer les choses oralement pour bien comprendre une notion. L'hétérogénéité des méthodes d'apprentissages et les différents styles cognitifs doivent alors eux aussi être pris en considération lors des préparations.

Mais si les causes de l'hétérogénéité sont souvent d'ordre cognitif, elles peuvent aussi être d'ordre social et avoir les mêmes effets sur le travail en classe. En effet, les expériences vécues

en dehors de l'école peuvent générer une diversité de comportements face à telle ou telle situation. Par exemple, un élève qui aura voyagé avec sa famille et qui aura entendu d'autres langues aura plus de facilités à entrer dans le processus d'apprentissage d'une autre langue, qu'un élève n'ayant jamais eu ce genre d'opportunité.

Le contexte familial et social joue donc un rôle essentiel dans l'accompagnement de l'élève-enfant, puisque certaines familles, ayant compris les attentes de l'école développent aussi souvent que possible des stratégies pour que leur enfant soit le plus réceptif que possible aux activités de classe. Par exemple, des élèves qui vont régulièrement au musée, à la bibliothèque, ou qui ont la chance de voyager seront bien plus réceptifs et intéressés par des sujets abordés en classe que ceux n'ayant pas vécu ce genre d'expérience. C'est donc bien l'expérience des élèves, liée à leur cadre de vie, qui contribue aussi à l'hétérogénéité de la classe.

### **1.1.2- L'hétérogénéité : une richesse pour la classe**

Pourtant, si l'hétérogénéité pose des problèmes d'ordre pratique, elle reste, en théorie, une richesse pour les apprentissages. En effet, de nombreux chercheurs-pédagogues ont montrés les bienfaits que peuvent avoir les interactions sociales (symétrique ou dissymétrique) en termes d'apprentissages.

Piaget<sup>1</sup> par exemple, souligne que « le conflit sociocognitif agit surtout comme un moyen de changement » et qu'en coopérant, « les pairs sont forcés de se décentrer en prenant en perspective l'autre ». Pour lui, c'est donc cette prise de distance par rapport à soi et aux autres qui contribue le plus aux apprentissages. L'hétérogénéité apparaît alors comme un moyen de stimuler les individualités pour favoriser le développement de chacun.

Mais on peut aussi citer l'idée de Vygotsky<sup>2</sup> selon laquelle, la relation sociale dissymétrique (cette fois) est celle qui permettra à l'apprenant d'entrer dans sa « Zone Proximale de Développement ». Il explique ainsi que « en collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit seul ».

La Zone Proximale de Développement apparaît alors comme « l'écart entre ce que l'enfant sais faire seul et ce qu'il est capable de faire avec l'aide d'un plus compétent » et la relation dissymétrique semble alors nécessaire pour tout apprentissage. Son point de vu, nous permet

---

<sup>1</sup> Peyrat-Malaterre Marie-France, *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe*, De Boeck, 2011, 189 pages, page 25-38

<sup>2</sup> Peyrat-Malaterre Marie-France, *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe*, De Boeck, 2011, 189 pages, p.25-38

donc d'affirmer que l'hétérogénéité de la classe, mise au service de l'apprentissage, peut devenir une véritable richesse le groupe.

Enfin, Bruner<sup>3</sup> donne une véritable force à l'hétérogénéité de la classe, en considérant l'apprenant non plus comme un acteur passif, mais comme un personnage central du processus d'apprentissage. Il ouvre alors les frontières du tutorat en expliquant que « l'avènement d'une nouvelle communauté est possible, à condition de laisser les jeunes prendre une part plus active à leur éducation [...] où chacun contribuerait à enseigner, à aider, à pousser ou motiver ceux qui sont moins capables, moins savants, ou moins motivés ».

Finalement, si l'hétérogénéité apparaît d'abord comme un problème d'ordre pratique, elle peut aussi être considérée comme un véritable moteur pour la construction des savoirs et pour l'émancipation des élèves.

### **1.1.3- Tenir compte de l'hétérogénéité : un enjeu institutionnel**

Pour finir, il convient de nous interroger sur la place donnée à l'hétérogénéité dans les textes institutionnels. En effet, la loi de 2013, pour la refondation de l'école fait de la réduction des inégalités une priorité nationale. Mais il ne s'agit pas, pour autant, d'effacer toute forme d'hétérogénéité dans les classes. Au contraire, il s'agirait plutôt d'exploiter cette hétérogénéité pour la mettre au service de la réussite de tous.

La loi de refondation de 2013 explique ainsi que :

*« refonder l'Ecole, c'est assurer la réussite de tous les élèves, en faisant en sorte que chacun, quelle que soit son origine sociale et géographique, puisse accéder au niveau de qualification le plus élevé possible, dans la voie qu'il a choisie. Cela signifie mieux valoriser, au sein de l'Ecole, les différentes formes de talent et de réussite et garantir l'acquisition par tous, à l'issue de la scolarité obligatoire, d'un socle commun de connaissance et de compétence ».*

On comprend alors que l'hétérogénéité doit bien être considérée comme une richesse pour le groupe classe, mais qu'il est du devoir de l'enseignant, d'organiser son enseignement pour que chacun de ses élèves puisse être en situation réussite. En ce sens, le référentiel de compétences des enseignants nous demande lui aussi de « tenir compte de la diversité des élève ».

L'idée d'hétérogénéité dans les classes occupe donc une place importante dans les textes institutionnels : que ce soit dans les lois, le référentiel de compétence mais aussi dans le socle commun ou dans les programmes, où l'idée de cycle reconnaît les différences cognitives entre élèves. La diversité des élèves apparaît donc comme un enjeu dont il faut tenir compte et qu'il faut maîtriser pour ne pas risquer d'accroître davantage les inégalités.

---

<sup>3</sup> Peyrat-Malaterre Marie-France, *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe*, De Boeck, 2011, 189 pages, page 25-38

On peut ainsi citer un passage des programmes qui explicite un des enjeux soulevés par l'hétérogénéité des classes et la nécessité d'adaptations pédagogiques :

*« Les enfants qui arrivent au cycle 2 sont très différents entre eux. Ils ont grandi et ont appris dans des contextes familiaux et scolaires divers qui influencent fortement les apprentissages et leur rythme. La classe s'organise donc autour de reprises constantes des connaissances en cours d'acquisition et si les élèves apprennent ensemble, c'est de façon progressive et chacun à son rythme ».*

Finalement, on comprend que l'objectif n'est pas d'effacer l'hétérogénéité de la classe mais bien d'en tenir compte et de l'utiliser comme un facteur positif dans sa pratique pédagogique. Ainsi, si les enseignants s'interrogent encore sur les dispositifs pratiques de gestion de l'hétérogénéité, ils peuvent désormais s'appuyer sur un cadre commun qui les oriente vers des pratiques plus concrètes comme la différenciation pédagogique.

## 1.2- LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE : UNE NECESSITE

Si l'hétérogénéité des classes apparaît comme une réalité, elle continue de poser des problématiques d'ordre pédagogiques à beaucoup d'enseignants. En effet, les différences de niveau entre élèves ou encore les différences de vitesse de travail peuvent rapidement poser problème et nous empêcher de gérer la classe dans sa globalité. Mais alors, comment s'organiser pour gérer cette hétérogénéité ? Si la différenciation pédagogique semble être une réponse efficace face à ces problèmes, nous verrons dans cette partie qu'elle peut avoir certaines limites.

### 1.2.1- La différenciation pédagogique : quelques définitions

De nombreux chercheurs ont tenté de définir le concept de différenciation. Mais si les définitions varient d'un chercheur à l'autre, tous s'accordent sur une même idée : les élèves doivent être placés au centre des apprentissages.

Ainsi, pour Philippe Meirieu, « *différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité. [...] C'est être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir*<sup>4</sup> ». En d'autres termes, différencier c'est s'intéresser aux besoins de l'élève : à ses centres d'intérêts, à ses acquis et à ses difficultés... Il s'agit alors pour l'enseignant-pédagogue d'être en perpétuelle réflexion sur les dispositifs pratiques qui aideront au mieux l'élève à s'approprier un savoir, sans pour autant renoncer à son intégration dans le groupe classe.

De la même manière, Philippe Pernoud insiste sur l'idée d'adapter les savoirs, mais avec l'objectif principal de faire progresser chaque élève. Il explique notamment que différencier c'est « *donner la possibilité à chaque élève, aussi souvent que possible, d'être dans des situations où il apprend le plus possible*<sup>5</sup> ». La différenciation pédagogique apparaît alors comme un outil permettant de faciliter le lien entre l'élève et le savoir. Encore une fois, il s'agira pour l'enseignant de réfléchir aux meilleurs dispositifs permettant à l'élève d'apprendre et de progresser.

---

<sup>4</sup> Connac Sylvain, Canopé, « Organiser la coopération entre élèves pour prendre en compte leur diversité [conférence] », 31/08/2017, en ligne : <http://www.crdp-lyon.fr/podcast/conference-organiser-la-cooperation-entre-eleves-pour-prendre-en-compte-leur-diversite-conference> (consulté le 23/04/2019), 01:02:32

<sup>5</sup> Connac Sylvain, Canopé, « Organiser la coopération entre élèves pour prendre en compte leur diversité [conférence] », 31/08/2017, en ligne : <http://www.crdp-lyon.fr/podcast/conference-organiser-la-cooperation-entre-eleves-pour-prendre-en-compte-leur-diversite-conference> (consulté le 23/04/2019), 01:02:32

Mais il insiste aussi sur l'un des objectifs premiers de la pédagogie différenciée : la lutte contre les inégalités. Il explique notamment que la différenciation permet de « *lutter pour que le niveau scolaire des élèves monte et en même temps, lutter contre le phénomène d'exacerbation des inégalités sociales par l'école* ». En d'autres termes, la différenciation pédagogique est un outil de lutte contre les inégalités, pour la réussite de tous.

Enfin, dans cette même optique de réduction des inégalités, Sabine Laurent insiste sur l'idée d'objectifs d'apprentissages partagés par la classe. Elle explique que « *la pratique de la différenciation pédagogique consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. [...] Il ne s'agit donc pas de différencier les objectifs, mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes* ». En effet, différencier les objectifs ne ferait que stigmatiser et augmenter les inégalités entre élèves<sup>6</sup>. Sabine Laurent insiste alors sur la nécessité d'organiser la classe (les élèves, les supports, le matériel...) pour répondre au mieux aux besoins des élèves et faciliter la réussite de chacun.

Pour résumer, on peut dire que la pédagogie différenciée regroupe un ensemble de pratiques et de mode d'organisations centrés autour des besoins des élèves. Cette pédagogie remet donc en question la place de l'enseignant qui n'apparaît plus comme celui qui transmet les savoirs, mais plutôt comme celui qui accompagne chaque élève vers un même objectif d'apprentissage. La différenciation pédagogique semble donc être une réponse adéquate aux problèmes d'hétérogénéité dans la classe.

### **1.2.2- La différenciation pédagogique : la place de l'évaluation**

Si la mise en place d'un système de différenciation pousse les enseignants à centrer leur attention sur les besoins des élèves, il convient dans un premier temps de cerner ces besoins. L'évaluation apparaît alors comme un outil essentiel pour les identifier. Mais quand proposer ces évaluations et quelles formes leur donner ?

Philippe Meirieu explique que « *la clef de voûte de toute pratique différenciée est l'évaluation : la diagnostique, la formative (qui régule la différenciation en cours) et la sommative en fin d'apprentissage*<sup>7</sup> ». En effet, ces trois évaluations interviennent à différents temps de la séquence d'apprentissage et nous permettent d'adapter progressivement nos activités aux besoins des élèves. Elles sont donc essentielles pour la mise en place de pratiques différenciées.

---

<sup>6</sup> Battiut Eric et Bensimhon Daniel, *Comment différencier la pédagogie*, Retz, 2006, ... pages, p.28-29

<sup>7</sup> Battiut Eric et Bensimhon Daniel, *Comment différencier la pédagogie*, Retz, 2006, ... pages, p.22

Commençons donc par évoquer l'évaluation qui sert de base à nos séquences d'apprentissage : l'évaluation diagnostique. Cette évaluation apparaît généralement au début d'une séquence et permet de placer des repères pour l'élève et l'enseignant. En effet, elle aidera d'abord l'élève à se situer par rapport à un savoir nouveau, mais elle aidera surtout l'enseignant à mieux cibler les acquis, les fragilités et les besoins de ses élèves.

Prenons par exemple le cas d'une séquence sur les multiplications en CE1. A ce niveau, les élèves découvrent le sens de la multiplication, notamment par l'utilisation de l'addition itérée. La mise en place d'une évaluation diagnostique sous la forme d'exercices apparaît alors comme un moyen de cibler des compétences qui pourront servir de base à la séquence d'apprentissage. Dans ce cas précis : « Réaliser des additions itérées ; Comprendre le rapport entre addition itérée et multiplication ; Comprendre le sens du signe X (au travers d'une résolution de problème) ».

Cet exemple nous montre alors que les compétences ciblées par l'évaluation diagnostique peuvent aussi bien être des prérequis que des savoirs nouveaux que les élèves devront maîtriser au terme de la séquence. C'est donc en fonction de ces bases que l'enseignant pourra construire des outils de différenciation.

Mais si l'évaluation diagnostique sert de repère de base pour les apprentissages, il devient aussi nécessaire de mesurer les progrès et les acquis des élèves au cours de la séquence. L'évaluation apparaît alors comme le moyen d'observer les réussites mais aussi les difficultés des élèves, qui peuvent parfois persister, en dépit des adaptations proposées par l'enseignant. Ainsi, ces évaluations que l'on propose généralement en milieu de séquence sont appelées les évaluations formatives<sup>8</sup>. Mais si elles permettent de faire le point sur les progrès et les acquis des élèves, elles servent surtout à l'enseignant, pour mieux cibler les difficultés et proposer d'autres remédiations à ses élèves.

Reprenons l'exemple énoncé précédemment : au cours de la séquence d'apprentissage, on a pu constater que certains élèves avaient encore des difficultés à reconnaître des situations qui faisaient intervenir la multiplication et qu'ils confondent encore les signes de l'addition et de la multiplication. Une évaluation formative sous la forme de parcours à difficultés variables permet alors à l'enseignant (mais aussi aux élèves) de se situer par rapport à deux objectifs: « résoudre des problèmes faisant intervenir la multiplication » et « résoudre des calculs multiplicatifs ».

---

<sup>8</sup> Battiut Eric et Bensimhon Daniel, *Comment différencier la pédagogie*, Retz, 2006, ... pages, p.25-27

Cet exemple met alors en valeur une idée essentielle de l'évaluation : inclure l'élève dans leurs apprentissages. En effet, avec ces évaluations en parcours de difficulté (niveau 1, 2 ou 3), les élèves sont libres d'aller vers des activités qui correspondent à leurs besoins. Elles donnent alors une indication concrète sur les progrès de chaque élève : certains étant partis d'une nouveauté pour atteindre le niveau 1, et d'autres ayant consolidé leurs acquis jusqu'au niveau 3. Cette évaluation formative apparaît alors comme un temps où chacun peut faire le point sur ses acquis et sur les progrès qui lui restent à faire. Mais elles sont surtout un bon moyen d'inclure l'élève dans une réflexion sur ses apprentissages, qui ne dépendent alors plus de la seule observation de l'enseignant.

Enfin, l'évaluation dite sommative est proposée à la fin de la séquence d'apprentissage, pour la clore et faire le point sur les acquis des élèves au terme du chapitre. Elle évalue donc l'acquisition des compétences et des objectifs de la séquence mais relève, cette fois-ci, de la seule appréciation de l'enseignant, qui statue alors sur l'acquisition ou non de ces objectifs d'apprentissage. Mais, dans la mesure où les progrès des élèves peuvent se constater même après une évaluation sommative, cette évaluation ne doit pas être considérée comme un outil qui fixerait les savoirs de l'élève. Au contraire, elle se doit de le renseigner sur ses progrès, au terme de la séquence. Parler d'évaluation sommative peut donc poser problème à certains enseignants qui considèrent que l'élève ne cesse de progresser au cours de l'année. Mais si cette évaluation clos une séquence d'apprentissage, les compétences évaluées peuvent tout à fait être reprises plus tard dans l'année afin de refaire un point sur les progrès de chacun.

Pour résumer, on peut dire que l'évaluation doit être un outil mis au service de la réussite de l'élève. Au cours de cette année de stage, je me suis d'ailleurs rendu compte qu'il était nécessaire d'inclure les élèves dans ce processus d'évaluation, sans quoi les apprentissages ne feraient pas sens pour eux. En effet, en s'appuyant uniquement sur les évaluations sommatives, mes élèves ne pouvaient pas savoir comment progresser et perdaient tout intérêt pour les apprentissages. J'ai donc compris qu'il était essentiel de les inclure dans mon processus pédagogique, d'abord par l'explicitation de mes objectifs mais surtout par la mise en place d'évaluations formatives, nous permettant de faire des points réguliers sur les besoins et les progrès de chacun. L'évaluation s'est donc révélée être un outil essentiel pour la mise en place d'une différenciation pédagogique.

### **1.2.3- La différenciation pédagogique : quelles pratiques possible ?**

Si l'évaluation est un outil qui nous permet d'identifier les besoins, les acquis et les progrès des élèves, elle n'offre pas de réponses concrètes aux difficultés et obstacles que certains élèves

peuvent rencontrer dans leurs apprentissages. Il convient alors de s'interroger sur les pratiques que nous pouvons proposer aux élèves, pour les aider et les faire progresser.

