



HAL
open science

La coopération au service des apprentissages et du climat scolaire : tutorat et conseils des élèves

Mathilde Maier

► **To cite this version:**

Mathilde Maier. La coopération au service des apprentissages et du climat scolaire : tutorat et conseils des élèves. Education. 2021. dumas-03578495

HAL Id: dumas-03578495

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03578495v1>

Submitted on 17 Feb 2022

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 2020-2021

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

**La coopération au service des apprentissages
et du climat scolaire :
Tutorat et Conseils des élèves.**

Présenté par Mathilde MAIER

Mémoire de M2 encadré par Carine CHARRIER

Sommaire

Introduction	1
1 Etat de l'art : partie théorique.....	2
1.1 Définitions générales	2
1.1.1 Coopération, collaboration et apprentissage coopératif	2
1.1.2 Participer pour devenir un citoyen autonome	4
1.1.3 Les besoins sociaux de l'enfant, élève et futur citoyen	5
1.1.4 L'enseignant : quelle posture ? Quel cadre ? Quelles paroles ?.....	6
1.2 Cadrage institutionnel.....	8
1.2.1 Les programmes et le socle commun	8
1.2.2 Une école pour la confiance : climat de classe.....	9
1.2.3 La posture du professeur des écoles : référentiel de compétences	10
1.3 Des dispositifs pédagogiques coopératifs.....	11
1.3.1 Conseils des élèves ou conseil de coopération.....	11
1.3.2 La communication non-violente.....	13
1.3.3 Les messages clairs : un outil/dispositif dans le dispositif.....	14
1.3.4 Tutorat entre pairs	15
2 Problématisation.....	17
2.1 Problématique	17
2.2 Hypothèses de recherche	17
3 Méthode.....	18
3.1 Contexte de la classe.....	18
3.2 Des constats de départ : climat de classe tendu et élèves en marge	19
3.3 Mise en œuvre : un projet favorisant la cohésion, le bien-être et les apprentissages	20
3.3.1 Les conseils des élèves : levier de parole et unité du groupe classe	21
3.3.2 Le tutorat entre pairs : valoriser les réussites et soutenir les difficultés.....	23
4 Résultats	26
4.1 Les conseils des élèves	26
4.2 Le tutorat entre pairs.....	29
5 Discussion	32
5.1 Réponse aux hypothèses	32
5.1.1 Hypothèse 1 : les conseils des élèves	32
5.1.2 Hypothèse 2 : le tutorat entre pairs.....	33
5.2 Limites et perspectives	33

5.2.1	Hypothèse 2 : le tutorat entre pairs.....	33
5.2.2	Hypothèse 3 : les messages clairs	34
5.2.1	Analyse du projet global	35
Conclusion.....		35
Bibliographie.....		1
Annexes :.....		1
Annexe 1 : Les postures d'étayages : D. Bucheton.....		1
Annexe 2 : : Règles du conseil des élèves.....		1
Annexe 3 : Texte <i>Les trois tamis de Socrate</i>		2
Annexe 4 : affiche sur les Messages clairs.....		2
Annexe 5 : Règles de fonctionnement du système de tutorat entre pairs.....		3
Annexe 6 : questionnaire sur l'aide en tutorat.....		4
Annexe 7 : Brevet de tuteur, cycle 3 : S. Connac.....		5

Introduction

Dans un contexte scolaire et sociétal en bouleversement, la solidarité, la liberté et la citoyenneté m'apparaissent comme des enjeux fondamentaux de l'éducation de demain. Dès mon arrivée dans la classe de CM1-CM2, ces concepts guident la réflexion que je porte sur la construction d'une pratique professionnelle, en accord avec mes valeurs et avec les enjeux du contexte complexe dans lequel je m'inscris. Dans cette situation professionnelle nouvelle, j'accorde une grande importance à ce que me renvoient mes élèves. Je construis mon enseignement, au gré des retours et des besoins que j'observe chez mes élèves, ainsi que par les recherches que je réalise pour comprendre les mécanismes en jeu dans le groupe classe.

En effet, si l'élève de Cycle 3 se prépare au passage crucial de l'école primaire au collège, il semble que ses besoins en guidage et en réponses individualisées sont encore très prégnants, et nécessitent que l'enseignant construise une pratique aussi soutenante que source d'engagement et d'autonomie de l'élève.

Par ailleurs, je m'interroge sur la question des besoins individuels des élèves de cycle 3 et de leur impact sur le contexte général de classe. Une des questions à l'origine de mon étude étant : qu'en est-il du vivre ensemble, ainsi que du droit de chaque élève de s'inscrire et de s'épanouir dans le groupe, en cycle 3 ? Je souhaite ici réfléchir au meilleur équilibre entre la prise en compte de l'individu unique, ayant des besoins mais aussi des moyens d'action et le groupe : moteur de coopération, d'entraide, et de construction citoyenne.

Mes recherches théoriques feront ainsi l'objet de la première partie de mon propos. Suivront la description du contexte de la classe ainsi que les questionnements qui motivent ma construction professionnelle et la mise en place d'un dispositif de tutorat, de conseils des élèves et de jeux coopératifs. Suite à cette réflexion, je transcrirai la mise en œuvre de ces dispositifs de coopération et j'en donnerai les résultats, observés dans mon contexte de classe.

1 Etat de l'art : partie théorique

En m'interrogeant sur l'impact de la dynamique du groupe classe sur l'élève, ma réflexion s'est portée vers les notions de coopération, de citoyenneté ou encore de solidarité entre élèves. Mes recherches questionneront les besoins de l'enfant de 9 à 11 ans sur le plan du développement social, et leur lien avec le contexte scolaire. J'étudierai également l'éthique relationnelle et les enjeux liés à la posture enseignante.