Philippe Meirieu distingue alors deux formes de différenciations : « *la différenciation successive et la différenciation simultanée* »<sup>9</sup>. Pour lui, la différenciation successive consiste à différencier les supports, les consignes ou encore les modes de travail afin d'atteindre un même objectif d'apprentissage. Il s'agit alors, au cours d'une séance, d'utiliser différentes voies pour travailler sur un même contenu et arriver à un même objectif. Il oppose à cela la différenciation simultanée qui consiste à proposer des contenus différents en fonction des besoins de certains élèves. Le travail est alors plus individualisé et les objectifs de la séance sont différents en fonction des groupes d'élèves et de leurs besoins. Les plans de travail individualisés, les groupes de besoin ou le travail en atelier en sont des exemples.

Mais ces définitions ne répondent pas aux questions d'ordre pratique sur la différenciation. Nous essayerons donc de proposer quatre catégories qui peuvent regrouper les différentes formes de différenciation qu'il est possible de mettre en place avec des élèves.

La première pratique de différenciation que l'on peut observer en classe est souvent quantitative. Il s'agit alors de proposer une quantité plus ou moins importante d'exercices aux élèves, en fonction de leurs facilités. Par exemple, pour un exercice de grammaire, on pourra demander à certains élèves de repérer les verbes dans un corpus de 10 phrases et demander aux élèves les plus fragiles de se concentrer sur un corpus de seulement 5 phrases.

On se sert ainsi de ce mode de différenciation pour que les élèves performants continuent de consolider leurs acquis, pendant que l'enseignant prend le temps d'accompagner les élèves plus fragiles sur une quantité moins importante d'exercices. L'essentiel étant que tout le monde réussisse l'exercice. On remarque alors que l'enseignant occupe ici une place centrale dans la mise en place de la différenciation : d'une part en identifiant les élèves fragiles et les élèves performants, d'autre part en étant la seule ressource d'étayage proposée aux élèves en difficultés. Il semble donc préférable d'accompagner cette pratique d'une organisation en groupe de besoins pour éviter à l'enseignant d'être surchargé par les sollicitations des élèves.

En ce sens, on peut identifier une seconde forme de différenciation mise en place dans les classes : la différenciation qualitative. Cette différenciation porte quant-à-elle sur la complexité des tâches demandées aux élèves. Il peut alors s'agir de différences dans la consigne, dans la méthodologie proposée ou encore dans l'intégralité du problème proposé aux élèves.

---

<sup>9</sup> Connac Sylvain, Canopé, « Organiser la coopération entre élèves pour prendre en compte leur diversité [conférence] », 31/08/2017, en ligne : <http://www.crdp-lyon.fr/podcast/conférence-organiser-la-cooperation-entre-eleves-pour-prendre-en-compte-leur-diversite-conference> (consulté le 23/04/2019), 01:02:32

Par exemple, au cours d'un travail sur la résolution de problème, on peut proposer des consignes plus ou moins complexes aux élèves, avec les informations importantes mises en valeur ou non. De même, on peut proposer à certains élèves un étayage méthodologique, en leur faisant dessiner le problème puis en faisant émerger le type d'opération nécessaire à la résolution du problème... Mais là encore, l'enseignant reste un acteur central de la différenciation et la simplification de la tâche ne fait en réalité que guider les élèves fragiles vers la réponse, sans pour autant les aider dans leurs apprentissages. Cette pratique met ainsi en évidence l'une des limites de la différenciation, à savoir la réduction de la demande et donc le risque de malentendu cognitif<sup>10</sup> qui ne fait finalement qu'augmenter les inégalités dans le groupe.

Plutôt que de complexifier ou simplifier la tâche, il semble alors préférable de se questionner sur les outils et supports permettant de la réussir. On parlera alors d'une différenciation des supports d'apprentissage. Il s'agira alors, non pas de simplifier la tâche, mais de proposer différentes voies, différents outils pour parvenir aux mêmes objectifs d'apprentissage.

Par exemple, toujours pour une situation de résolution de problèmes, on peut demander à certains élèves d'utiliser du matériel de manipulation. On proposera à d'autres de faire un dessin pour se représenter le problème ou encore de jouer le problème avec un camarade pour mieux le comprendre. Les supports de classes comme les affichages, les sous-mains ou encore le matériel multi-base sont alors des outils ressources pour l'enseignant et pour les élèves.

On remarque alors que l'enseignant n'est plus aussi central dans la différenciation, si ce n'est qu'il anticipe les difficultés de ses élèves et organise son matériel pour que chacun puisse apprendre par des voies qui lui conviennent. Cette pratique apparaît alors comme un premier pas vers l'autonomisation des élèves.

Pour finir, nous parlerons de la différenciation qui porte sur les modes d'organisation dans la classe. Il s'agit ici d'une réflexion de l'enseignant sur l'organisation spatiale mais aussi sur l'organisation des élèves pour favoriser les échanges, le partage d'informations et les apprentissages. On pourra donc citer différents modes de regroupements comme par exemple les groupes en ateliers, les groupes de besoin, les groupes d'entraide ou encore les groupes de tutorat, dont nous parlerons dans la partie suivante.

Le travail en groupe apparaît donc comme un mode d'organisation qui permet aux élèves de partager leurs représentations et leurs connaissances pour construire de nouveaux

---

<sup>10</sup> Connac Sylvain, Eduscol, « Tutorat entre élèves, un levier de fraternité et de différenciation pédagogique [conférence] », 10/05/2018, en ligne : <https://primabord.eduscol.education.fr/le-tutorat-entre-eleves> (consulté le 23/04/2019), 06 min. 30s.

apprentissages. C'est donc une manière d'aider les élèves en manque d'idée mais c'est surtout un moyen pour responsabiliser et valoriser le travail de chaque élève dans le groupe.

De même, pour les groupes de besoins ou les groupes d'entraide, l'organisation permet à l'enseignant de mieux cibler les besoins de chacun tout en favorisant l'autonomie des élèves. Il s'agit alors pour lui de fournir à chaque groupe des outils adaptés à l'acquisition des objectifs d'apprentissage.

Pour résumer, on peut dire que différencier c'est proposer des activités, des supports et des organisations variées et adaptées aux besoins des élèves. On comprend ainsi que les différentes pratiques de différenciation peuvent et doivent s'associer afin d'accompagner au mieux les élèves dans leurs apprentissages. Mais si la différenciation semble être un moyen efficace pour gérer l'hétérogénéité de la classe, elle présente aussi certaines limites.

Ainsi, Sylvain Connac<sup>11</sup> explique qu'il y a trois principaux risques de dérives lors de la mise en place d'une différenciation pédagogique. Nous en avons déjà cité certains, comme le risque de malentendu cognitif lorsqu'on réduit la demande. Mais il insiste aussi sur le risque d'augmentation des écarts de niveau lorsqu'on cherche à individualiser les apprentissages<sup>12</sup>. Il met alors en garde sur les groupes de besoin ou la différenciation qualitative qui ne fait en réalité qu'augmenter les écarts entre élèves. Enfin, il insiste sur une troisième dérive du système de différenciation : la stigmatisation des élèves aidés. En effet, les élèves aidés par des camarades ou recevant des supports différenciés de la part de l'enseignant perdent en « estime de soi » et se sentent fortement stigmatisés par rapport au groupe classe, ce qui ne fait qu'augmenter, une fois de plus, les écarts entre élèves.

On comprend alors que si la différenciation pédagogique semble efficace pour gérer l'hétérogénéité du groupe, la connaissance de ses enjeux et de ses limites reste tout aussi importante pour ne pas conduire à des effets non désirés. Dans la troisième partie, nous essayerons donc de montrer en quoi la coopération est un mode de fonctionnement fiable pour faire de la différenciation pédagogique.

---

<sup>11</sup> Connac Sylvain, Eduscol, « Tutorat entre élèves, un levier de fraternité et de différenciation pédagogique [conférence] », 10/05/2018, en ligne : <https://primabord.eduscol.education.fr/le-tutorat-entre-eleves> (consulté le 23/04/2019), 06 min.40s.

<sup>12</sup> Connac Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, ESF, 2009, 334 pages, p.93-95

## **1.3- TUTORAT ET ENTRAIDE : COOPERER POUR LA REUSSITE DE CHACUN**

Si la différenciation est une réponse efficace pour gérer l'hétérogénéité des classes, nous avons vu qu'elle pouvait aussi avoir des limites. En effet, dans ma pratique, j'ai rapidement constaté certaines d'entre elles : augmentation des écarts de niveau, enseignant sur-sollicité, augmentation des corrections, perte de motivation... J'ai alors compris que pour mieux aider et accompagner mes élèves, il faudrait que je repense mon organisation de classe et ma place d'enseignant au sein du groupe. La mise en place d'un système basé sur la coopération m'a donc semblé être la meilleure manière de gérer l'hétérogénéité de ma classe. Mais alors, comment mettre en place un système coopératif dans la classe et quelles en sont les limites ?

### **1.3.1- Tutorat, aide et entraide : quelques définitions**

Avant de s'intéresser à la mise en place d'un système coopératif en classe, il convient de préciser certains termes, afin de mieux comprendre la logique et les enjeux d'un tel système. Il s'agira alors de définir le terme de coopération et de proposer différentes formes de pratiques induites par ce système.

Commençons donc par définir ce qu'est « la coopération » au sein de la classe. Dans sa conférence, Sylvain Connac explique que « par coopération, on entend, l'ensemble des situations, autorisées par les enseignants, où les élèves ont la possibilité d'apprendre ou de produire à plusieurs. [...] La conséquence de ces situations de coopération c'est l'émergence d'un désir de travailler avec l'autre, tout en améliorant leurs apprentissages<sup>13</sup> ».

En d'autres termes, le système coopératif repose sur des situations de travaux de groupes qui visent l'acquisition d'une certaine autonomie, mais qui cherche surtout à mettre la socialisation entre élèves au service de leurs apprentissages. Il décline alors quatre modes d'organisation inhérents au système coopératif<sup>14</sup> : l'aide, le tutorat, l'entraide et le travail en groupe.

Commençons par expliquer le système d'aide entre pairs. Ces situations d'aide sont dites dissymétriques car il s'agit souvent d'un temps où un élève expert vient aider un de ses camarades en difficulté, quand celui-ci en fait la demande. Cette aide prend alors la forme d'un étayage oral ou écrit, pour la compréhension de la consigne, la méthodologie ou encore

---

<sup>13</sup> Connac Sylvain, Eduscol, « Tutorat entre élèves, un levier de fraternité et de différenciation pédagogique [conférence] », 10/05/2018, en ligne : <https://primabord.eduscol.education.fr/le-tutorat-entre-eleves> (consulté le 23/04/2019), 10min.

<sup>14</sup> Annexe 1 : tableau explicatif sur les formes de différenciation

l'exécution de la tâche. Il s'agit ainsi d'une situation informelle, au cours de laquelle l'élève expert peut aider un élève plus fragile.

De la même manière, le tutorat est aussi un système dissymétrique où un élève expert apportera une aide à un élève en difficulté qui en fait la demande. Mais cette situation est différente de l'aide car elle suppose la mise en place d'un cadre précis. On parle alors d'une situation formelle. En effet, les élèves doivent être formés au tutorat et en connaître les méthodes et enjeux. L'enseignant n'est alors plus la seule personne ressources pour les élèves et le souci de réussite ne relève plus de sa seule responsabilité. En d'autres termes, c'est un système "gagnant-gagnant"<sup>15</sup>, qui permet au tuteur de renforcer ses connaissances mais qui aide surtout le tuteur à progresser dans son travail et dans ses apprentissages.

De leurs côtés, les situations d'entraide sont plutôt perçues comme des systèmes symétriques où les élèves essayent ensemble de résoudre un problème commun. Les élèves décident donc d'eux même de s'unir pour surmonter un obstacle et progresser dans leur travail. Il s'agit alors d'une situation informelle où l'échange et la confrontation des savoirs et des idées permet de surpasser des difficultés individuelles ou communes.

Enfin, le travail de groupe est une organisation qui est plutôt mise en place pour échanger et confronter des idées. On utilise généralement ce système pour des situations de recherche ou de projet. On peut donc inclure dans cette catégorie les organisations de groupe telles que les ateliers ou équipes de projet. Mais à l'instar des trois systèmes précédents, ces travaux de groupe tendent davantage à faire émerger du questionnement chez les élèves, par du conflit sociocognitif. En d'autres termes, le travail en groupe permet de susciter une forme de questionnement chez les élèves et amène avec lui de la motivation et du désir d'apprendre. Il s'agit donc d'un système plutôt symétrique, formalisé par un cadre et une orientation donnée au groupe (rôles, tâches, objectifs du groupe...).

Le système coopératif apparaît alors comme un mode d'organisation efficace pour différencier et gérer l'hétérogénéité d'une classe. Il repose alors à la fois sur des valeurs d'écoute, de partage et d'altruisme, mais il favorise aussi l'autonomie et la responsabilisation des élèves. Dans la suite de mes recherches, je me suis donc intéressé aux systèmes d'aide, d'entraide et de tutorat, qui libèrent l'enseignant d'une charge et donnent la possibilité à chaque élève d'améliorer son rapport aux savoir tout en continuant de progresser dans ses apprentissages.

---

<sup>15</sup> Boiron Cyril, « Aide en classe, entraide et tutorat », en ligne : <https://chicraote.cy-real.com/aide-classe-entraide-et-tutorat/> (consulté le : 23/04/2019)

### 1.3.2- Une pédagogie coopérative : organiser du tutorat en classe

Dans la partie précédente, nous avons vu que les systèmes coopératifs pouvaient prendre différentes formes au sein de la classe. Mais s'il existe plusieurs modes d'organisation, il n'est pas nécessaire de tous les mettre en pratique pour rendre sa classe coopérative. En effet, la seule mise en place du tutorat entre élèves permet de faire émerger de nouveaux comportements au sein d'une classe, la rendant alors plus autonome par rapport aux apprentissages et moins dépendante de l'enseignant en termes de ressources. Dans cette partie, nous axerons donc notre réflexion sur la mise en place d'un système de tutorat, sur les organisations spatiales et matérielles qu'il requiert et sur les objectifs précis qu'il vise pour les élèves.

Avant tout, revenons sur l'un des objectifs premiers de la coopération : favoriser l'autonomie des élèves par rapport à leurs apprentissages. Dans ce sens, François Le Ménahèze explique que « c'est à plusieurs qu'on apprend tout seul ». On comprend alors que l'un des enjeux du travail coopératif est bien « de mettre à disposition de tous, des richesses individuelles », pour « échanger des connaissances et développer en même temps des attitudes métacognitives<sup>16</sup> ». En d'autres termes, si l'entraide ou le travail de groupe ne permet pas d'apprendre, il apporte des connaissances et des solutions aux individualités, pour que chacun puisse en tirer des apprentissages.

Dans le cadre de la mise en place d'un tutorat, l'explicitation des enjeux et des objectifs d'une telle organisation apparaît alors comme une nécessité. Il s'agira donc pour l'enseignant, de mettre en place les objectifs et les attendus du tutorat, pour que chacun puisse exercer son rôle de tuteur ou de tuteuré dans les meilleures conditions. La première étape repose donc sur la construction collective d'un document pour la classe<sup>17</sup>. Il s'agira alors d'établir les conditions de l'aide et du tutorat, mais aussi de fixer, pour le tuteur et le tuteuré, les objectifs à atteindre.

Pour le tuteur, il s'agira avant tout d'accompagner celui qu'il aide vers la réussite de la tâche. Pour ce faire, il pourra encourager, réengager dans la tâche, aider à lire ou à relire la consigne pour mieux la comprendre, proposer des astuces, des schémas ou encore des méthodes... Mais il ne devra en aucun cas donner la réponse sans explication ou dévaloriser son camarade. En d'autres termes, il devra se placer en situation d'étayage en « *mettant la tâche à la portée du tuteuré*<sup>18</sup> ». Mais du point de vue de l'enseignant, cette situation de tuteur vise aussi l'acquisition

---

<sup>16</sup> Connac Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, ESF, 2009, 334 pages, p.53

<sup>17</sup> Connac Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, ESF, 2009, 334 pages, p.59

<sup>18</sup> Peyrat-Malaterre Marie-France, *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe*, De Boeck, 2011, 189 pages, p.53

d'objectifs civiques, méthodologiques et langagiers. En effet, Marie France Peyrat-Malaterre explique que « *le tuteur n'est pas simplement le reproducteur et le transmetteur d'un savoir ou d'un savoir-faire, mais quelqu'un qui doit réinvestir ce qu'il sait, en le construisant sur le plan verbal, dans une logique de mise en mots, prenant en compte ce que l'autre ne comprend pas*<sup>19</sup> ». On comprend alors que l'empathie, la réflexion sur ses connaissances et l'utilisation du langage sont des objectifs supplémentaires que l'on peut attendre d'un élève tuteur.

De même, la situation de tutorat fixera des objectifs pour l'élève aidé, à savoir la réussite de la tâche et la compréhension de la notion ou de la méthode. Mais pour l'enseignant, la situation visera surtout à (re)donner confiance à l'élève, à le faire progresser dans sa compréhension et sa méthode, et à le rendre autonome face à une tâche similaire.

Ces premières séances permettront finalement de poser les bases d'un système coopératif, avec la mise en place d'un premier outil de référence pour la classe (affichage). Mais elles permettront surtout à l'enseignant de recueillir certaines informations sur leurs élèves : sur leurs représentations de l'aide, sur certaines affinités mais aussi sur leur envie d'aider les autres.

Les règles et les enjeux ayant été clarifiés avec la classe, il convient alors de s'intéresser à l'organisation pratique de l'espace et du matériel. En effet, si on veut de la coopération et de l'échange, il faut organiser l'espace pour que les déplacements et les interactions puissent avoir lieu, sans pour autant perdre toute discipline de classe. La question de l'organisation spatiale et matérielle pose alors la question de la place de l'enseignant dans ce système de tutorat.