1.1 Définitions générales

En démarrant cette année de stage, je m'interroge sur la place du vivre ensemble en cycle 3. Il semble fondamental de songer à ce que doit être l'éducation d'aujourd'hui, avec tous les défis qu'elle doit relever : la formation de l'enfant comme futur citoyen mais aussi comme être autonome, social et empathique. Il paraît également primordial de penser au contexte et au climat qui permettront la construction chez l'élève d'autant de savoir-faire que de savoir-être et de savoir-vivre qui sont des conditions de la vie citoyenne. Il est d'autant plus pertinent de réfléchir à cet aspect social, que les élèves de cycle 3 ont gagné en maturité, en expérience du collectif, et en capacité d'agir par eux-mêmes.

Lorsque l'on parle de vivre ensemble, les notions de coopération et de groupe semblent centrales. Nous les définirons donc en premier lieu.

1.1.1 Coopération, collaboration et apprentissage coopératif

Etymologiquement, le terme coopérer vient du latin : *cum*, qui signifie *avec* et *operare* qui signifie *faire quelque chose, agir*. La coopération est souvent définie en parallèle de la collaboration. Sylvain Connac décrit cette dernière comme un « sous-ensemble de la coopération » (2013), avec un enjeu social de symétrie dans la relation des coopérateurs, qui s'unissent dans un même projet. Dans son article *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques*, Catherine Reverdy définit la coopération comme l'« aide et l'entente entre les membres d'un groupe en vue d'un but commun » (Reverdy, 2016). Tous s'accordent ainsi autour du double enjeu que représente la coopération : un accomplissement et un investissement de l'individu pour une cause collective, avec comme condition de réussite une certaine égalité d'implication entre les membres.

Si l'on corrèle cette définition à l'évolution du contexte scolaire des dernières décennies, on comprend d'ores et déjà que la participation de l'élève à la vie collective est un enjeu fort de l'école. En effet, nous observons que la notion de travail coopératif prend d'autant plus sens

que l'enseignement tend à être moins transmissif et remet en question la nature verticale de la relation élève/enseignant. D'ailleurs, on parle souvent de la classe d'aujourd'hui comme d'une micro-société au sein de laquelle les élèves, citoyens en devenir, peuvent évoluer, penser et surtout agir.

Du côté de la recherche, nombreux sont ceux à s'être penchés sur le sujet et à avoir défini, de façon plus précise, la notion d'apprentissage coopératif. Parmi eux, l'Office Central de Coopération à l'École (OCCE) qui se veut d'être un relais entre la recherche sur la coopération et le terrain. Il établit d'ailleurs sa devise autour des termes suivants : « apprendre en coopération, c'est apprendre avec les autres, par les autres, pour les autres et non pas seul contre les autres. » (Yves Potel, président national). Dans un article de la revue de l'OCCE, l'apprentissage coopératif est décrit comme une organisation entre « des élèves de capacités

Figure 1: les composantes de l'apprentissage coopératif.
En appui sur les travaux de l'OCCE, de Christian Staquet² et Jim Howden³.



[...] et de talents différents [...] pour atteindre un but commun. »

(Isabelle Crenn - OCCE, 2012)

L'article caractérise l'apprentissage au moyen des 6 composantes ci-contre :

De ces composantes, on perçoit déjà les caractéristiques d'un dispositif coopératif en classe. Il repose notamment sur le lien et les relations entre les élèves (composantes 2 et 3), tout comme sur le climat et le cadre institué au sein de la classe comme support du

travail coopératif (composantes 1, 4, 5 et 6) mais aussi sur une « formation » des élèves à la coopération (composante 4). Nous évoquerons plus tard l'enjeu lié au rôle et à la posture de l'enseignant.

Si l'on s'intéresse aux compétences sociales et cognitives qu'évoque la composante 4, la communication et le langage sont les leviers de la coopération pour l'élève. A ce sujet, on apprend dans un ouvrage d'André Tricot que « c'est surtout le dialogue qui permet d'apprendre de façon coopérative » (Baker 2004, p 59).

On apprend que de nombreux chercheurs qualifient l'apprentissage coopératif d'« une des plus grandes innovations éducatives de la période récente. » (Gillies, 2014) (Reverdy, 2016) Mais alors, qu'en est-il de son impact/sa réussite effective en classe ? Les chercheurs Chi et Wyllie (2014) ont montré « qu'une même tâche produit généralement un meilleur apprentissage quand elle est réalisée à plusieurs élèves, permettant la collaboration, la confrontation de point de vue ou l'entraide, que quand elle est réalisée seul. » (Tricot, 2017, p 59) De plus, le chercheur Sweller énonce que « nous apprenons beaucoup plus en empruntant à autrui ses connaissances et bien peu en découvrant par nous-même. » (Sweller, 2015, p 59) Il paraît alors primordial de miser en classe sur le partage et la coopération entre les élèves, si l'on vise un enseignement efficace mais non-transmissif.