D'après Sylvain Connac, « il peut s'avérer pertinent que dans une salle de classe à taille réduite, les enfants ne soient pas assignés à un espace, mais potentiellement à tous<sup>20</sup> ». Une organisation en ilots, avec des ateliers, des groupes de besoins ou des espaces d'aide semble alors être un plan de classe à privilégier pour la mise en place d'un système coopératif. En effet, en proposant des ilots, on favorise à la fois les déplacements des élèves mais aussi la circulation de la parole au sein du groupe classe. Mais comment faire pour que ces déplacements et ces échanges ne soient pas nuisibles au bon fonctionnement de la classe ?

Pour l'enseignant, il s'agira alors de se remettre en question : sur sa place dans la classe et sur son contrôle de l'activité du groupe. En d'autres termes, il doit essayer de se mettre en retrait, voir en observateur pour que les élèves puissent être dans de véritables situations d'autonomie,

---

<sup>19</sup> Peyrat-Malaterre Marie-France, *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe*, De Boeck, 2011, 189 pages, p.53

<sup>20</sup> Connac Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, ESF, 2009, 334 pages, p.72

ce qui implique d'accepter une forme d'agitation dans l'espace, tant que celle-ci va dans le sens du travail de classe.

Pour autant, l'intervention de l'enseignant continue d'exister à l'intérieur et hors de la situation de tutorat. En effet, si l'orientation de l'échange est cadrée par des objectifs précis, certains outils construits par l'enseignant peuvent eux aussi accompagner l'élève en difficulté. Des fiches d'accompagnement peuvent alors être construites par l'enseignant et proposées aux tuteurs mais les affichages de classe et sous mains peuvent eux aussi servir de ressources pour les élèves.

De même, des outils de gestion de classe, préparé en amont, permettront de réguler le niveau sonore, les déplacements et les échanges, sans pousser l'enseignant à intervenir. On citera par exemple, les « passeports<sup>21</sup> » ou les « tétra'aide » qui servent à indiquer un besoin ou l'envie de ne pas être dérangé. Mais on peut aussi citer le système de « code des sons<sup>22</sup> » qui indique aux élèves les situations pour lesquelles ils peuvent se déplacer, chuchoter, travailler seuls ou encore les temps pour lesquels ils doivent se taire.

Le système coopératif suppose donc une remise en question de la place traditionnelle de l'enseignant, sans pour autant l'exclure la relation pédagogique. Ses interventions restent donc multiples au cours des activités (étayage, observation, régulation...) mais elles sont discrètes et ponctuelles car l'organisation spatiale, matérielle et fonctionnelle du système de tutorat, pensée en amont, permet déjà une autorégulation du groupe classe.

### **1.3.2- Les limites du tutorat et de l'aide entre pairs**

Si le système de classe coopérative semble être un « levier de différenciation » efficace pour gérer l'hétérogénéité d'une classe, il présente aussi certains risques de dérives. Quelles sont donc les limites d'un tel système ?

L'un des premiers risques que l'on peut citer lorsqu'on met en place de la différenciation pédagogique, c'est le risque de stigmatisation. En effet, nous avons expliqué précédemment qu'un élève qui se voyait proposé un travail simplifié ou différent de ses camarades, risquait de se sentir stigmatisé par rapport au reste du groupe et pouvait alors développer un fort sentiment d'incompétence. Pour Sylvain Connac, ce risque est d'autant plus présent dans les situations de tutorat. En effet, en demandant à un élève d'aller aider un camarade, on pointe devant le reste du groupe, le fait que cet élève est en difficulté et on risque de développer chez lui ce sentiment

---

<sup>21</sup> Connac Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, ESF, 2009, 334 pages, p.86-87

<sup>22</sup> Annexe 2

d'incompétence. On comprend ainsi que les situations d'aide et de tutorat ne doivent et ne peuvent se faire qu'à l'initiative des élèves.

De la même manière, l'aide du tuteur doit, elle aussi, se faire à la demande des élèves. En effet, si l'on impose un rôle de tuteur à un élève, on ne rend service ni au tuteur, ni au tutoré car l'élève qui aide aura envie de se débarrasser rapidement de la tâche et l'élève aidé ne progressera pas autant que s'il avait travaillé avec un camarade qui avait vraiment envie de l'aider. Les affinités entre élèves doivent donc aussi être prises en compte lors de la mise en place d'un tutorat.

De plus, même si l'aide est volontaire, on risque malgré tout de voir les élèves tuteurs en position de sur-étayage. En d'autres termes, de les voir en train « d'aider l'autre en en faisant trop, voire en faisant le travail à sa place<sup>23</sup> ». Dans ces cas, l'élève aidé n'est plus en situation d'apprentissage car il n'est pas en train de faire un effort cognitif suffisant pour dépasser ses obstacles. L'activité est donc essentiellement prise en charge par le tuteur et ne bénéficie plus du tout au tutoré. Le cadre de la relation tuteur-tutoré doit donc être clair et précis pour chacun des acteurs.

Sylvain Connac<sup>24</sup> nous alerte ainsi sur un autre risque : « l'effet tuteur ». Il explique alors qu'en mettant toujours les bons élèves dans le rôle des tuteurs, on augmente sans le vouloir les écarts de niveau. En effet, on constate que c'est souvent les tuteurs qui profitent le plus des situations d'aide : en remobilisant leurs connaissances et en verbalisant la méthode. On comprend alors que pour éviter d'augmenter les inégalités au sein de la classe, il est nécessaire de distribuer les rôles de tuteur à tous les élèves. On évite ainsi toutes formes de stigmatisation et on met en valeur les compétences de chacun au sein de la classe, créant par la même occasion un système de classe où la coopération est véritablement au service des apprentissages.

Enfin, si le système de tutorat vise à mettre la coopération au service des apprentissages, on constate que certains élèves arrivent malgré tout à détourner ce système pour éviter de faire trop d'efforts. On parle alors d'un risque de dépendance des élèves aidés, qui ne font plus l'effort de chercher seuls et qui mobilisent l'aide des autres avant même d'avoir essayé de résoudre le problème seuls. Sylvain Connac explique alors que pour éviter cela, il faut d'abord laisser aux élèves un temps pour travailler seuls, avant de leur proposer de l'aide ou du tutorat. Mais il lui semble aussi nécessaire de garder un équilibre entre les temps de travail individuels

---

<sup>23</sup> Connac Sylvain, Eduscol, « Tutorat entre élèves, un levier de fraternité et de différenciation pédagogique [conférence] », 10/05/2018, en ligne : <https://primabord.eduscol.education.fr/le-tutorat-entre-eleves> (consulté le 23/04/2019), 06min.30s.

<sup>24</sup> Connac Sylvain, Canopé, « Organiser la coopération entre élèves pour prendre en compte leur diversité [conférence] », 31/08/2017, en ligne : <http://www.crdp-lyon.fr/podcast/conference-organiser-la-cooperation-entre-eleves-pour-prendre-en-compte-leur-diversite-conference> (consulté le 23/04/2019), 00:45:30

et les temps d'entraide et d'apprentissage collectif. On citera par exemple les évaluations diagnostiques, formatives ou sommatives qui sont des temps où les élèves doivent travailler seuls pour rendre compte de leurs acquis et de leurs besoins.

Finalement, si le système de travail coopératif apparaît comme un levier de différenciation efficace pour gérer l'hétérogénéité d'une classe, la connaissance de ces limites semble tout de même nécessaire pour ne pas aller dans le sens contraire des objectifs de la différenciation, à savoir la réussite de tous.

## **2. TUTORAT ET ENTRAIDE EN CLASSE : QU'EN PENSENT LES ENSEIGNANTS ?**

Pour cette partie, un questionnaire d'une quinzaine<sup>25</sup> de questions a été construit, à partir des « pédagotest » proposés par Sylvain Connac<sup>26</sup>. Il s'agira alors, d'étudier le rapport aux apprentissages d'une vingtaine de jeunes enseignants, mais aussi d'analyser leurs pratiques de différenciation ainsi que leur approche des systèmes de coopération dans la classe.

### **2.1- QUEL RAPPORT AUX APPRENTISSAGES ET A LEUR CONSTRUCTION ? (Analyse des réponses au questionnaire)**

Dans les parties précédentes, nous avons vu que la mise en place d'un système de coopération supposait une véritable réflexion sur la place de l'enseignant dans la classe mais aussi sur celle des élèves au sein du groupe hétérogène. Il convenait alors de commencer notre enquête par un questionnement sur le positionnement des enseignants par rapport aux apprentissages.

La première question « pour vous apprendre c'est ... » m'a permis de faire émerger deux conceptions de l'acte d'apprentissage : l'une où l'apprenant est dépendant des autres, l'autre où l'apprenant est autonome et socialement indépendant dans la construction de ses savoirs. On remarque alors que plus de 65,7% des enseignants interrogés considèrent que l'apprentissage résulte d'une action sociale (symétrique ou dissymétrique), alors que seulement 35,3% des enseignants voient l'apprentissage comme une construction purement individuelle.

Ces réponses nous permettent alors de faire un lien entre le rapport aux apprentissages des enseignants et leur conception de l'enseignement. En effet, la question 2 nous présente trois approches de l'enseignement qui supposent un positionnement différent de la part de l'enseignant. La première est centré sur l'enseignant et sa didactisation des savoirs (bleu), la seconde est plutôt basée sur l'élève et l'adaptation des savoirs à ses besoins (rouge), enfin, la troisième est davantage centrée sur les savoirs des élèves et sur l'action pédagogique de l'enseignant qui les guide, directement ou indirectement, vers de nouveaux apprentissages (orange). Il apparaît alors que près de  $\frac{3}{4}$  des enseignants ont une approche plutôt socioconstructiviste de l'apprentissage où l'enseignant et l'ensemble des élèves jouent un rôle dans la construction des savoirs (orange). Alors que près de 30% des personnes interrogées centrent les apprentissages sur leur seule action d'enseignant.

---

<sup>25</sup> Annexe 3

<sup>26</sup> Connac Sylvain, *La personnalisation des apprentissages*, ESF, 2012

En effet, 23,5% des personnes interrogées préfèrent favoriser une approche individualisée des apprentissages (rouge) où l'enseignant agit ponctuellement sur des besoins et des attentes d'élève. Et, seulement 5,9% préfèrent avoir une approche de l'enseignement plus collective et centrée sur la seule action de l'enseignant. On constate alors une première divergence dans les conceptions de l'enseignement : l'une où l'enseignant occupe une place centrale dans la construction des savoirs, et l'autre où l'élève est associé au processus d'apprentissage.

On remarque donc que le rapport à l'apprentissage peut avoir un impact important sur la manière de se positionner en tant qu'enseignant et sur la manière de construire ses enseignements. En d'autres termes, c'est ici la question du rôle de l'enseignant pédagogue qui se pose : l'enseignant doit-il toujours être omnipotent dans la relation élève-savoir ou doit-il plutôt se positionner comme un médiateur qui facilitera cette relation ? Les pratiques de différenciation des jeunes enseignants apparaissent alors comme de bons indicateurs en matière de tendance pédagogique.

## **2.2- QUELLES PRATIQUES DE DIFFERENCIATION ?**

Dans cette seconde partie, nous essayerons d'identifier le positionnement des jeunes enseignants dans des situations pratiques de gestion de l'hétérogénéité. Il s'agira alors de les questionner sur leur conception de la pédagogie différenciée mais aussi sur les pratiques de remédiations qu'ils mettent en place, en cohérence avec leurs conceptions pédagogiques.

On constate ainsi que dès la question 3, les conceptions divergent. En effet, 47,1% des enseignants interrogés considèrent que différencier c'est « proposer des activités qui permettent à chaque élève de progresser », et s'inscrivent plutôt dans une démarche d'individualisation des apprentissages. Alors que 52,9% d'entre eux pensent que différencier c'est « proposer une organisation de classe et des supports pour permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs d'apprentissages ». Derrière la question de différenciation, les notions d'individualisation et de personnalisation des apprentissages<sup>27</sup> s'opposent donc déjà dans la réflexion pédagogique des jeunes enseignants.

Dans ce sens, on se rend compte (question 4) que 64,7% des enseignants auront plutôt tendance à apporter une remédiation en modifiant les supports et l'organisation de la classe, alors que 35,3% d'entre eux préféreront centrer leur attention sur l'élève, ses acquis et ses besoins.

Enfin, les réponses à la question 5 portant sur les causes des difficultés scolaires, nous confortent dans notre analyse en indiquant que 52,9% des enseignants ont tendance à remettre

---

<sup>27</sup> Connac Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, ESF, 2009, 334 pages, p.94-95

en question leurs dispositifs pédagogiques, alors que 47,1% d'entre eux préfèrent penser que les difficultés scolaires sont liées à des facteurs centrés autour de l'élève.

On remarque alors que les proportions entre les deux conceptions pédagogiques sont stables, et qu'elles s'enracinent dans des approches différentes de la différenciation : l'une centrée sur les dispositifs de construction des savoirs, l'autre centrée sur les élèves et leurs besoins. Encore une fois, c'est la place de l'enseignant qui est ici au centre de la problématique. Il convient alors de s'interroger sur les pratiques concrètes des jeunes enseignants et de vérifier la cohérence entre leurs conceptions et leur pratique de classe.

On constate ainsi (question 6) que si une tendance à individualiser les remédiations est présente dans la conception d'une partie des jeunes enseignants, il y a tout de même un intérêt prononcé de leur part pour la diversité des supports et des modes d'organisation. En effet, pour 7 réponses en faveur d'une différenciation quantitative et 5 réponses en faveur d'une différenciation qualitative, on note le double de réponses pour des systèmes basés sur la différenciation des supports et des modes d'organisation. Il apparaît alors qu'en pratique, l'individualisation des apprentissages présente plus vite ses limites qu'un système basé sur la coopération ou la diversité des ressources.

Cette dernière question montre donc que le recours à d'autres formes d'organisation devient rapidement nécessaire dans la pratique. Le questionnaire s'oriente alors vers le thème du système de classe coopérative pour repenser la place de l'enseignant et celle de l'élève dans le processus d'étayage et de construction des savoirs.

## **2.3- QUELLES APPROCHES DE LA COOPERATION DANS LA CLASSE ?**

La dernière partie du questionnaire vise donc à analyser les représentations des jeunes enseignants sur la coopération dans la classe. Il s'agit alors d'étudier leur approche du système de coopération et leur intérêt pour ce mode d'organisation, en tant que levier de différenciation pédagogique.

Ainsi (question 8), plus de 75% des enseignants considèrent que la coopération vise avant tout à transmettre des valeurs d'entraide, d'échange et d'autonomie, alors que seulement 23,6% d'entre eux pensent qu'elle ne cherche qu'à résoudre des problèmes concrets de gestion de classe, relatives à l'autonomie ou la différenciation. On comprend alors qu'une majorité des enseignants conçoit cette approche comme un ensemble de pratiques au service de valeurs, alors qu'un quart d'entre eux n'y voient qu'une solution ponctuelle à des problèmes de gestion de classe.

Pour autant, tous s'accordent à dire que le travail coopératif est favorable aux apprentissages. Mais en cohérence avec les premiers résultats du questionnaire, deux approches de la coopération divergent. En effet, 52,9% des enseignants voient l'interaction comme un moyen parmi d'autres d'accéder aux apprentissages, alors que 47,1% d'entre eux voient plutôt l'interaction entre pairs comme un besoin qui permet de se construire de nouveaux apprentissages.

Cela soulève donc une réflexion importante sur le travail coopératif : est-il plutôt un levier de différenciation ou une conception pédagogique de l'enseignement-apprentissage ?

La question 10 interroge donc les jeunes enseignants sur le rôle que les élèves peuvent prendre dans la relation de coopération. Mais si 88,2% des enseignants interrogés considèrent que les élèves peuvent prendre en charge une partie de la remédiation, il est clair pour eux que cette approche de la coopération requiert un cadre précis imposé par l'enseignant. Le travail coopératif apparaît donc, dans un premier temps, comme une forme de différenciation permettant de mieux gérer l'hétérogénéité de la classe.

Mais si le système coopératif apparaît d'abord comme un levier de différenciation pour l'enseignant, il est surtout considéré comme un système qui cherche à rendre les élèves autonomes (question 11). En effet, l'un des principaux enjeux de la coopération dans la classe est d'aider les élèves en difficulté à dépasser leurs obstacles. En cela, le discours apporté par un pair s'avère tout à fait adapté. Mais pour les jeunes enseignants, l'intérêt principal de ce système est bien l'autonomie des élèves. La conception du travail coopératif en tant que système pédagogique réintègre alors sa première finalité de dispositif différenciateur.

Les enseignants interrogés considèrent alors que ce système bénéficie avant tout aux élèves. Mais les points de vue divergent sur les avantages de ces relations. En effet, 47,1% des enseignants interrogés pensent que c'est l'élève aidé qui profite le plus de l'échange, alors que les 52,9% restants pensent que c'est plutôt l'élève qui aide qui bénéficie le plus de l'échange. On comprend alors que si le système de travail coopératif cherche dans un premier temps à mettre tous les élèves en situation d'apprentissage et de réussite, les limites de ce mode d'organisation nous poussent à le considérer davantage comme un système pédagogique, plutôt que comme un dispositif de différenciation.

En effet, nous avons vu précédemment que la relation dissymétrique de tutorat profitait davantage à l'élève tuteur qu'à l'élève tutoré, alors que l'intention de cette relation est basée sur l'élève aidé. Il convenait donc (question 12) de s'interroger sur les bénéfices de cette relation pour le tutoré.