Néanmoins, si ces nouvelles approches pédagogiques semblent être des plus prometteuses du point de vue de la recherche, certains chercheurs ont tout de même un discours plus réservé. En 2010, Slavin disait que le travail en groupe peut parfois être infructueux et inefficace. André Tricot ajoute « qu'il arrive en effet que les élèves ne parviennent pas à élaborer un but commun, qu'ils ne se mettent pas d'accord sur la répartition des tâches, qu'ils ne se coordonnent pas » (2017, p 60). Dans son livre, il amène également à réfléchir au coût du travail de groupe. Il relève que « coopérer est couteux » (Kirchner, Pass, 2009, 2001, p 60) et ajoute que « si la tâche à réaliser peut l'être aisément seul, alors la réaliser en groupe peut représenter un surcout souvent inutile. » (2017, p 60) Cela représente notamment un point de vigilance que l'enseignant doit avoir à l'esprit lorsqu'il choisit l'une ou l'autre modalité de travail. Dans le même élan de réflexion, Isabelle Plante mettait en garde, en 2012, sur l'écart qui subsiste entre la théorie et la pratique, vis-à-vis de la mise en œuvre, en classe, de ces dispositifs pourtant très prometteurs sur le papier. A l'école, il est d'ailleurs communément admis que la modalité de travail en groupe peut être délicate à mettre en place notamment lorsque l'enseignant est encore peu expérimenté ou lorsqu'il connaît peu le groupe classe. Cette modalité de travail doit en effet pouvoir être suffisamment cadrée, pour permettre aux élèves de véritablement réfléchir ensemble, dans un climat apaisé et propice au travail.

Lorsque l'on étudie la coopération et les approches pédagogiques qui en découlent, on ne peut omettre de réfléchir à leur enjeu sur l'éducation de l'enfant et sur la formation du citoyen.

1.1.2 Participer pour devenir un citoyen autonome

En m'interrogeant sur le développement de l'élève à la citoyenneté et aux enjeux de la pédagogie coopérative, je réfléchis à l'autonomie, aux droits et devoirs, à l'implication de l'enfant dans l'école et plus tard dans la société. L'ouvrage pédagogique *Apprentis citoyens* :

former à la coopération et à la participation de 5 à 14 ans nous apprend que l'éducation à la citoyenneté est bénéfique pour l'autonomie de l'élève. Claudine Leleux nous explique le lien d'interdépendance entre l'autonomie, la coopération et la participation de la personne. Elle souligne que « l'autonomie permet davantage de coopération et de participation ; la coopération renforce l'autonomie et la participation ; la participation exige tant l'autonomie que la coopération. » (2015, p 11) On comprend donc tout l'enjeu de la participation de l'élève à ses apprentissages et à la vie de la classe tant pour son développement social et individuel que pour devenir citoyen.

Examinons à présent les besoins de l'enfants et de tout citoyen.

1.1.3 Les besoins sociaux de l'enfant, élève et futur citoyen

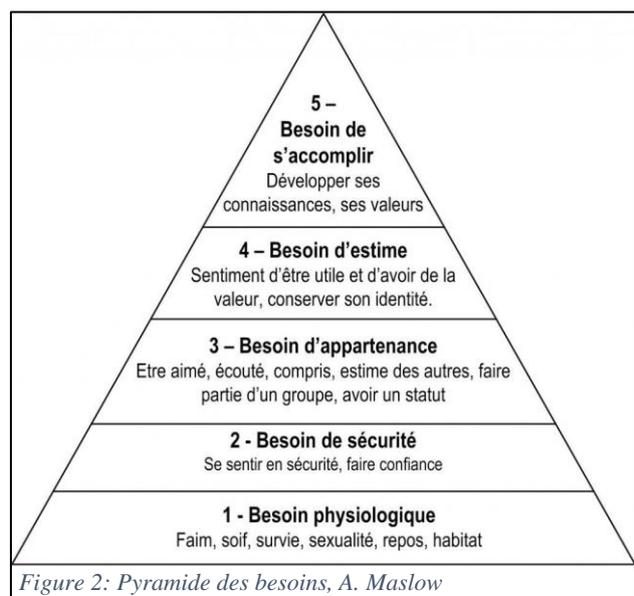
S'il est donc communément admis que la vie en société nécessite que les enfants soient formés à devenir citoyen et que la pédagogie coopérative est un levier à cette formation, alors qu'en est-il du besoin de l'élève en matière de lien social ?

Si l'on observe la pyramide des besoins d'Abraham Maslow (1943), on conçoit toute l'importance du social dans les besoins de tout être et ce, à tout âge de la vie. Cela passe notamment par le développement de compétences de communication avec ses pairs, mais aussi d'écoute et de respect mutuel. Et ce, pour permettre à chacun de prendre place dans le groupe.

L'importance de la communication est décrite par le pédagogue Malrieu, en 1973,

en corrélation avec la socialisation. Il établit la socialisation « comme un apprentissage des normes de la société dans laquelle l'enfant doit s'intégrer, par le biais de ses institutions » et « comme une relation à autrui, à travers la communication qui s'instaure entre les partenaires. » Cela met en lumière la nécessité d'un engagement conjoint de l'institution et de l'enfant dans son développement social. (2000, p 4)

En 2002, Eirick Prairat reprend l'étude des besoins et traite des besoins de sécurité, d'appartenance, de reconnaissance et de structure. Il y relie les enjeux de soutien et d'hospitalité des autres, mais aussi l'importance de normes et de valeurs partagées. Il dit enfin que l'expression, la communication et l'implication sont essentielles pour répondre à ses besoins.



Enfin, pour ce qui est du besoin de structure, il est à noter que comme dans tout apprentissage, l'apprentissage coopératif devra être suffisamment cadré et structuré pour être bénéfique.

Il sera donc fondamental de penser un dispositif pédagogique dans lequel, la parole et l'engagement de l'élève sont permis et encouragés.

1.1.4 L'enseignant : quelle posture ? Quel cadre ? Quelles paroles ?

En prenant en compte d'une part l'intérêt de la coopération dans les apprentissages et d'autre part, les besoins sociaux et relationnels présents chez tout enfant, la question de la posture enseignante et du « discours pédagogique » reste entière.