L'échange est alors surtout perçu comme un moyen donné à l'élève pour qu'il comprenne mieux une notion ou une méthode. Mais si cet échange a des impacts sur la réussite ponctuelle de l'élève, elle peut aussi en avoir sur son estime de soi et son autonomie.

Pour finir, il me semblait important de conclure ce questionnaire en interrogeant mes collègues sur leur expérience de la coopération en classe. En effet, si 82,4% disent l'avoir expérimenté en classe, ils expriment malgré tout certaines réserves pour l'utilisation de ce système. Ainsi, à la question « Pour vous l'aide entre pairs est-il un mode de différenciation fiable et efficace ? », ils répondent :

- « Oui mais il doit être cadré par l'enseignant avec des supports et des outils qui guideront l'élève tuteur et l'élève aidé. La place de l'enseignant reste donc importante dans ce rapport entre élève ».
- « Selon moi, ce n'est pas de la différenciation mais davantage un dispositif d'apprentissage qui permet de renforcer les liens entre élèves, de partager des connaissances et de lever certains malentendus, en proposant un panel de stratégies différentes ».
- « Oui mais seulement si le système d'aide et d'approche est prédéfini avec l'enseignant. Il ne faut pas que l'élève qui aide donne la réponse mais un moyen d'y parvenir, ou que l'élève aidé se laisse totalement porter par son tuteur ».
- « Pour moi, ce système n'est pas fiable à 100%. L'enseignant doit s'assurer que l'élève qui va aider est capable de le faire, pour ne pas pénaliser davantage l'élève aidé. Il doit donc au préalable avoir compris la notion et les compétences en jeu. Je dirais donc que le système peut être efficace si le cadre est respecté ».

Finalement, la coopération peut être considérée comme un levier de différenciation mais doit surtout s'accompagner d'une conception cohérente de l'enseignement-apprentissage, pour évoluer progressivement vers une pratique pédagogique plus globale. Il s'agit alors pour les enseignants, de remettre en question leur place et leur rôle dans la classe, d'intégrer les élèves à la construction de leurs apprentissages, mais surtout de les responsabiliser par rapport à la réussite du groupe hétérogène, favorisant alors des valeurs d'échange, de partage et d'entraide.

### **3. MISE EN PLACE D'UN SYSTEME COOPERATIF EN CLASSE DE CE1**

Dans le cadre de mon expérience pratique d'enseignement, je me suis moi aussi confronté à des difficultés liées à l'hétérogénéité de la classe. En effet, si les écarts entre élèves m'ont d'abord poussés à individualiser les apprentissages, je me suis rapidement rendu compte que je ne pouvais pas être présent pour chaque élève en même temps. La mise en place d'un système basé sur l'entraide et le tutorat m'a donc semblé être une forme de différenciation nécessaire pour assurer la réussite et le progrès de tous mes élèves. Cette partie permettra donc d'expliquer ma démarche et ma réflexion lors de la mise en place d'un système coopératif en classe.

#### **3.1- PREPARER LA CLASSE AU SYSTEME D'AIDE ENTRE PAIRS**

Pour mettre en place les conditions du tutorat et de l'entraide dans ma classe, j'ai d'abord dû construire une séquence d'apprentissage<sup>28</sup> qui permettrait aux élèves de bien comprendre les pratiques d'aide et de tutorat. Il s'agissait alors de développer chez eux l'envie d'aider, l'envie de chercher ensemble, mais surtout, il s'agissait de leur donner les outils et les méthodes qui leur permettraient ensuite d'échanger et d'apprendre de manière autonome.

Ma séquence présentait alors quatre séances d'apprentissages au cours desquelles les élèves seraient amenés à réfléchir sur leurs points forts, sur leurs points faibles et sur l'intérêt de l'échange face à l'obstacle.

Ma première séance proposait ainsi une première réflexion sur les apprentissages et la diversité des élèves. En complétant la phrase « Si j'étais maître/maitresse, je vous apprendrais à ... », les élèves sont amenés à verbaliser leurs points forts et ils constatent que chacun des membres du groupe est capable de transmettre un savoir. Cette séance apparaît ainsi comme une manière de préparer le tutorat et l'entraide, en montrant aux élèves qu'on peut toujours apprendre quelque chose des autres.

Cependant, certains élèves ont tout de même manifesté une forme de difficultés pour trouver des points forts et n'ont pas voulu prendre la parole face au groupe, considérant que ce qu'ils savaient faire étaient à la portée de tous. Ces problèmes d'estime de soi et de confiance deviennent alors pesants et des encouragements discrets de leurs amis peuvent être le meilleur moyen de surmonter ces obstacles.

---

<sup>28</sup> Annexe 5

Le travail en binôme prenait alors une place essentielle lors de la deuxième séance. En effet, il s'agissait de prouver que l'échange et l'entraide étaient des ressources efficaces pour surmonter des obstacles ou des difficultés.

Les élèves étaient alors confrontés à des problèmes de mathématiques complexes qu'ils devaient résoudre, d'abord individuellement puis avec un camarade. Les notions d'échange mais aussi d'empathie et d'écoute étaient alors centrales dans ces situations. Mais si les élèves ont tous acceptés de coopérer pour réussir, j'ai tout de même remarqué que dans les groupes hétérogènes les meilleurs avaient davantage tendance à tout faire, au dépend de l'élève plus fragile qui se laissait guidé ou n'arrivait pas à s'imposer.

J'ai alors compris que les situations d'entraide de ce type gagnaient davantage à être organisées en groupes homogènes pour que chaque acteur du groupe puisse véritablement chercher, penser, échanger et construire de nouveaux savoirs.

Toutefois, cette séance a aussi montré qu'il était nécessaire d'établir des règles pour l'aide en classe. Ainsi, la troisième séance fut dédiée à la construction de ces règles<sup>29</sup>. Mais elle m'a aussi permis de recueillir des informations sur les représentations de mes élèves en ce qui concernait l'aide des pairs<sup>30</sup>.

Il apparaissait alors que si la grande majorité des élèves se montraient volontaires pour aider, leurs conceptions de l'aide et de l'étayage variaient. Pour eux, l'aide répondait surtout à des problèmes de compréhension ou de méthode et l'étayage devait toujours se faire « sans donner la réponse ». Mais les échanges ont aussi fait émerger des besoins et des attentes pour ce genre d'échange. En effet, la question de l'empathie à travers la patience et l'explication a pu être abordée. Mais c'est surtout l'idée de se mettre à la place de l'autre pour l'aider à comprendre qui a le plus marqué le débat.

Finalement, nous avons décidé de construire collectivement une affiche pour poser les règles de l'entraide, mais aussi proposer des solutions aux problèmes de compréhension ou de méthode.

La dernière séance apparaissait alors comme le moyen d'évaluer les capacités de coopération de mes élèves, en leur faisant d'abord construire leurs propres outils d'aide à la coopération et en les mettant face à une situation authentique de classe, où chacun est libre de chercher ses ressources où il le souhaite.

---

<sup>29</sup> Annexe 7

<sup>30</sup> Annexe 6

## **3.2- ORGANISER L'ESPACE ET LE MATERIEL DE CLASSE**

Après avoir construit collectivement le cadre et les règles qui permettent de structurer les situations d'entraide et de tutorat, il convenait d'organiser l'espace et le matériel de classe pour faciliter les échanges et les déplacements de chacun (enseignant et élèves).

En tenant compte des contraintes spatiales et matérielles, je décidais alors d'organiser un plan de classe basé sur trois grands ilots, chacun composé de 6 à 8 élèves. Il s'agissait alors d'optimiser l'espace de la classe pour ne plus avoir des élèves statiques, assignés à une place, mais des élèves plus libres dans leurs déplacements, avec la possibilité d'organiser des ateliers autonomes, mais aussi d'organiser des groupes de besoin.

Cependant, j'ai rapidement constaté que le regroupement des élèves conduisait inévitablement à davantage d'échanges et donc à une forme de parasitage lors des leçons ou des temps d'activité. La répartition des élèves dans la classe a donc joué un rôle essentiel pour que l'organisation en ilots ne se retourne pas contre moi. En effet, pour éviter les situations de bavardage, il fallait d'abord que les élèves plus fragiles puissent facilement être aidés par des camarades. L'organisation d'élèves fragiles autour d'un ou plusieurs élèves performants était donc à privilégier. Mais le seul plan de classe ne suffisait à réguler les bavardages et autres dérives du fonctionnement en ilot.

J'ai alors décidé de responsabiliser certains élèves en leur attribuant des rôles au sein des groupes. Il s'agissait alors de leur donner des étiquettes leur attribuant une responsabilité pour la journée : être « responsable du volume », être « responsable de la consigne », ou être « responsable facteur », pour la distribution et le ramassage. Chaque ilot pouvait ainsi s'autoréguler grâce à l'action de ces trois responsables.

Mais l'agencement en ilots présentait surtout un avantage essentiel pour la mise en place d'un système coopératif : la lisibilité. En effet, en plus de favoriser les échanges et les déplacements, ce système me permettait à moi enseignant, mais aussi aux élèves d'avoir une meilleure vision des besoins de chacun. Par exemple, un élève qui se retrouvait bloqué parce qu'il ne comprenait pas la consigne était rapidement remarqué et aidé, soit par l'enseignant, soit par ses camarades. Cette organisation de la classe se révélait alors être très efficace pour faire coopérer les élèves.

Mais je me suis rapidement rendu compte que cette organisation pouvait aussi avoir des limites. En effet, les procédures et les erreurs des élèves se ressemblaient de plus en plus au sein d'un même ilot. Je comprenais alors que si les élèves ne percevaient pas l'enjeu et l'intérêt de l'échange pour leurs apprentissages, ils ne construiraient finalement que peu de nouveaux

savoirs. Il fallait donc que je déconstruisse ce rapport aux savoirs, pour leur permettre de tirer réellement parti de l'échange et de la coopération. Concrètement, il s'agissait donc de leur réexpliquer les enjeux du travail entre pairs, mais aussi de les intégrer dans une réflexion sur leurs apprentissages en vérifiant ensemble, leur compréhension de la notion, des procédures et leur réussite des exercices.

Cependant, cette seule organisation ne suffisait pas pour que les élèves soient dans de véritables situations de coopération. J'ai donc décidé de construire plusieurs outils qui permettraient de faciliter les échanges entre élèves.

J'ai donc commencé par construire des sous-mains<sup>31</sup> que j'ai mis à la disposition de mes élèves, dans un coin de la classe. En fonction de la discipline travaillée, chaque élève pouvait alors chercher un sous-main pour s'aider ou aider un camarade. Je remarquais alors que ces supports permettaient déjà d'orienter mes élèves vers une forme d'autonomie et de coopération.

J'ai ensuite construit avec mes élèves, des « pyram'aides »<sup>32</sup>, basées sur le principe des « tétra'aide »<sup>33</sup> de Bruce Demaugé-Bost. Il s'agissait alors, dans la logique de l'organisation spatiale de la classe, de donner une meilleure lisibilité des besoins de chacun. Ces « pyram'aide » permettaient alors ainsi aux élèves de dire s'ils rencontraient un obstacle ou si tout allait bien. L'enseignant ou les camarades disponibles pouvaient ainsi facilement identifier ces élèves et rapidement intervenir pour débloquer la situation. Les couleurs de la « pyram'aide » étaient alors des indicateurs précis de la difficulté rencontrée : la couleur rouge correspondant aux problèmes de méthodologie, la couleur orange aux problèmes de compréhension, la couleur verte indiquant que l'élève travaillait sans difficultés, et la couleur bleu que le travail était terminé.

Les obstacles étaient ainsi facilement identifiés puis dépassés, puisque l'élève savait quel était son problème et pouvait facilement l'expliquer pour le dépasser, avec l'enseignant ou avec un camarade. Le nombre d'élève en situation d'attente a alors fortement diminué.

Pour terminer, j'ai construit un dernier outil pour favoriser les échanges coopératifs et faciliter les relations d'entraide au sein des groupes. En effet, pour répondre aux problèmes de compréhension ou de méthode, indiqués par les « pyram'aide », je proposais aux élèves des fiches d'accompagnement<sup>34</sup> pour les situations de tutorat. Un élève qui en aidait un autre pouvait alors suivre la fiche pour aider son camarade à mieux comprendre une consigne ou une méthode. L'élève aidé était alors celui qui écrivait sur la feuille et l'élève tuteur ne faisait que le guider dans la méthode.

---

<sup>31</sup> Annexe 8

<sup>32</sup> Annexe 10

<sup>33</sup> Annexe 9

<sup>34</sup> Annexe 11

Mais si ces fiches présentaient des avantages en termes de méthodologie et d'autonomie, elles étaient davantage orientées vers des situations de mathématiques et de résolution de problème. Elles n'étaient donc pas adaptées à toutes les situations de difficultés que pouvaient rencontrer les élèves, à l'instar des sous-mains qui, eux, étaient choisis en fonction de la discipline travaillée.

Finalement, on peut dire que l'organisation de l'espace et du matériel permet une véritable réflexion sur l'autonomie des élèves et la place de l'enseignant au sein du groupe.

Ainsi, en favorisant les échanges et la coopération, l'enseignant se rend alors disponibles pour d'autres tâches d'observation, de médiation ou de soutien, avec des groupes de besoin. Il n'est alors plus aussi central dans la classe et apparaît plutôt comme l'une des ressources mises à la disposition des élèves pour les faire progresser. Pour autant, il conserve un rôle essentiel dans la construction des apprentissages, notamment lors des temps d'évaluations formatives, où il peut faire un point avec l'élève sur ses acquis, ses besoins et ses progrès. En d'autres termes, si le système de travail coopératif favorise l'autonomie des élèves, la présence et l'intervention de l'enseignant-médiateur reste essentielle dans le processus d'apprentissage des élèves.

### **3.3- PROPOSER DES SITUATIONS D'AIDE, D'ENTRAIDE OU DE TUTORAT**

Pour évaluer l'efficacité du travail de coopération dans ma classe, j'ai finalement décidé d'inscrire ma classe à un concours de mathématiques basé sur de la résolution de problèmes. Chaque jour, il s'agissait alors de mettre mes élèves face à une suite problèmes complexes, pour qu'ils essayent seuls ou à plusieurs de les résoudre, et qu'ils comprennent que l'entraide peut être une véritable ressource pour dépasser un obstacle.

Les problèmes proposés pouvaient alors être classés en quatre catégories<sup>35</sup> : les problèmes de grandeur et mesures, les problèmes de lecture et de compréhension de l'espace, les problèmes de compréhension de consigne et les problèmes de mathématiques nécessitant plusieurs étapes de calcul.

Il s'agissait alors de faire travailler les élèves en binômes ou individuellement et de recueillir les réponses par l'intermédiaire de QR codes, construits à partir de l'application Plickers. Cela me permettait ainsi d'avoir un retour global sur la réussite, les progrès mais aussi les difficultés de mes élèves. Après un temps de recherche, les élèves donnaient ainsi leurs réponses, par

---

<sup>35</sup> Annexe 13

l'intermédiaire d'un QR code. Je scannais alors l'ensemble des étiquettes et les élèves pouvaient ensuite corriger le problème au tableau, pour valider ou invalider les réponses<sup>36</sup>.

Pendant la première semaine, les élèves ont alors été confrontés à ces problèmes sans pouvoir faire appel à l'aide de leurs camarades. Puis, lors de la deuxième semaine, ils ont pu travailler à deux pour résoudre les problèmes. Les résultats obtenus<sup>37</sup> ont alors montrés que le travail en binôme était bien plus favorable à la réussite que le travail individuel.

Mais j'ai aussi constaté que lors des recherches du groupe, un des deux élèves prenait souvent le dessus sur l'autre, limitant alors sa participation à la recherche. Par exemple, je remarquais que des élèves pouvaient aller trop vite dans leurs méthode pour leurs camarades, que d'autres prenaient tout en charge pour s'assurer de la réussite du groupe, enfin que certains n'arrivaient pas à se mettre d'accord sur une réponse commune.

J'ai alors compris que le travail en binôme devait aussi s'apprendre et que d'autres supports auraient pu aider à organiser l'échange. Par exemple, j'aurais pu proposer une fiche sur laquelle chacun aurait eu un espace pour donner sa méthode, avec un espace à la fin où le groupe se met d'accord sur une réponse. Cela aurait alors favorisé la participation de chacun à la recherche.

De plus, un rappel des règles du travail en groupe s'est révélé être nécessaires pour ne pas accentuer les dérives constatées. Par exemple, expliquer qu'il faut chuchoter, que chacun doit participer, qu'il faut donc s'écouter l'un l'autre et enfin se mettre d'accord sur la réponse.

Mais finalement, le travail qui visait à préparer le concours de mathématiques a surtout montré aux élèves qu'on avait plus de chance de dépasser un obstacle si on travaillait ensemble.

---

<sup>36</sup> Annexe 14

<sup>37</sup> Annexe 15

# CONCLUSION

Pour conclure, cette recherche m'a permis de comprendre que si l'hétérogénéité pouvait sembler problématique en termes de gestion de classe, elle devait avant tout être perçue comme une richesse pour le groupe.

Le travail coopératif en tant que levier de différenciation s'est alors révélé être une solution fiable et efficace pour gérer l'hétérogénéité de ma classe, sans pour autant accroître les écarts de niveau entre élèves. Mais si je percevais d'abord ce système comme un dispositif de différenciation, je me suis vite rendu compte des enjeux pédagogiques qu'il soulevait et des perspectives qu'il offrait en terme de gestion de l'hétérogénéité.

En effet, ce système pédagogique basé sur des valeurs d'entraide, de partage et d'échanges remettait totalement en question la place de l'élève et de l'enseignant au sein du groupe hétérogène. L'élève étant alors considéré comme un acteur social autonome capable de construire seul ou avec d'autres de nouveaux savoirs ; et l'enseignant apparaissait plutôt comme un médiateur qui cadrerait ces échanges, proposait des ressources et accompagnait les élèves dans la construction de leurs propres apprentissages.

Finalement, si ce système semble être un moyen de responsabiliser les élèves par rapport à leurs apprentissages, il devient surtout un dispositif de régulation du groupe hétérogène, où les élèves jouent eux aussi un rôle important pour la réussite de chacun. L'aide ou l'entraide ne sont donc plus considérés comme des parasites mais plutôt comme des outils au service des apprentissages. Marc-Aurèle écrit ainsi :

*« Personne ne se lasse d'être aidé. L'aide est un acte conforme à la nature. Ne te lasse jamais d'en recevoir ni d'en apporter. »*

# BIBLIOGRAPHIE

## Références bibliographiques : ouvrages

Battiut Eric et Bensimhon Daniel, *Comment différencier la pédagogie*, Retz, 2006, 199 pages

Connac Sylvain, *La personnalisation des apprentissages*, ESF, 2012

Connac Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, ESF, 2009, 334 pages

Peyrat-Malaterre Marie-France, *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe*, De Boeck, 2011, 189 pages

## Références sitographiques : pages et articles sur internet

Connac Sylvain, Eduscol, « Tutorat entre élèves, un levier de fraternité et de différenciation pédagogique [conférence] », 10/05/2018, en ligne : <https://primabord.eduscol.education.fr/le-tutorat-entre-eleves> (consulté le 23/04/2019)

Connac Sylvain, Canopé, « Organiser la coopération entre élèves pour prendre en compte leur diversité [conférence] », 31/08/2017, en ligne : <http://www.crdp-lyon.fr/podcast/conference-organiser-la-cooperation-entre-eleves-pour-prendre-en-compte-leur-diversite-conference> (consulté le 23/04/2019)

Boiron Cyril, « Aide en classe, entraide et tutorat », en ligne : <https://chicraote.cy-real.com/aide-classe-entraide-et-tutorat/> (consulté le : 23/04/2019)

Connac Sylvain, « Organiser un tutorat entre pairs », 27/11/2015, en ligne : <http://07.snuipp.fr/IMG/pdf/Connac-Tutorat.pdf> (consulté le 23/04/2019)

Réseau Canopé, « Un projet pour expérimenter le tutorat », en ligne : <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/mutualiser/un-projet-pour-experimenter-le-tutorat.html> (consulté le : 23/04/2019)

M. Bouchareu, *Edumoov.com*, 22/01/2017, en ligne : <https://www.edumoov.com/fiche-de-preparation-sequence/68973/enseignement-moral-et-civique/ce2/le-tutorat---l-entraide> (consulté le : 23/04/2019)

## Références institutionnelles :

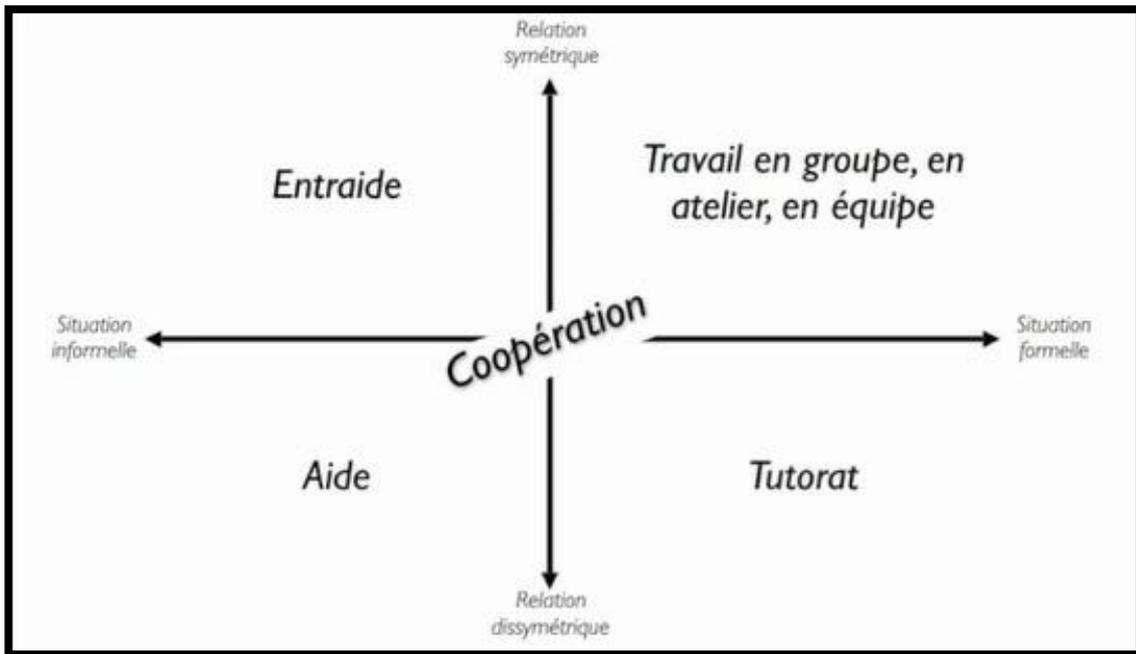
Référentiel de compétences des enseignants, Bulletin officiel du 25 juillet 2013, <https://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html#Competences communes a tous les professeurs> (consulté le 23/04/2019)

Programmes d'enseignement de l'école élémentaire de 2015, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, <http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html> (consulté le 23/04/2019)

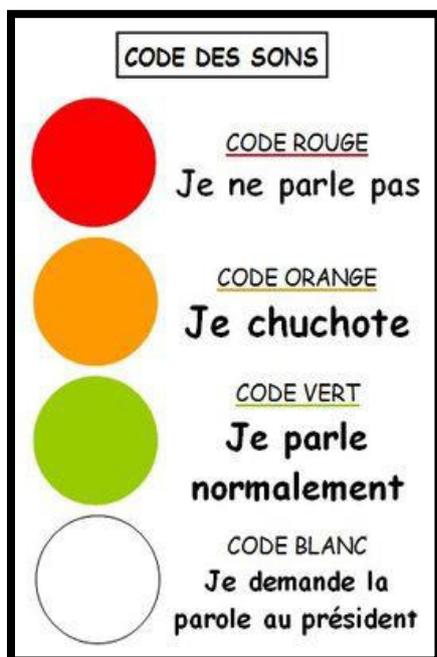
Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Décret n°2015-372 du 31 mars 2015, <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissanceset-de-competences.html> (consulté le 23/04/2019)

# ANNEXES

Annexe 1 : tableau d'aide explicatif sur les formes de coopération<sup>38</sup>



Annexe 2 : Des outils au service de l'émancipation éducative<sup>39</sup>



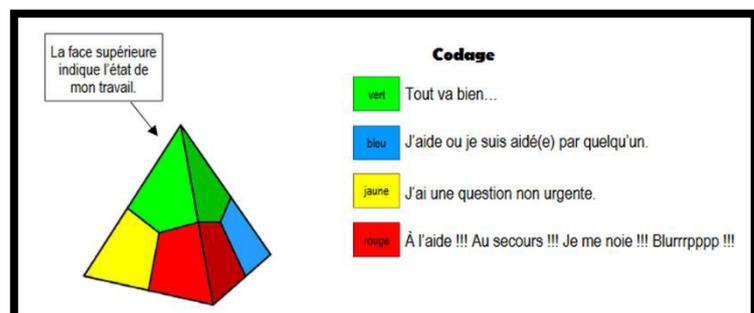
Exemple de passeport de classe

Passeport de classe  
Année scolaire 2008-2009

Nom ..... Prénom .....

*J'ai besoin d'aide.*  
*J'ai essayé de résoudre mon problème seul.*  
*J'ai demandé de l'aide à un camarade de classe.*  
*Personne ne peut m'aider.*

Signature : \_\_\_\_\_



<sup>38</sup> Connac Sylvain, Eduscol, « Tutorat entre élèves, un levier de fraternité et de différenciation pédagogique [conférence] », 10/05/2018, en ligne : <https://primabord.eduscol.education.fr/le-tutorat-entre-eleves> (consulté le 23/04/2019)

<sup>39</sup> Apprendre avec les pédagogies coopératives, p.79-88

### Annexe 3 : Questionnaire de mémoire : quelles pratiques chez les jeunes enseignants ?

Rubrique 1 sur 4

## Questionnaire de mémoire

Dans le cadre de mon mémoire, je souhaiterais vous soumettre ce questionnaire (anonyme) de 15 questions. Il me permettra entre autre de recueillir des informations sur le rapport aux apprentissages de jeunes enseignants, de connaître leurs pratiques de différenciation, et d'analyser leurs conceptions de l'apprentissage coopératif.

Je vous remercie donc d'avance pour vos réponse et le temps que vous m'aurez accordé.

Bien à vous,  
S. Cascarano

0. Vous êtes enseignant.e en : \*

- cycle 1
- cycle 2
- cycle 3

Rubrique 2 sur 4

## Rapport aux apprentissages

1. Pour vous enseignant.e.s, "apprendre" c'est: \*

- Acquérir des informations délivrées par un expert dans la discipline
- Se construire par soi même des savoirs extérieurs de plus en plus complexes
- Tenter de dépasser, avec d'autres et avec du savoir, des obstacles à mes représentations

2. Pour permettre aux élèves d'apprendre, l'enseignant.e: \*

- Prépare ses leçons pour qu'elles rendent accessibles les savoirs à enseigner
- Organise des parcours pour que chaque élève effectue une tâche qui lui correspond et fasse progressivement évoluer ses acquisition.
- Proposer une organisation de classe et des supports qui permettront à tous les élèves d'atteindre le même objectif d'apprentissage

## Pratiques de différenciation et évaluation

3. Pour vous, différencier c'est : \*

- Proposer des activités qui permettront à chaque élève de progresser
- Proposer une organisation de classe et des supports qui permettront à tous les élèves d'atteindre le même objectif d'apprentissage

4. Pour vous, pour remédier aux difficultés d'un élève : \*

- On l'incite à tenir compte de ce qu'il sait déjà et on lui fournit la méthode pour dépasser l'obstacle.
- On lui fait répéter la tâche jusqu'à ce qu'il la réussisse.
- On fait varier les supports pour qu'il s'approprie d'autres manières de résoudre le problème.

5. D'après vous, lorsqu'un élève se retrouve en difficulté ou en échec, c'est surtout : \*

- Que les objectifs de travail sont trop ambitieux par rapports à ses acquis
- Que les informations et les supports données ne l'aident pas à créer suffisamment de lien entre ce qu'il sait et les savoirs en question
- Qu'il n'est pas entré dans le processus de construction de ses apprentissages, ou que des éléments extérieurs l'en empêchent

6. Quelle pratiques de différenciation privilégiez-vous dans votre classe ? \*

- différenciation quantitative : donner plus meilleurs et moins aux plus fragiles
- différenciation qualitative : donner plus dure aux meilleurs et plus facile aux fragiles
- différenciation des supports : donner du matériel de manipulation, des sous-mains...
- différenciation sur l'organisation de classe : travail de groupe, binômes, aide des pairs, groupes de besoin...

7. Pour vous, quelle est la place de l'évaluation dans votre pratique ? \*

- elle sert à donner une image fidèle des performances scolaire des élèves (pour les parents, les élèves, les futurs enseignants)
- elle sert à l'enseignant pour distinguer les élèves qui réussissent et ceux qui sont en difficulté pour mieux les accompagner.
- elle sert à informer les élèves sur leurs apprentissages pour les responsabiliser et mieux les accompagner

## La coopération à l'école

8. Que mettez-vous derrière l'expression "coopération à l'école" ? \*

- Du travail de groupe qui peut générer du chahut et qui n'est pas nécessaire
- Des supports d'activités pour que les élèves travaillent ensemble sans l'enseignant
- Des situations qui permettent aux élèves d'obtenir rapidement de l'aide
- La transmission de valeurs qui permettent de créer de l'autonomie et du lien entre les élèves

9. Pour vous, interagir avec les camarades : \*

- A un faible impact sur les apprentissages et génère du parasitage
- Est l'occasion de confronter les représentations des élèves et de fédérer les ressources individuelles face à une situation qui pose problème
- Est essentiel pour mobiliser ses propres connaissances, leur donner du sens et en construire de nouvelles

10. La remédiation peut-elle être prise en charge par un élève ? \*

- Oui, n'importe quel élève peut en aider un autre.
- Oui mais elle doit être cadrée par l'enseignant.
- Non, la remédiation à la difficulté est l'affaire des enseignants et non des élèves.

11. Pour l'enseignant, la coopération à l'école est utile parce que : \*

- Elle propose aux élèves en difficulté un autre discours que celui de l'enseignant
- Elle rend l'enseignant disponible pour les élèves qui ont besoin d'un étayage plus important
- Elle favorise l'autonomie des élèves et l'émergence de valeurs altruistes

12. D'après vous, à qui le système de coopération bénéficie-t-il le plus ? \*

- A celui qui bénéficie de l'aide puisqu'il arrive à dépasser de petits obstacles pour apprendre
- A celui qui aide parce qu'il réactive les compétences apprises.
- A l'enseignant qui se décharge d'une partie des sollicitations, et aux élèves qu'il aide.

13. Qu'est ce que la coopération peut apporter à un élève en difficulté ? \*

- La possibilité de mieux comprendre, grâce à l'explication d'un de ses pairs.
- L'envie d'aider ses autres camarades.
- Le fait de se voir reconnu pour ses autres domaines de compétence.
- D'avantage d'autonomie.

14. Mettez vous déjà en place un système d'entraide ou de tutorat dans votre classe ? \*

- oui
- non

15. Pour vous, l'aide entre pairs est-il un mode de différenciation fiable et efficace ?

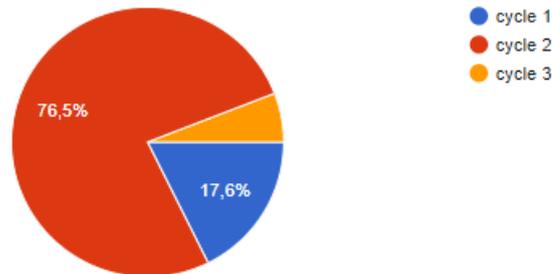
Réponse longue

---

## Annexe 4 : Analyse graphique des réponses au questionnaire

### 0. Vous êtes enseignant.e en :

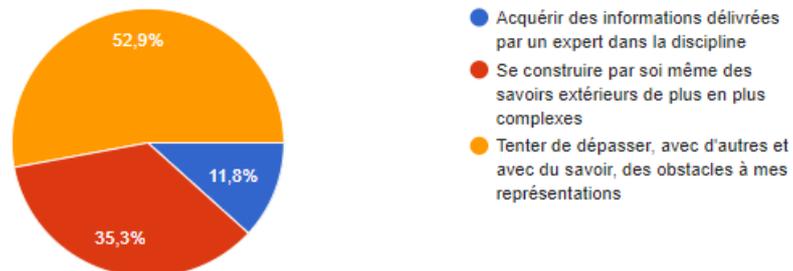
17 réponses



## Rapport aux apprentissages

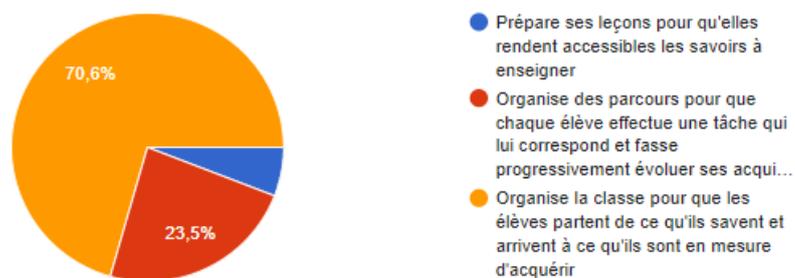
### 1. Pour vous enseignant.e.s, "apprendre" c'est:

17 réponses



### 2. Pour permettre aux élèves d'apprendre, l'enseignant.e:

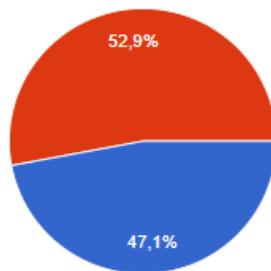
17 réponses



## Pratiques de différenciation et évaluation

### 3. Pour vous, différencier c'est :

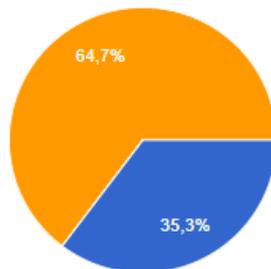
17 réponses



- Proposer des activités qui permettront à chaque élève de progresser
- Proposer une organisation de classe et des supports qui permettront à tous les élèves d'atteindre le même objectif d'apprentissage

### 4. Pour vous, pour remédier aux difficultés d'un élève :

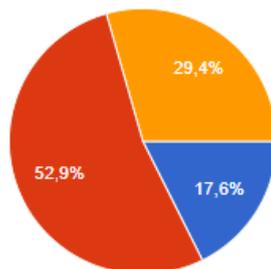
17 réponses



- On l'incite à tenir compte de ce qu'il sait déjà et on lui fournit la méthode pour dépasser l'obstacle.
- On lui fait répéter la tâche jusqu'à ce qu'il la réussisse.
- On fait varier les supports pour qu'il s'approprie d'autres manières de résoudre le problème.