Une des caractéristiques souvent mise en avant dans le métier de professeur des écoles est la liberté pédagogique. Néanmoins, si c'est une chance pour adapter sa pratique au contexte de la classe, elle peut être source d'interrogations pour l'enseignant qui débute. En effet, s'il n'y a pas de réponse universelle pour construire un enseignement qui réponde autant aux besoins singuliers des élèves qu'à des valeurs déontologiques et éthiques provenant de l'institution ou du professionnel lui-même. Cela semble davantage être le fruit d'un cheminement réflexif à voir vis-à-vis des contraintes et des points d'appuis que nous avons à notre disposition, pour répondre aux enjeux de l'éducation aussi complexes et multiples soient-ils. Plusieurs professeurs didacticiens et chercheurs ont réfléchi aux enjeux de la posture enseignante que nous mettrons ici en lien avec les enjeux du travail coopératif. Dominique Bucheton (2009) a d'ailleurs largement participé à la clarification des mécanismes en jeu entre la posture enseignante et son impact sur la classe et les élèves. Son article (2009) propose la schématisation suivante des préoccupations de l'enseignement :

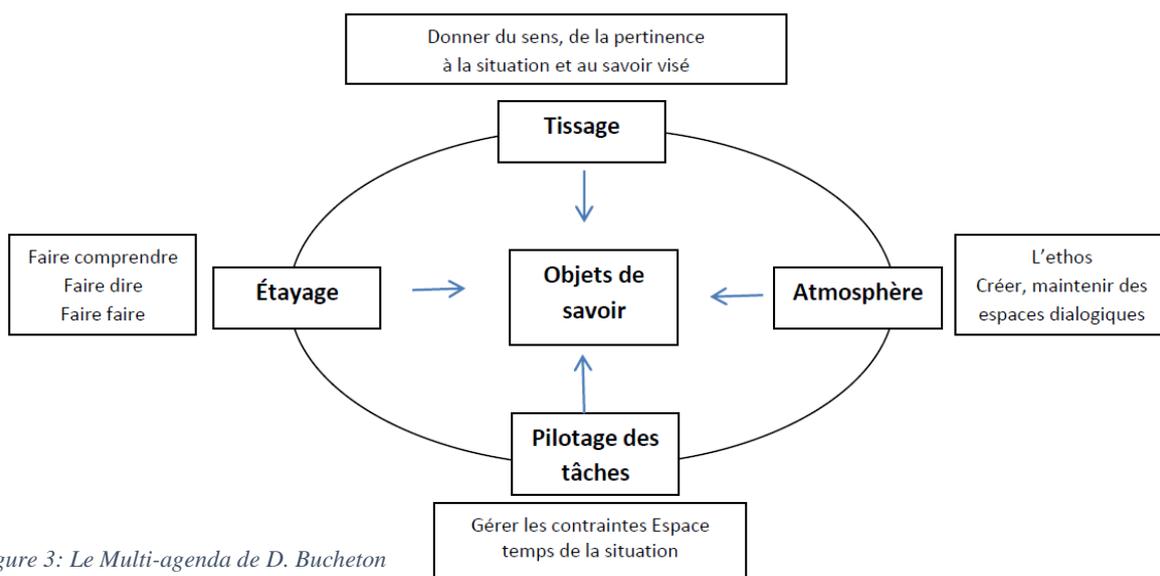


Figure 3: Le Multi-agenda de D. Bucheton

Son multi-agenda nous éclaire quant à l'importance du dialogue (atmosphère) et du sens pour l'élève (tissage), mais aussi de l'appropriation du savoir (étayage). Cela, avec comme point d'ancrage le rôle complexe de l'enseignant pour permettre, au final, l'acquisition de l'objet de savoir.

Si l'on s'intéresse plus spécifiquement à sa théorie des postures professionnelles de l'enseignant, on peut relever plusieurs points de réponse par rapport aux enjeux de l'apprentissage coopératif. En effet dans le tableau des postures d'étayage (2009)¹ qu'elle établit, on voit d'une part que la posture d'accompagnement permet une atmosphère collaborative et le développement d'une posture réflexive pour l'élève. Elle nécessite alors un pilotage ouvert et souple de la part du professeur, s'opposant en quelque sorte aux caractéristiques plus rigides de la posture de contrôle qui serait davantage à éviter. D'autre part, on repère que la posture de lâcher-prise est également source d'implication et de pilotage par le groupe classe, l'initiative de l'élève est valorisée.

Dans notre étude, il faudra donc garder à l'esprit ces caractéristiques de la posture enseignante comme points d'appuis de la cohésion du groupe et de la recherche de sens, par les élèves et pour eux-mêmes. Dans une interview pour le Café pédagogique (14.01.2020), Dominique Bucheton ajoute des points de vigilance pour les enseignants. Elle encourage à « développer le pouvoir et la liberté de penser des élèves. [...] Il faut leur laisser de l'autonomie, développer leur capacité à interroger les savoirs. Cette éthique de la confiance se traduit par des espaces ouverts dans la classe : des espaces de discussion, de travail collectif, de penser avec et contre les autres. » (2020)

Nous allons à présent nous pencher sur l'éthique, qui me semble être au cœur de la construction de toute posture professionnelle. Pour ce faire, Christophe Marsollier définit parfaitement l'éthique relationnelle comme « la recherche d'équilibre entre des attitudes vertueuses : bienveillance et exigences, autorité et soutien, générosité et tempérance (2016, p 8). Ces attitudes éthiques pédagogiques sont décrites ci-dessous (2016, p 28) :

Bienveillance et exigence [considération positive inconditionnelle, rigueur, conscience des enjeux]
Autorité et soutien (care) [confiance, maîtrise didactique, justice]
Écoute et demande [empathie, acceptation inconditionnelle d'autrui]
Patience et empowerment [confiance, respect des rythmes propres à chacun, stimulation]
Générosité et tempérance [donner/recevoir, disponibilité, expression du cœur, prudence]
Contrôle de ses émotions et assertivité [authenticité, connaissance de soi, équanimité]

¹ Voir annexe 1 : Les postures d'étayage. D. Bucheton.