### 5. D'après vous, lorsqu'un élève se retrouve en difficulté ou en échec, c'est surtout :

17 réponses

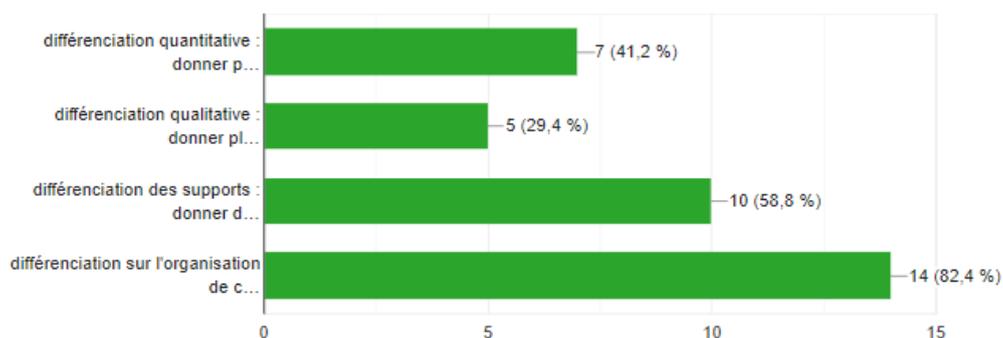


- Que les objectifs de travail sont trop ambitieux par rapports à ses acquis
- Que les informations et les supports donnés ne l'aident pas à créer suffisamment de lien entre ce qu'il sait et les savoirs en question
- Qu'il n'est pas entré dans le processus de construction de ses apprentissages, ou que des éléments extérieurs l'en empêchent

## Pratiques de différenciation et évaluation

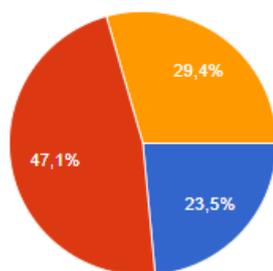
### 6. Quelle pratiques de différenciation privilégiez-vous dans votre classe ?

17 réponses



### 7. Pour vous, quelle est la place de l'évaluation dans votre pratique ?

17 réponses

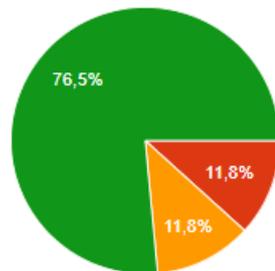


- elle sert à donner une image fidèle des performances scolaire des élèves (pour les parents, les élèves, les futurs enseignants)
- elle sert à l'enseignant pour distinguer les élèves qui réussissent et ceux qui sont en difficulté pour mieux les accompagner.
- elle sert à informer les élèves sur leurs apprentissages pour les responsabiliser et mieux les accom...

## La coopération à l'école

### 8. Que mettez-vous derrière l'expression "coopération à l'école" ?

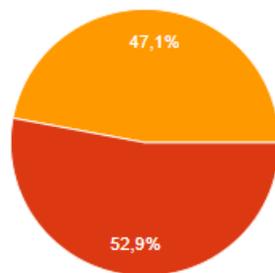
17 réponses



- Du travail de groupe qui peut générer du chahut et qui n'est pas nécessaire
- Des supports d'activités pour que les élèves travaillent ensemble sans l'enseignant
- Des situations qui permettent aux élèves d'obtenir rapidement de l'aide
- La transmission de valeurs qui permettent de créer de l'autonomie et du lien entre les élèves

### 9. Pour vous, interagir avec les camarades :

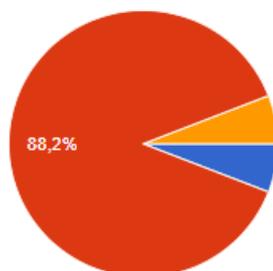
17 réponses



- A un faible impact sur les apprentissages et génère du parasitage
- Est l'occasion de confronter les représentations des élèves et de fédérer les ressources individuelles face à une situation qui pose problème
- Est essentiel pour mobiliser ses propres connaissances, leur donner du sens et en construire de nouvelles

### 10. La remédiation peut-elle être prise en charge par un élève ?

17 réponses

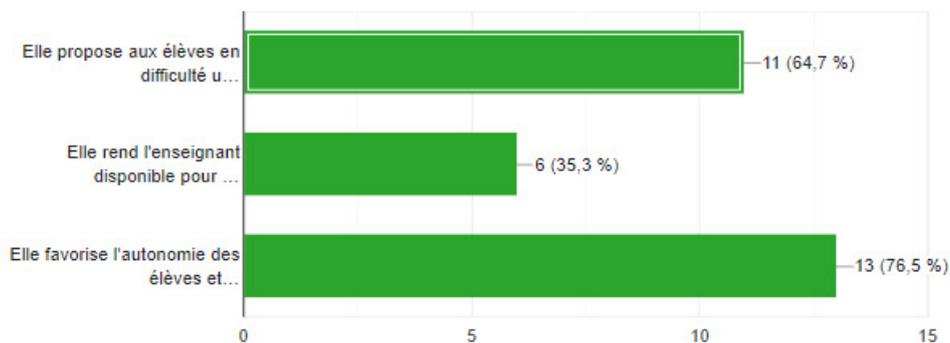


- Oui, n'importe quel élève peut en aider un autre.
- Oui mais elle doit être cadrée par l'enseignant.
- Non, la remédiation à la difficulté est l'affaire des enseignants et non des élèves.

## La coopération à l'école

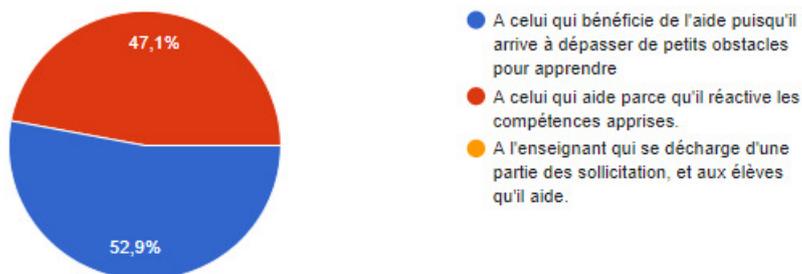
11. Pour l'enseignant, la coopération à l'école est utile parce que :

17 réponses



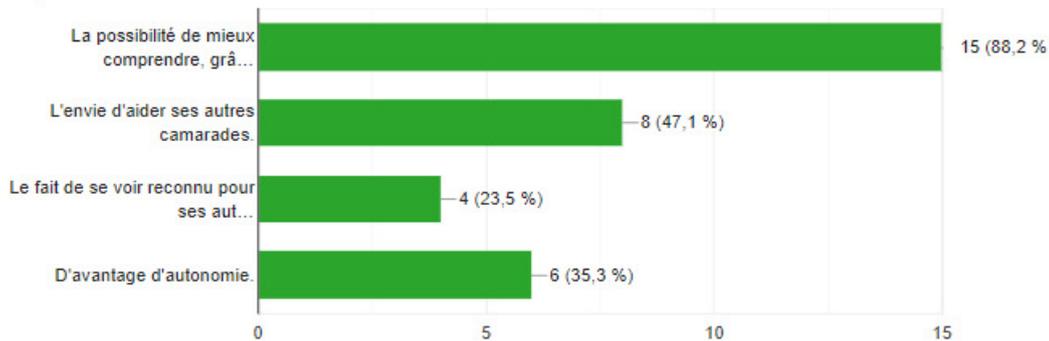
12. D'après vous, a qui le système de coopération bénéficie-t-il le plus ?

17 réponses



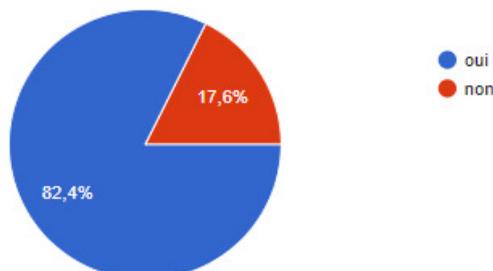
13. Qu'est ce que la coopération peut apporter à un élève en difficulté ?

17 réponses



14. Mettez vous déjà en place un système d'entraide ou de tutorat dans votre classe ?

17 réponses



## Annexe 5 : Séquence – mise en place de l’aide entre pairs

SEQUENCE – MISE EN PLACE DE L’AIDE ENTRE PAIRS		
<b>Discipline :</b>	<b>Titre de séquence / séance :</b> Entraide et tutorat	<b>Nombre de séances :</b> 4
<b>Niveau de classe :</b> CE1	<b>Nombre d’élèves :</b> 23	<b>Durée des séances :</b> 20-30 min.
<b>Objectifs de séquence :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avoir une connaissance de ses points forts.</li> <li>- Comprendre qu’on peut tous apprendre des autres.</li> <li>- Comprendre qu’on réussit mieux en cherchant à 2.</li> <li>- Etablir des règles pour l’aide dans la classe.</li> <li>- Savoir comment aider quelqu’un.</li> <li>- Construire et utiliser du matériel pour l’aide dans la classe.</li> </ul>		<b>Compétences associées – EMC p.58 :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprendre à coopérer</li> <li>- Accepter les différences</li> <li>- Prendre soin de soi et des autres</li> </ul> <b>Domaines du socle :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- D1 : Le langage pour penser et communiquer.</li> <li>- D2 : les méthodes et outils pour apprendre</li> <li>- D3 : formation de la personne et du citoyen</li> </ul>
SEANCES	OBJECTIFS/MATERIEL	DEROULEMENT
<b>S1</b> <b>APPRENDRE DES AUTRES</b> 30 min. Oral/écrit Indiv./Gr./Coll.	<b>Matériel :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cahier d’écriture</li> </ul> <b>Objectifs :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avoir une connaissance de ses points forts.</li> <li>- Comprendre qu’on peut tous apprendre des autres.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Compléter la phrase : « Si j’étais maitre/maitresse, j’aimerais vous apprendre à ... »</li> <li>2- Construire un répertoire de verbes. Construire un répertoire de noms.</li> <li>3- Temps d’écriture.</li> <li>4- Temps de mise en commun : lecture</li> <li>5- Débat : Peut-on tous apprendre des autres ?</li> </ol>
<b>S2</b> <b>TRAVAILLER ENSEMBLE</b> 30 min. Oral/écrit Indiv./Gr./Coll.	<b>Matériel :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordinateur : logiciel Plickers</li> <li>- QR codes Plickers</li> <li>- Problèmes mathématiques</li> <li>- Ardoises</li> </ul> <b>Objectif :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre qu’on réussit mieux en cherchant à 2.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Proposer de résoudre individuellement 2 problèmes seuls.</li> <li>2- Evaluer en direct la réussite du groupe et la montrer aux élèves.</li> <li>3- Proposer de résoudre en binômes 2 autres problèmes de même difficulté.</li> <li>4- Montrer les résultats et comparer la réussite du groupe aux premiers problèmes.</li> <li>5- Débat : qu’est-ce qu’on gagne à travailler à deux ?</li> </ol>
<b>S3</b> <b>COMMENT AIDER ?</b> 20 min. Oral/écrit Indiv./Gr./Coll.	<b>Matériel :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Affiche à construire</li> <li>- Questionnaire élèves</li> </ul> <b>Objectif :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Etablir les règles de l’aide dans la classe.</li> <li>- Savoir comment aider quelqu’un.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Partir du constat de S2 : « On travaille mieux à deux parce qu’on peut s’aider ».</li> <li>2- Débat : Comment aider un camarade ?</li> <li>3- Construire collectivement une affiche sur « aider » et « être aidé ».</li> <li>4- Vérifier la compréhension et les représentations des élèves à l’aide d’un questionnaire.</li> </ol>
<b>S4</b> <b>EVALUATION DU SYSTEME</b> 20min.+20min. Oral/écrit Indiv./Gr./Coll.	<b>Matériel :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pyram’aides</li> <li>- Fiches « pour aider »</li> <li>- Problèmes du fichier maths</li> </ul> <b>Objectif :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construire et utiliser du matériel pour l’aide dans la classe.</li> <li>- Evaluer la compréhension et l’efficacité de l’aide et de l’entraide dans la classe.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Rappel sur les règles pour l’aide dans la classe.</li> <li>2- Pointer les deux problèmes récurrents : La compréhension / la méthode</li> <li>3- Présenter le système de la Pyram’aide et le fiches « pour aider » complémentaires.</li> <li>4- Construire les Pyram’aide.</li> <li>5- Evaluer l’efficacité du système dans une situation pratique, avec une séance de problème du fichier mathématique. <b>Remarque :</b> laisser les élèves libres d’utiliser les outils construits et présentés.</li> </ol>

## Annexe 6 : Séances 3 : savoir comment aider quelqu'un

Prénom : Shelma

COMMENT J'AIDE MES CAMARADES ?

Demandes-tu de l'aide à tes camarades ?

Oui, souvent !  
 Parfois seulement.  
 Non, jamais.

Avec tes mots, qu'est-ce que ça veut dire aider un camarade ?  
Il faut être patient. Lui donner des techniques.

As-tu déjà aidé un camarade ?

Oui. Pour des maths.  
 Non.

Quand j'aide un camarade, je préfère aider :

Mes copains, copines.  
 Ceux qui ont besoin d'aide.

Quelles étapes suivre pour bien aider un camarade ?

- lui expliquer bien la consigne.
- lui dire comment il faut faire.
- lui laisser réfléchir.
- lui dire si il a réussi et le féliciter.

Prénom : Lilouka

COMMENT J'AIDE MES CAMARADES ?

Demandes-tu de l'aide à tes camarades ?

Oui, souvent !  
 Parfois seulement.  
 Non, jamais.

Avec tes mots, qu'est-ce que ça veut dire aider un camarade ?  
Ce n'est pas lui dire la réponse c'est lui expliquer comment faire.

As-tu déjà aidé un camarade ?

Oui. Pour la règle du M,B,P.  
 Non.

Quand j'aide un camarade, je préfère aider :

Mes copains, copines.  
 Ceux qui ont besoin d'aide.

Quelles étapes suivre pour bien aider un camarade ?

- par exemple si c'est  $2 \times 7 = ?$  je lui dit  $7+7=14$ .
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Prénom : Yolka

COMMENT J'AIDE MES CAMARADES ?

Demandes-tu de l'aide à tes camarades ?

Oui, souvent !  
 Parfois seulement.  
 Non, jamais.

Avec tes mots, qu'est-ce que ça veut dire aider un camarade ?  
l'aider à comprendre

As-tu déjà aidé un camarade ?

Oui. Pour l'aider à faire son devoir  
 Non.

Quand j'aide un camarade, je préfère aider :

Mes copains, copines.  
 Ceux qui ont besoin d'aide.

Quelles étapes suivre pour bien aider un camarade ?

- lui expliquer la consigne
- lui donner des conseils
- lui laisser réfléchir
- lui dire si il a réussi et le féliciter

Prénom : Elise

COMMENT J'AIDE MES CAMARADES ?

Demandes-tu de l'aide à tes camarades ?

Oui, souvent !  
 Parfois seulement.  
 Non, jamais.

Avec tes mots, qu'est-ce que ça veut dire aider un camarade ?  
lui expliquer la consigne

As-tu déjà aidé un camarade ?

Oui. Pour l'aider à faire son devoir  
 Non.

Quand j'aide un camarade, je préfère aider :

Mes copains, copines.  
 Ceux qui ont besoin d'aide.

Quelles étapes suivre pour bien aider un camarade ?

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Annexe 7 : Séance 3 : affichage de classe – les règles de l'aide dans la classe.

**Pour aider**

Il faut :	On peut :
AVOIR TERMINE SON TRAVAIL OU NE PAS S'INTERROMPRE LONGTEMPS	REFORMULER / EXPLIQUER la consigne / la méthode
AVOIR COMPRIS la consigne / la méthode	DONNER DES EXEMPLES,
ENCOURAGER L'AUTRE	DONNER DES ASTUCES,,
LUI EXPLIQUER SANS DONNER LA REPONSE	PROPOSER DES SCHEMAS,
SAVOIR UTILISER LES OUTILS POUR AIDER	EXPLIQUER SA METHODE

**Pour être aidé**

Il faut :	On peut :
ESSAYER D'ABORD SEUL	DEMANDER D'EXPLIQUER la consigne / la méthode
DEMANDER DE L'AIDE	POSER DES QUESTIONS
SAVOIR EXPLIQUER SON PROBLEME	ECRIRE LA METHODE DE L'AUTRE
ECOUTER CELUI QUI M'AIDE	DEMANDER DE L'AIDE A QUI ON VEUT (élèves/maitre)
NE PAS LAISSER L'AUTRE FAIRE A MA PLACE	

Annexe 8 : Sous-mains :

## SOUS MAIN - CALCUL

**Compléments à 10**

	$5 + 5$
	$6 + 4$
	$4 + 6$
	$7 + 3$
	$3 + 7$
	$8 + 2$
	$2 + 8$
	$9 + 1$
	$1 + 9$

$5 + 5 + 5$

3 fois le nombre 5

$3 \times 5 = 15$

	centaines	dizaines	unités
+			
=			

$\times 1$
$1 \times 1 = 1$
$2 \times 1 = 2$
$3 \times 1 = 3$
$4 \times 1 = 4$
$5 \times 1 = 5$
$6 \times 1 = 6$
$7 \times 1 = 7$
$8 \times 1 = 8$
$9 \times 1 = 9$
$10 \times 1 = 10$

$\times 2$
$1 \times 2 = 2$
$2 \times 2 = 4$
$3 \times 2 = 6$
$4 \times 2 = 8$
$5 \times 2 = 10$
$6 \times 2 = 12$
$7 \times 2 = 14$
$8 \times 2 = 16$
$9 \times 2 = 18$
$10 \times 2 = 20$

$\times 3$
$1 \times 3 = 3$
$2 \times 3 = 6$
$3 \times 3 = 9$
$4 \times 3 = 12$
$5 \times 3 = 15$
$6 \times 3 = 18$
$7 \times 3 = 21$
$8 \times 3 = 24$
$9 \times 3 = 27$
$10 \times 3 = 30$

$\times 4$
$1 \times 4 = 4$
$2 \times 4 = 8$
$3 \times 4 = 12$
$4 \times 4 = 16$
$5 \times 4 = 20$
$6 \times 4 = 24$
$7 \times 4 = 28$
$8 \times 4 = 32$
$9 \times 4 = 36$
$10 \times 4 = 40$

$\times 5$
$1 \times 5 = 5$
$2 \times 5 = 10$
$3 \times 5 = 15$
$4 \times 5 = 20$
$5 \times 5 = 25$
$6 \times 5 = 30$
$7 \times 5 = 35$
$8 \times 5 = 40$
$9 \times 5 = 45$
$10 \times 5 = 50$

## SOUS MAIN - NUMERATION

10 unités = 1 dizaine

10 dizaines = 1 centaine

**Les nombres en lettres**

0	zéro
1	un
2	deux
3	trois
4	quatre
5	cinq
6	six
7	sept
8	huit
9	neuf

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
dix	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
vingt	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
trente	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
quarante	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49
cinquante	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
soixante	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69
soixante-dix	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79
quatre-vingts	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89
quatre-vingt-dix	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99
cent	100									

	centaines	dizaines	unités
+			
=			

# SOUS MAIN - GRAMMAIRE

POUR TROUVER LE SUJET DU VERBE



Singulier

JE  
TU  
IL / ELLE



Pluriel

NOUS  
VOUS  
ILS / ELLES

POUR TROUVER LE VERBE:

METTRE LA PHRASE A LA FORME NEGATIVE



L'INFINITIF DU VERBE



PASSÉ

avant

J'étais à la maternelle.