Autant de points d'attention qui, une fois coordonnés, traceront l'esquisse d'une posture de professeur bienveillante, mêlant autant écoute et patience qu'exigence et autorité.

C. Marsollier rappelle dans son ouvrage qu'« enseigner signifie « faire signe », faire signe qu'il vaut la peine d'apprendre, de chercher ensemble, de partager, et que pour cela, ils [les enseignants] doivent être habités eux-mêmes par le désir d'apprendre, de chercher, de partager. » (2016, p 15) Cette idée amène à s'interroger sur ce qui est à partager à l'école. L'auteur revient ainsi sur l'enjeu de valeurs et de règles partagées, comme « référence commune [...] signe de ralliement » pour permettre « l'émergence d'une communauté » et « un sentiment d'appartenance ». (2016, p 18)

En termes d'actions concrètes en classe, C. Marsollier décrit plusieurs principes d'action du quotidien tels que l'observation et l'écoute des besoins des élèves. Mais aussi l'importance de la confiance et de la considération à leur apporter et ce, en incarnant les valeurs que l'on vise. Enfin, il conseille de prendre le temps, pour reformuler, répéter, accueillir les imprévus qui surviennent dans chaque classe.

En opposition à ces leviers d'actions, l'auteur met en avant l'importance de ne pas stigmatiser, étiqueter et juger les élèves et leurs familles (2016, p 16). Cela du fait que nous savons à présent que le « regard d'autrui [agit sur] la construction psychique de tout humain. » (2016, p 16)

1.2 Cadrage institutionnel

1.2.1 Les programmes et le socle commun

Au cycle 3, l'élève doit consolider l'acquisition des savoirs fondamentaux dont l'enjeu de respecter autrui fait partie. Les programmes prévoient que « Les élèves sont encouragés à s'exprimer et à communiquer ». Dans le deuxième domaine du *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture : les méthodes et outils pour apprendre*, il est question de l'organisation du travail des élèves et notamment de la coopération par le travail de groupe, ou le travail collaboratif comme outil favorisant l'efficacité des apprentissages.

Le domaine 3 : *la formation de la personne et du citoyen* prévoit, dans le même sens, la contribution de l'ensemble des enseignements à « développer la confiance en soi et le respect des autres ». Il est aussi établi que les enseignements doivent renforcer « le sens de l'engagement et de l'initiative » des élèves. On retrouve donc bien ici, l'importance de la mise en œuvre d'une coopération où l'élève est acteur et attentif à la qualité du climat de classe dans lequel il évolue.

Pour revenir sur la notion d'élève jeune citoyen, les programmes d'EMC (éducation morale et civique) rappellent la « responsabilité particulière [de l'Ecole] dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen. » (2020, p 61) Il est d'ailleurs écrit que « l'enseignement moral et civique repose sur des principes et valeurs, favorisant la vie commune dans une société démocratique. » Cet enseignement prévoit directement la coopération par « des travaux qui placent les élèves en situation de coopération et de mutualisation favorisant les échanges d'arguments et la confrontation des idées. » (2020, p 62) En termes d'actions en classe, « la discussion réglée et le débat argumenté » sont encouragés « pour permettre aux élèves de comprendre, d'éprouver et de mettre en perspective les valeurs qui régissent notre société démocratique ». (2020, p 62).

Plusieurs axes de culture travaillés en EMC sont également importants dans notre recherche. Il s'agit notamment de « la culture de la sensibilité » pour exprimer ce que l'on ressent mais aussi comprendre ce que ressentent les autres. Les compétences qui sous-tendent à ce travail de culture mettent en jeu l'acceptation des différences, l'expression de son opinion et le respect de celle des autres ainsi que la coopération et le rapport à la collectivité. Ces enjeux seront des points d'appuis et de vigilance pour l'enseignant au travers de son action en classe. Une seconde culture vise le collectif et la coopération. C'est la culture de l'engagement. Elle « favorise l'action collective, la prise de responsabilités et l'initiative. Elle développe chez l'élève le sens de la responsabilité par rapport à lui-même et par rapport aux autres. » (2020, p 62).

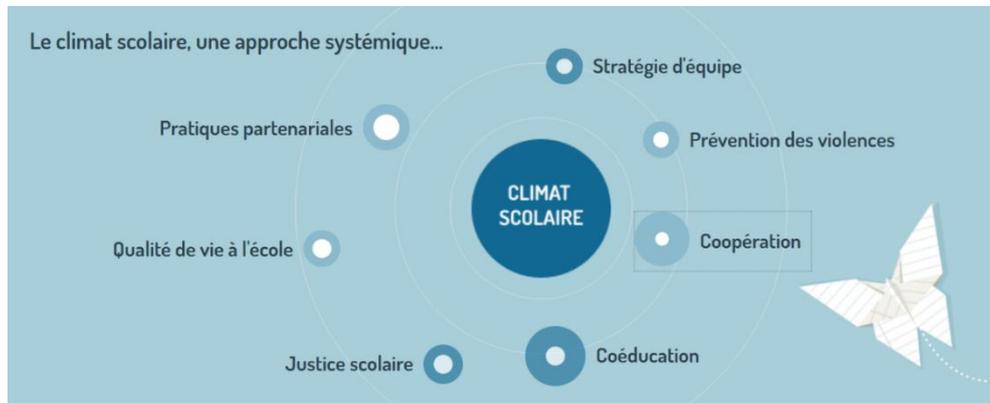
Ainsi, les compétences à acquérir par l'élève sont multiples et ne concernent pas seulement des savoirs disciplinaires, dans une dimension individuelle, mais bien des savoir-être et des savoir-vivre avec cette dimension fondamentale du collectif dans lequel il s'inscrit.