PRÉSENT

maintenant

Je suis à l'école.



FUTUR

après

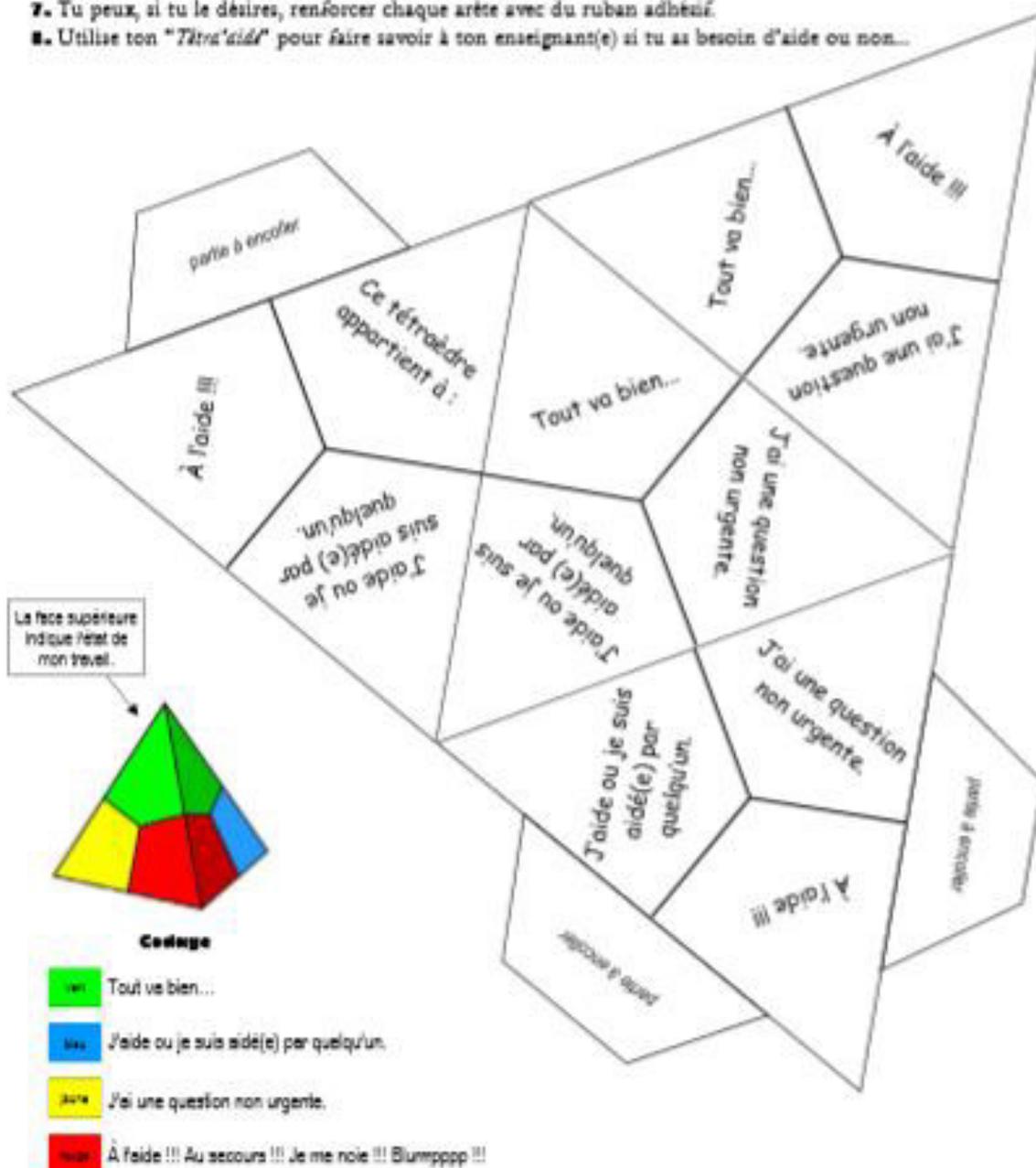
Je serai au collège.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z

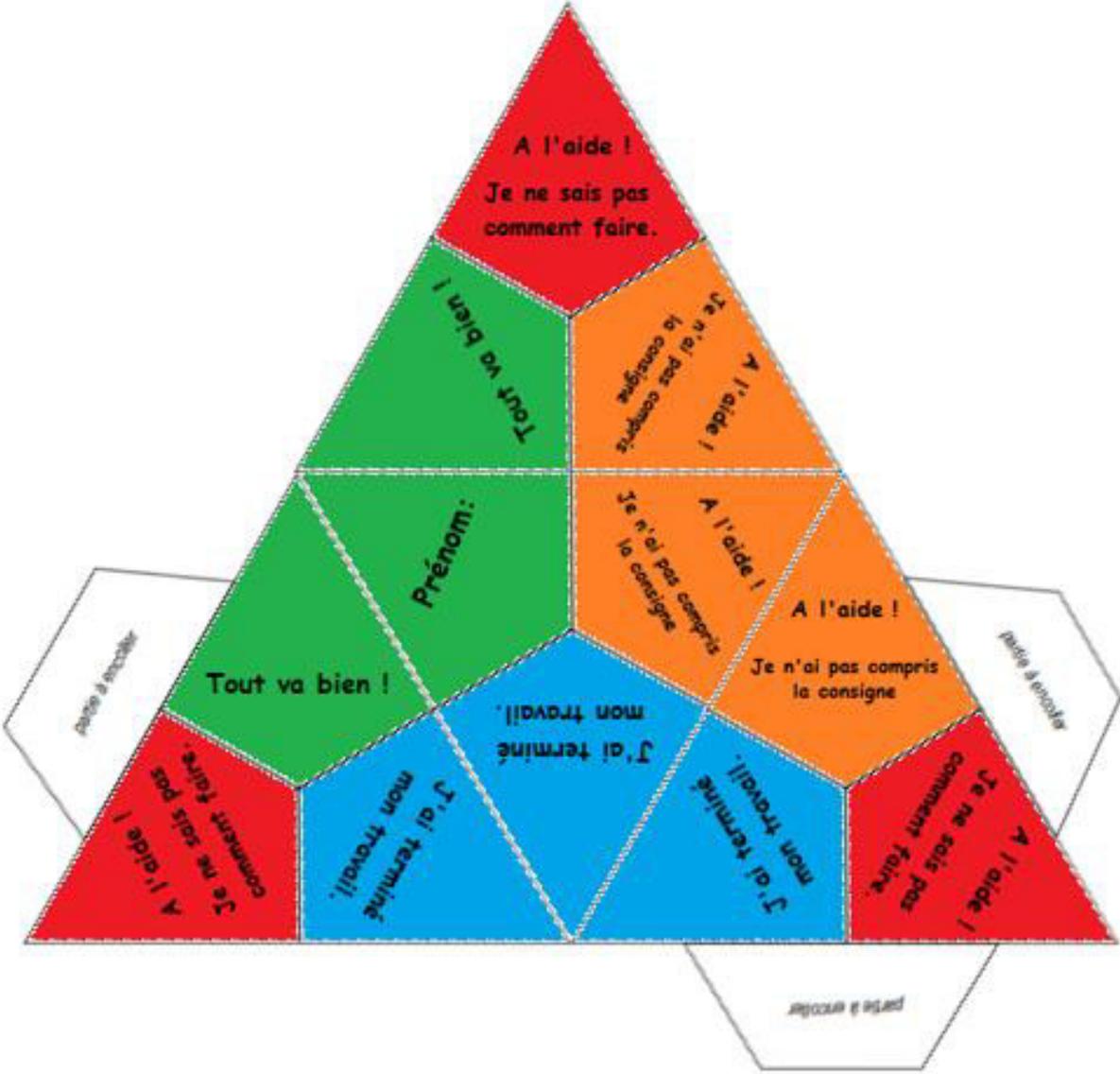
# Le tétra'aide

un tétraèdre régulier pour gagner du temps en classe

1. Découpe la surface extérieure de ce patron.
2. Colorie chaque face d'après le codage ci-dessous. La zone « Ce tétraèdre appartient à : » est à colorier en vert.
3. Inscris ton prénom au bon endroit.
4. En t'aidant de l'illustration, marque les 6 plis nécessaires.
5. Encolle les 3 parties indiquées (pour cela, de la colle "en bâton" est plus pratique...)
6. Réalise le collage des languettes, et donc le montage de ton tétraèdre.
7. Tu peux, si tu le désires, renforcer chaque arête avec du ruban adhésif.
8. Utilise ton "Tétra'aide" pour faire savoir à ton enseignant(e) si tu as besoin d'aide ou non...



Annexe 10 : outils pour le tutorat en classe – le tétra-aide personnalisé



**FICHE POUR MIEUX AIDER**

<b>Celui qui aide <u>dit</u> :</b>	<b>Celui qui est aidé <u>écrit</u> :</b>
<b>Prénom :</b>	<b>Prénom :</b>

**POUR AIDER A MIEUX COMPRENDRE LES CONSIGNES**

« Relisons la consigne ensemble »	<u>Lire :</u>
« Peux-tu me dire ce qu’il faut chercher avec tes propres mots ? »	<u>Ecrire les informations importantes :</u>
«Quelles sont les informations importantes ?»	<u>Ecris :</u>
«Comment vas-tu faire pour répondre à la question ?»	<u>Expliquer :</u>

**Est-ce que ça m'a aidé ?**

 <input type="checkbox"/> oui ça m'a aidé, j'ai bien compris	 <input type="checkbox"/> oui mais, j'aurai encore besoin d'aide	 <input type="checkbox"/> non, j'ai besoin de l'aide du maitre
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## FICHE POUR MIEUX AIDER

<b>Celui qui aide <u>dit</u> :</b>	<b>Celui qui est aidé <u>écrit</u> :</b>
Prénom :	Prénom :

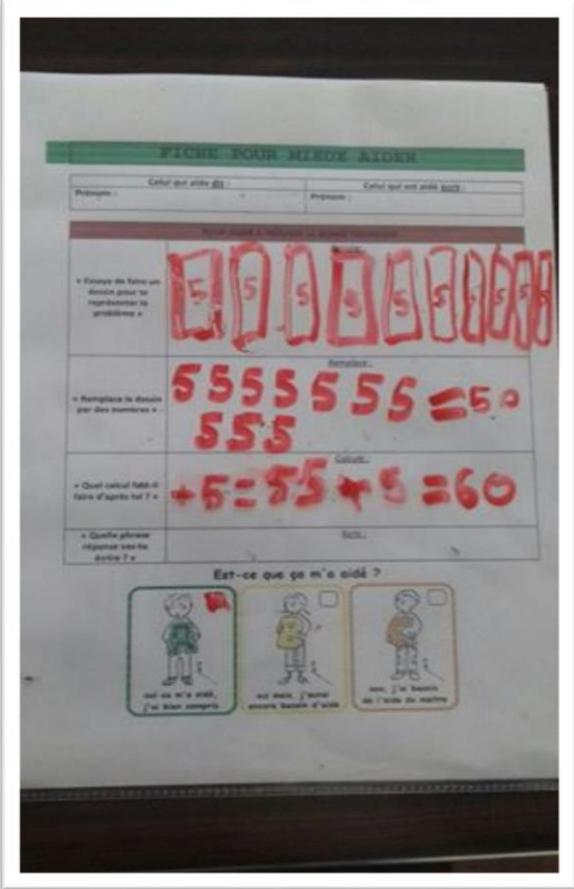
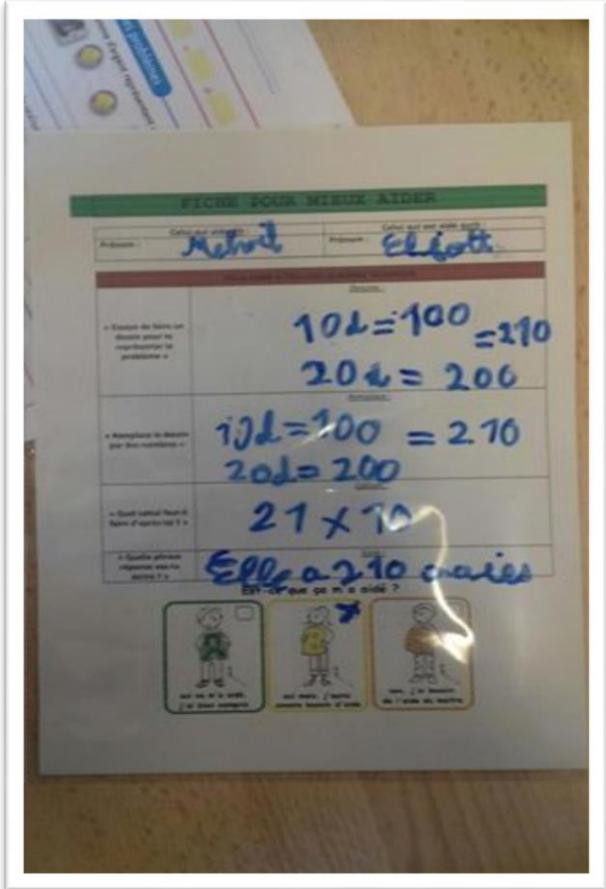
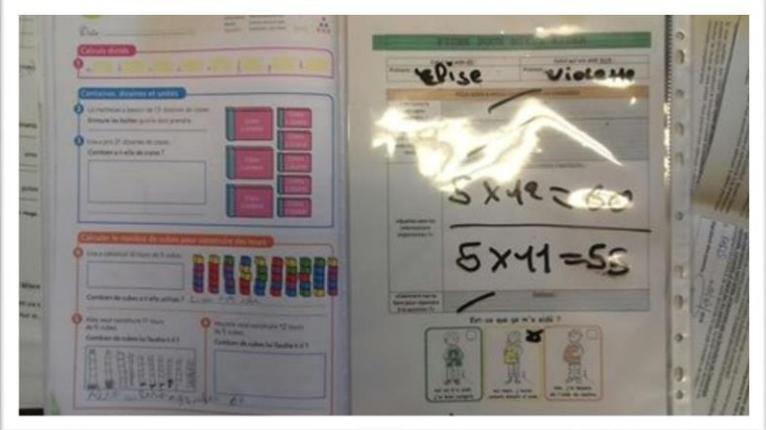
### POUR AIDER A TROUVER LA BONNE TECHNIQUE

« Essaie de faire un dessin pour te représenter le problème »	<i><u>Dessine :</u></i>
« Remplace le dessin par des nombres »	<i><u>Remplace :</u></i>
« Quel calcul faut-il faire d'après toi ? »	<i><u>Calcule :</u></i>
« Quelle phrase réponse vas-tu écrire ? »	<i><u>Ecris :</u></i>

**Est-ce que ça m'a aidé ?**

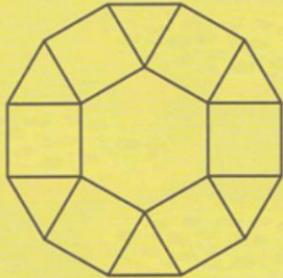
 <div style="text-align: right; margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <p style="font-size: small; margin-top: 5px;">oui ça m'a aidé, j'ai bien compris</p>	 <div style="text-align: right; margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <p style="font-size: small; margin-top: 5px;">oui mais, j'aurai encore besoin d'aide</p>	 <div style="text-align: right; margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <p style="font-size: small; margin-top: 5px;">non, j'ai besoin de l'aide du maitre</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Annexe 12 : outils pour le tutorat en classe – utilisation des fiches d’accompagnement



Annexe 13 : Plickers – problèmes Koala : problèmes de représentation dans l'espace

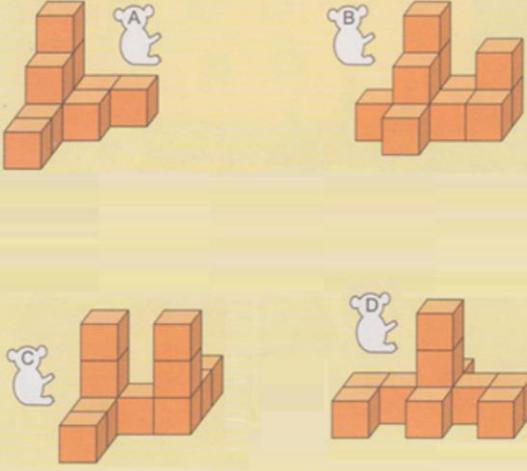
**6 Les petits segments**  
 Pour faire cette figure, on a tracé des petits segments, tous de même longueur.