Lorsque l'on s'intéresse au collectif à l'école, on ne peut pas faire l'impasse sur la question de l'hétérogénéité dans les classes et sur le climat scolaire qui en résulte. Nous l'aborderons donc à présent.

1.2.2 Une école pour la confiance : climat de classe

Le climat scolaire « renvoie à la qualité de vie à l'école. Il concerne les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école » (2020).

L'amélioration de ce climat scolaire est un des enjeux principaux de l'Education nationale. Plusieurs axes d'action sont établis (cf. schéma suivant) dont le premier concerne les stratégies collectives ou d'équipe et un autre la coopération.



Sur le site dédié au climat scolaire, partenaire du réseau Canopé, chaque axe est explicité et approfondi. Si l'on observe ce qui est entendu pour la coopération, on s'approche largement des enjeux que nous avons pu établir au fil de nos recherches. Il est dit que « les stratégies pédagogiques pour un climat serein s'appuient sur la coopération entre élèves, la motivation, l'engagement, la parole de l'élève et les élèves acteurs. » Parallèlement, « la qualité de vie à l'école, c'est l'attention portée à la qualité des temps, des espaces, à la convivialité scolaire et au bien-être ». Cela n'est pas sans lien avec l'enseignant qui, par sa posture, en sera garant.

1.2.3 La posture du professeur des écoles : référentiel de compétences

Nous savons alors d'une part, que la recherche démontre tout le potentiel de dispositifs de la pédagogie coopérative et que d'autre part, ils ont été pensés et prévus par les programmes et représentent un point d'attention particulier pour l'Education nationale. Néanmoins, l'application en classe de ces principes éducatifs repose en grande partie sur l'action et la pratique de l'enseignant. On peut alors réfléchir à cette part importante dans la cohésion de classe : la posture de l'enseignant. Pour ce faire, je m'appuierai sur le référentiel de compétence du professeur des écoles.

De la même façon que les didacticiens Marsollier et Bucheton évoquaient l'importance pour l'enseignant d'adopter une posture accompagnante et attentionnée, la compétence C6 : *Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques* proscrit la « dévalorisation » de l'élève ou de ses parents, sous toute ses formes. Elle prévoit également que l'enseignant apporte « un accompagnement approprié » et « sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la citoyenneté ». Dans cette contribution, il est aussi question du bien-être des élèves ainsi que de prévention des violences scolaires.

Enfin, d'un point de vue plus concret, la compétence P3 du référentiel vise la construction, la mise en œuvre et l'animation « d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves. La collaboration est citée comme moyen d'apprentissage, tout comme le travail de groupe. Il est également question de relation de confiance et de bienveillance entre le professeur et ses élèves. Enfin, il doit « favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs. » Et ce, tout en maintenant « un climat propice à l'apprentissage. »

Ce double cadrage théorique et institutionnel nous permet alors d'imaginer différentes modalités de mise en œuvre pédagogiques et éducatives pour répondre tant, aux enjeux sociaux et de développement de l'élève qu'aux objectifs visés par l'institution dans laquelle s'inscrit l'Ecole de la République.

1.3 Des dispositifs pédagogiques coopératifs

Dans la pédagogie coopérative, nous choisirons d'étudier le conseil des élèves, comme moyen de médiation, de développement de la communication et de l'écoute chez l'élève.

1.3.1 Conseils des élèves ou conseil de coopération

Sylvain Connac et Danielle Jasmin définissent un certain nombre de principes régissant la tenue de conseil des élèves en classe et l'organisation qui gravite autour.

1.3.1.1 Les enjeux d'un conseil des élèves

D'après un document d'aide d'Eduscol dédié à ce dispositif, « le conseil d'élèves est une instance de concertation et de décision [...] [qui traite] démocratiquement des questions et des problèmes rencontrés dans le cadre scolaire, et [élabore] des projets pédagogiques et éducatifs. » (2015, p1) C'est un « espace de dialogue » et « un puissant outil de régulation de la vie de la classe » qui a pour but d'amener le groupe classe en « situation de débattre de manière démocratique sur des projets et sujets en relation avec leur vie d'élève et leur permet ainsi, en les impliquant dans la vie de leur classe, de s'intégrer dans un groupe et devenir progressivement citoyen. » De ce fait, les conseils des élèves développent l'autonomie, l'initiative, la coopération, la solidarité et les capacités de vivre-ensemble des élèves et par ce biais, contribuent directement à « l'amélioration du climat scolaire ».

En étant impliqués, les élèves sont les premiers acteurs de la vie sociale de la classe. On sait aussi que c'est « un levier efficace de responsabilisation [...] ainsi qu'un outil précieux pour la mise en œuvre d'une pédagogie coopérative. » Cela, tout en étant « l'occasion de débats par lesquels les élèves peuvent partager librement leurs émotions ».

Néanmoins, pour que ce dispositif de classe soit un réel point d'appui aux relations sociales dans le groupe, sa mise en œuvre et son organisation se doivent d'être réfléchies et anticipées.

1.3.1.2 Un système d'expression pour tous : déroulement et cadre

Concernant le cadrage des conseils des élèves, la forme qu'ils peuvent prendre est variable. Certains impératifs transparaissent tout de même. Afin de permettre l'engagement des élèves, le cadre doit être « co-élaboré par les membres du conseil ». Celui-ci définit notamment, ses « enjeux et objectifs », « le rôle des différents participants » –ainsi que les « règles de fonctionnement et organisation des réunions » par « une contractualisation » (2015, p 3).

Généralement, « le conseil fonctionne à partir de demandes écrites des élèves, [en] s'appuyant sur différents supports (affiche, journal mural, boîte aux lettres) présents dans la classe à une place déterminée, sur lesquels chaque élève peut inscrire une proposition à faire au groupe ou mentionner un problème rencontré dans la classe » (2015, p 4).

Selon Danielle Jasmin, les demandes peuvent être triées dans les catégories suivantes :

- Les billets « Félicitations » qui servent à « remercier, encourager à féliciter les autres. »
- Les « Critiques » qui « donnent la parole à l'auteur puis à l'enfant critiqué » pour « trouver des solutions, demander de l'aide ».
- Enfin, les billets « Je veux parler de » pour toute proposition ou question concernant la vie de la classe.

Par ce système, « les enfants apprennent à féliciter les autres (développer l'estime de soi), à critiquer au lieu de retourner les coups ou de se plaindre (toutefois toujours dans le but de trouver des solutions en coopérant) » (2006, p 2/3).

1.3.1.3 La gestion des conflits en contexte de classe tendu

D'après Danielle Jasmin, « les conflits sont inévitables dans un groupe ». Le conseil des élèves est alors là pour « permettre à la classe de résoudre ensemble » ces problèmes et conflits et ce, « sans blesser l'autre ». Selon elle, « c'est un lieu de recherche de consensus ». Si l'on pousse la réflexion vis-à-vis de cet enjeu de recherche pour l'élève, le conflit sociocognitif est un exemple parfait de modalité pédagogique féconde pour la réflexion de groupe des élèves. Il est défini par Sylvain Connac comme « une situation de confrontations cognitives entre des représentations différentes de pairs où chacun peut exprimer ses idées. L'aboutissement d'un conflit sociocognitif est un état de doute issu d'un désaccord avec des pairs » (2015). Ainsi, l'on comprend toute l'importance d'un dispositif tel que le conseil des élèves. En effet, il prévoit bien la résolution conjointe d'un problème ou d'un questionnement qui touche directement les élèves par de la communication, de l'écoute et une implication des élèves en son sein.

Si l'on s'interroge à présent sur les compétences en jeu dans ce dispositif, il s'agit de l'acquisition par l'élève de véritables valeurs citoyennes comme « la coopération, l'égalité, la liberté, le respect de soi et des autres, l'autonomie, le sens des responsabilités » (D. Jasmin, 2006, p 1).

Nous savons donc que la qualité de la vie de classe impacte pour une grande part le bien-être des élèves, il semble ainsi nécessaire que l'enseignant prévoie son organisation sur le long terme pour espérer créer une communication pérenne dans le groupe.

Nous allons, à présent, aborder d'autres points d'attention pour l'enseignant.

1.3.1.4 Rôle de l'enseignant

D'après le cadrage d'Eduscol, « l'enseignant est le garant du cadre posé. Il prend en charge l'animation du ou des premiers conseils ». « Il n'arrête pas seul les décisions concernant le groupe » et « évite les postures de contrôle, il n'est pas directif » (2015, p 4). Ainsi, la posture attendue par l'enseignant va davantage s'apparenter à une posture de lâcher prise et d'accompagnement comme nous l'avons vu précédemment dans les travaux de D. Bucheton.

Les recherches de Danielle Jasmin nous éclairent également au sujet de la place du professeur dans ce dispositif. Elle établit « trois fonctions de l'animateur » : une première qui est la clarification par la reformulation ou l'explicitation des informations abordées dans le conseil. La deuxième concerne le contrôle qui vise à la bonne distribution de parole, à l'écoute et au respect des élèves entre eux. Enfin, une dernière fonction de facilitation pour permettre la communication et l'expression de chacun dans le conseil. Cette fonction vise « à encourager les enfants, à verbaliser et trouver des solutions à leur problèmes ».

Elle prévoit notamment que « tous les sujets proposés par les enfants [soient] accueillis sans censure [...] en essayant de conserver un climat d'acceptation et de respect » (2006, p 3).

Si le conseil des élèves permet un cadre et une organisation de la vie de la classe et des débats en son sein, il est nécessaire de donner aux élèves les moyens de communiquer de façon réfléchie et apaisée pour un fonctionnement favorable de ce dispositif. Nous allons étudier les principes d'une communication non-violente.

1.3.2 La communication non-violente

La communication non-violente (CNV) est théorisée par Marshall Rosenberg. Elle est basée sur « le lien entre les émotions, les besoins et les comportements ». Elle consiste à adopter une position d'écoute et de compréhension des besoins de soi et de l'autre par le biais d'un processus de communication réglé. Catherine Schmider décrit également le principe de CNV comme moyen « de changer notre manière de nous exprimer. » Elle décrit également les étapes de son

fonctionnement. « Exprimer sa contrariété en parlant de soi et en faisant des demandes, et ce pour éviter de mauvaises « habitudes réactives » et « l’escalade de la violence » (2020, p 182). Selon la théorie de Rosenberg, elle s’organise en 4 temps : En premier lieu, se baser sur des faits. Ensuite, avoir conscience de notre ressenti, puis de nos besoins. Enfin, réfléchir à une proposition de changement. (2016)

Ces principes de communication ont ensuite été repris sous différentes formes et notamment dans un usage purement réservé à l’éducation sous l’impulsion de Danielle Jasmin. Il s’agit du dispositif des messages clairs.