Combien de petits segments a-t-on tracés pour faire la figure ?

24    
 28    
 30    
 32 

**9 Avec dix cubes**  
 Léna pose des cubes les uns à côté des autres ou les uns sur les autres. Pour une de ses constructions, elle a utilisé 10 cubes. Laquelle ?



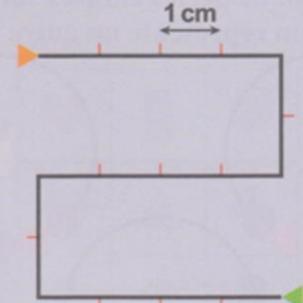
Annexe 13 : Plickers – problèmes Koala : problèmes de grandeurs et mesures

**10 L'heure de fin**  
 Un concert commence à 18h10. La première partie dure 50 minutes. Après une pause de 8 minutes, la deuxième partie dure 30 minutes. À quelle heure le concert se terminera-t-il ?



A  19h28                      19h30   
 C  19h38                      19h48 

**2 Le chemin**  
 Voici un chemin allant de ► à ◀.



Quelle est la longueur de ce chemin (dessiné en noir) ?

A  13 cm                      14 cm   
 C  15 cm                      16 cm 

Annexe 13 : Plickers – problèmes Koala : problème sur la compréhension

**6 Les invités**

Lucas et dix autres enfants sont invités à un anniversaire.

Il y a six filles invitées.



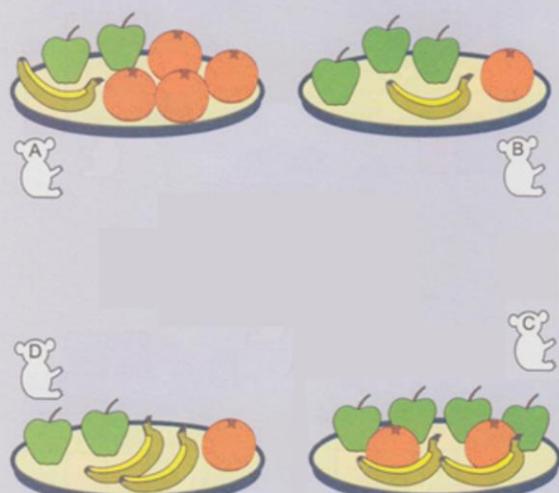
Combien y a-t-il de garçons invités ?

4      5      6      7

**11 Les plateaux de fruits**

Dans quel plateau y a-t-il 2 fois plus de pommes que de bananes et 2 fois moins d'oranges que de pommes ?



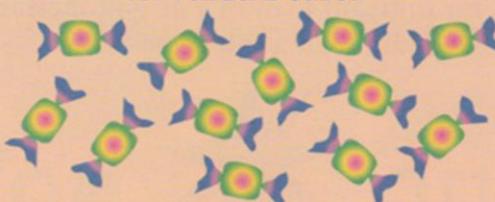
Annexe 13 : Plickers – problèmes Koala : problèmes nécessitant plusieurs étapes de calcul

**11 Les papillotes**

Une papillote est vendue 10 centimes.



Mais, un sachet de 12 papillotes est vendu 1 euro.



Gabriel a 3 euros et 40 centimes. Il achète le plus possible de papillotes. Combien de papillotes achète-t-il ?

36      38      40      42

**14 Trois fléchettes**

Diana joue aux fléchettes. La cible a deux zones de points.



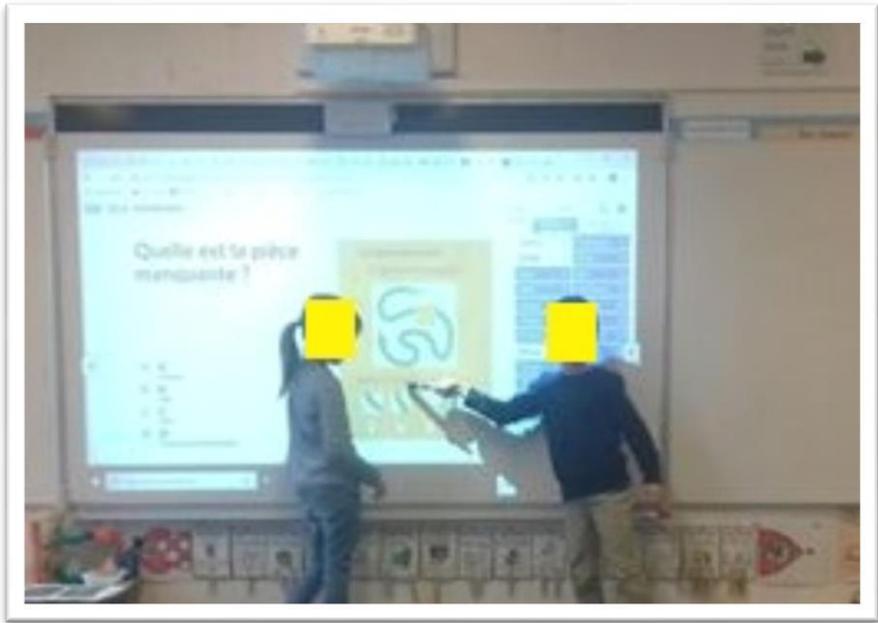
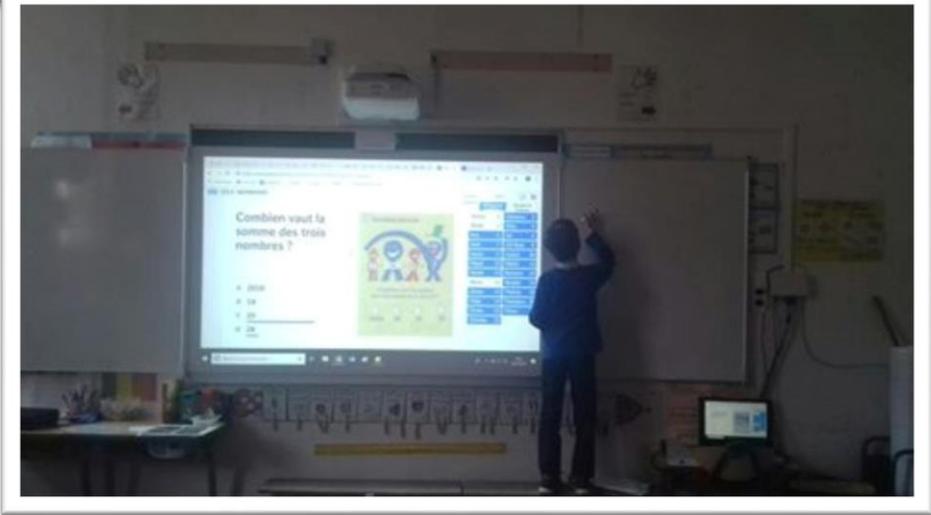
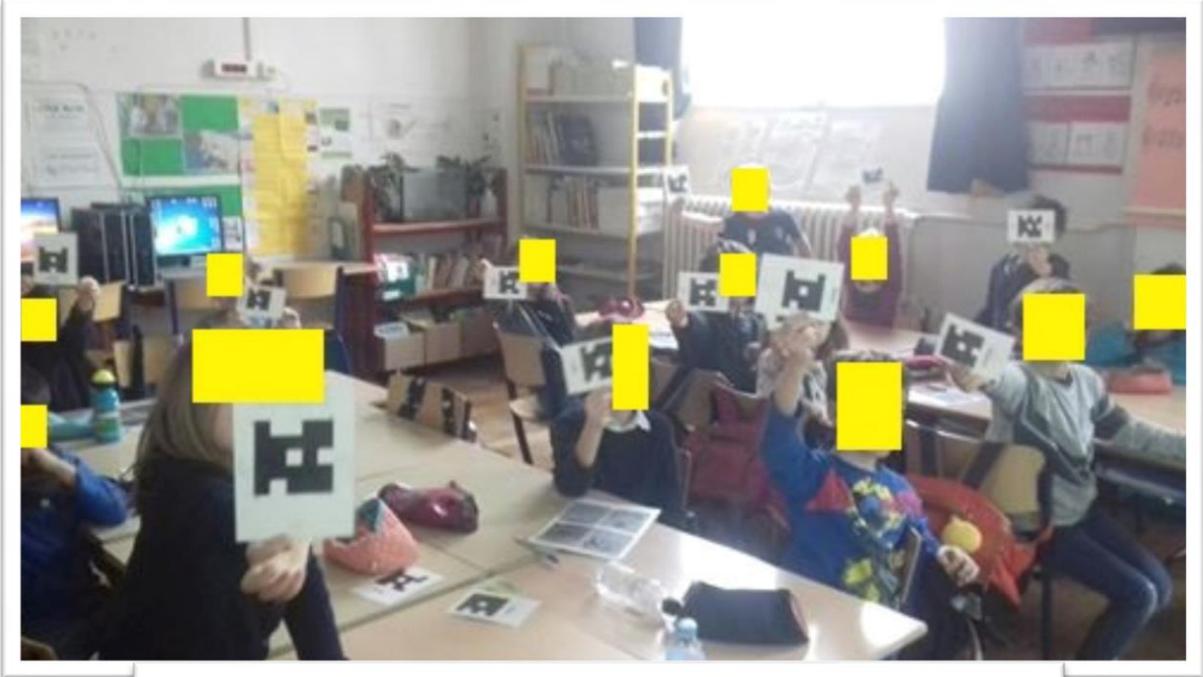
1<sup>er</sup> lancer      2<sup>e</sup> lancer      3<sup>e</sup> lancer

Elle obtient 6 points au premier lancer et 8 points au deuxième lancer. Combien Diana obtient-elle de points au troisième lancer ?

8      10      12      14

Annexe 12 : Plickers – pratique de classe



### Annexe 13 : Plickers – résultats

# Name ^	Total	Défi mathématiques 1 Mon 11 Mar • 51%					Défi mathéma... Tue 12 Mar • 49%			Défi maths 3 binome Thu 14 Mar • 39%			
		Comment s'appelle le défi que	Quelle lettre est écrite dans le cadre	Combien de jours le papillon a-t-il	Combien y a-t-il de ficelles ?	Combien de poules a ma Mamie ?	Laquelle de ces figures ne peut-on	Combien de garçons sont invités ?	Combien de trèfle a-t-il cueilli au	Combien de parts restera-t-il ?	A quelle heure le concert se	Combien de papillotes achète-t-il	Combien de parts ont été mangées ?
Class Average	49%	80%	55%	70%	60%	20%	76%	0%	71%	17%	57%	55%	23%
1 Amina	0%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	A	D
2 Clarence	33%	C	C	C	A	D	B	A	D	B	C	D	D
3 Elliott	42%	C	A	A	A	D	D	A	B	D	C	D	C
4 Elise	50%	C	D	A	A	D	D	A	B	A	D	B	C
5 Eva	58%	C	D	A	C	B	B	A	B	B	C	C	B
6 Ian	50%	C	D	D	C	C	B	A	B	B	C	C	B
7 Josh	80%	C	D	C	A	D	-	-	-	-	-	-	-
8 Lili-Rose	42%	B	D	C	B	C	D	A	B	B	A	C	C
9 Lucas	42%	A	D	C	B	C	D	A	B	B	C	D	D
10 Lucien	71%	-	-	-	-	-	D	A	B	B	C	C	B
11 Maud	33%	C	C	C	A	D	A	A	D	B	C	D	D
12 Melvil	50%	C	A	C	A	B	B	A	B	C	D	C	D
13 Norah	42%	C	A	C	A	D	D	A	A	B	B	C	C
14 Romane	50%	C	D	C	D	C	D	A	B	B	C	A	A
15 Romy	57%	-	-	-	-	-	D	A	B	A	D	C	D
16 Rosalie	55%	C	D	C	A	D	D	A	A	-	C	D	C
17 Simon	33%	B	B	D	A	B	D	A	D	B	A	A	B
18 Thelma	67%	C	D	C	A	D	D	A	B	B	C	C	D
19 Théo	67%	C	D	C	A	D	D	A	B	B	B	C	B
20 Théodore	50%	C	A	C	C	D	D	A	B	B	C	C	D
21 Timéo	55%	C	D	C	A	C	D	A	B	-	D	D	C
22 Victor	58%	B	C	C	D	B	D	A	B	A	C	C	D
23 Violette	27%	C	C	A	D	D	D	A	A	-	D	C	D

# Name ^	Total	Défi mathématiques 4 bin... Mon 18 Mar • 80%				Défi mathématiques 5 ...		Défi mathématiques 6 bino... Thu 21 Mar • 76%			
		Combien vaut la somme des	Lequel de ces indiens est "Aïe-Noir" ?	Quel visage obtient-on si on échanee	Quelle est la pièce manouante ?	Combien Diana obtient-elle	Dans quel plateau y a-t-il 2 fois plus	Laquelle de ces soustractions	Quelle est la longueur de ce chemin ?	Quel dessin montre l'horloee au	Combien y a-t-il de triangles
Class Average	75%	85%	95%	80%	60%	45%	86%	81%	85%	43%	95%
1 Amina	50%	-	-	-	-	D	C	-	-	-	-
2 Clarence	90%	C	A	B	D	C	C	A	D	C	D
3 Elliott	100%	-	-	-	-	-	-	A	D	C	D
4 Elise	60%	C	A	D	C	D	C	C	A	C	D
5 Eva	90%	C	A	D	D	C	C	A	D	D	D
6 Ian	80%	C	A	B	D	C	C	A	D	D	D
7 Josh	60%	D	A	D	A	D	C	B	D	C	D
8 Lili-Rose	70%	C	A	D	D	D	C	A	B	D	D
9 Lucas	80%	C	A	D	D	D	C	A	D	D	D
10 Lucien	90%	C	A	D	D	C	C	A	D	D	D
11 Maud	90%	C	A	B	D	C	C	A	D	C	D
12 Melvil	90%	C	A	D	A	C	C	A	D	C	D
13 Norah	80%	C	C	D	D	D	C	A	D	C	D
14 Romane	80%	C	A	D	D	D	C	A	D	D	D
15 Romy	67%	-	-	-	-	C	B	A	D	B	D
16 Rosalie	67%	C	A	D	C	D	C	-	-	-	-
17 Simon	80%	C	A	D	D	B	C	A	D	B	D
18 Thelma	70%	C	A	C	B	C	C	A	D	D	D
19 Théo	80%	D	A	D	D	C	C	A	D	D	D
20 Théodore	60%	C	A	D	B	D	B	A	D	D	D
21 Timéo	60%	D	A	D	A	D	C	B	D	C	D
22 Victor	67%	C	A	D	D	C	B	A	-	B	A
23 Violette	60%	C	A	D	A	D	C	C	A	C	D

# Résumé

Pour beaucoup d'enseignants, la question de l'hétérogénéité des classes se pose comme une véritable problématique pédagogique. En effet, si les textes institutionnels nous incitent à tenir compte de la diversité des élèves, les pratiques et les conceptions des enseignants en matière de différenciation divergent. La pédagogie coopérative propose alors d'utiliser cette hétérogénéité comme une richesse pour la classe, en la mettant au service de la réussite de chacun.

Dans le cadre de mon stage pratique, je me suis intéressé à la mise en place d'un système de travail coopératif basé sur l'entraide et le tutorat. Mais si cette organisation apparaissait d'abord comme une forme de différenciation, je me suis rapidement rendu compte qu'elle soulevait aussi de nombreuses questions d'ordre pédagogiques. En effet, si ce système, basé sur des valeurs d'entraide, d'échange et de bienveillance, tend à rendre les élèves autonomes et responsables de leurs apprentissages, il suppose aussi de remettre en question le rôle de l'enseignant, qui n'occupe plus une place aussi centrale dans la relation pédagogique, mais qui apparaît plutôt comme un médiateur qui accompagne les élèves, en leur proposant des ressources et des outils pour apprendre.

Finalement, la pédagogie coopérative semble être un mode d'organisation efficace pour gérer la diversité des élèves puisqu'il ne considère plus l'hétérogénéité comme un problème, mais bien comme une richesse qui peut être mise au service des apprentissages et de la réussite de tous.

# Summary

For many teachers, the heterogeneity of classes arises as a real pedagogic problem. Indeed, while institutional documents encourage us to take into account the diversity of pupils, teachers' practices and conceptions of differentiation differ. The cooperative pedagogy then proposes to use this heterogeneity as a wealth for the class, putting it at the service of everyone's success.

Through my experiences in class, I started to be interested in setting up a cooperative work system based on mutual aid and tutoring. But if this organization first appeared as a form of differentiation, it also raised many pedagogical questions. Indeed, if this system, based on values of mutual help, exchange and kindness, tends to make students autonomous and responsible for their learnings, it also involves questioning the role of the teacher, who no more occupies such a central place in the pedagogical relationship, but rather appears as a mediator who guides students, offering them resources and tools to learn.

In brief, cooperative pedagogy is emerging as an effective way to organize the diversity of pupils: considering no more heterogeneity as a problem, but as a source of wealth that can be used to learn and succeed.