1.3.3 Les messages clairs : un outil/dispositif dans le dispositif

Les messages clairs se définissent « comme un échange verbal entre deux élèves en relation duelle visant à la résolution de petits conflits entre pairs. » (2015) L’échange verbal étant un levier contre la violence et pour développer chez l’élève un « esprit de responsabilité, de respect mutuel et de construction de l’autonomie. » (2015) Il vise à « améliorer le climat scolaire dans le premier degré » (2015). Ce dispositif se veut un outil de médiation entre pairs.

Les compétences en jeu dans la mise en œuvre des messages clairs sont avant tout l’écoute et l’empathie. Au regard des enjeux de l’EMC, la technique « contribue à l’éducation du jugement et du discernement du futur citoyen. » (2015)

Le principe de ces messages repose sur la formulation par l’élève « victime » du problème, selon les mêmes étapes que dans la CNV, à l’élève qui est à l’origine du conflit. Par soucis de clarté et pour la bonne appropriation du principe par les élèves, une structure langagière bien précise a été établit. Sylvain Connac la reprend d’ailleurs dans ses recherches. Elle est la suivante :

Figure 4 : Structure d’un message clair

- 1 - « J’ai besoin de te faire un message clair »
⇒ Signal d’alarme et prise de conscience de l’importance du moment
- 2 - « Ce que tu as fait m’a fait souffrir ou plaisir »
⇒ Indication du caractère du message
- 3 - « Quand ... »
⇒ Description de la situation en termes d’action
- 4 - « Cela me fait ... »
⇒ Expression du sentiment provoqué, ou de l’émotion vécue
- 5 - « Est-ce que tu m’as compris ? » : finalisation du message et demande d’accord
⇒ « OUI » : le problème est réglé
⇒ « NON » : le problème n’est pas réglé → cahier de plaintes, adulte ou conseil

Le conseil des élèves et la technique des messages clairs sont donc des dispositifs piliers de la vie de classe. Ils s’attachent à permettre aux élèves de développer leurs capacités d’expression et d’engagement dans le collectif. Ils nécessitent néanmoins quelques points d’attention quant à leur mise en œuvre, comme la place de l’enseignant ou la formation et l’outillage de l’élève.

Nous allons maintenant étudier un dispositif de classe qui permet quant à lui, une structuration des dynamiques coopératives au service de la compréhension de tous et de l'entraide. Il s'agit du tutorat entre pairs.

1.3.4 Tutorat entre pairs

Selon Sylvain Connac, le tutorat est une « organisation coopérative de systèmes d'aides apportées entre élèves » (2017). Il définit d'une part le tuteur, comme un « élève volontaire et formé aux gestes de l'accompagnement et de l'explicitation ». D'autre part, le tutoré « est un élève qui exprime le besoin d'obtenir un soutien ponctuel, [...] d'un tuteur ».

Catherine Reverdy atteste, dans un dossier de l'Institut français de l'éducation (IFE), qu'« il faut développer l'intelligence collective dans les classe pour mieux faire réussir les élèves ». Je poursuivrai même cette réflexion en disant que ce sont bien les pairs qui « font mieux progresser » les autres et non pas uniquement l'adulte.

1.3.4.1 Enjeux pour les apprentissages

Dans un article de la Revue française de pédagogie, le tutorat entre élèves est décrit comme permettant « à des élèves de progresser en réalisant des tâches sous la conduite d'un pair ». L'enjeu étant également de responsabiliser les élèves plus avancés afin qu'ils aident « les camarades moins avancés à surmonter certaines difficultés rencontrées ».

Dans un dossier de l'Ecole des parents, on apprend que ce système pédagogique, issu de la pédagogie coopérative, est à construire véritablement avec les élèves. Il nécessite une mise en place aussi technique que pratique. En effet, S. Connac rappelle qu'il est nécessaire que les élèves soient formés aux gestes coopératifs. Il dit que les élèves « savent que s'ils donnent la réponse ou s'ils se moquent de leur camarade, ils ne l'aident pas » (2012). Du point de vue de l'élève tutoré, l'on doit aussi faire preuve de réflexivité et de rigueur vis-à-vis de l'effort individuel à fournir dans la tâche ainsi que pour mettre des mots sur ses incompréhension pour permettre à son camarade de lui apporter le soutien dont il a besoin. On peut ainsi d'ores-et-déjà comprendre tout l'intérêt de ce dispositif amenant chaque élève à avoir un regard expert sur ses compétences et difficultés.

Si l'on étudie la nature des relations résultant d'un système de tutorat, on apprend que les mécanismes en jeu sont appelés « interactions de tutelle » et sont asymétriques. (C. Reverdy, ifé, 2016). Cette asymétrie peut pourtant être bien plus bénéfique qu'on ne le pense. A. Tricot établit d'ailleurs que « certaines tâches fonctionnent très bien avec un binôme d'entraide, quand

un élève qui a compris doit expliciter ce qu'il a compris à un autre [...]. La tâche d'explication améliore la compréhension chez les deux » (2017, p 61). Il ajoute que les élèves développent ainsi des compétences sociales de coopération et de vivre-ensemble (2017, p 57).

1.3.4.2 Cadrage et mise en œuvre

Du point de vue pratique, si le travail coopératif peut être infructueux lorsqu'il est trop coûteux cognitivement ou lorsque la tâche à accomplir peut être réalisée seul, nous devons interroger la question de sa mise en œuvre. Et ce, dans le choix des activités et du cadrage apporté.

Selon S. Connac, « les tâches complexes, incluant la compréhension de concepts, sont particulièrement adaptées [si elles sont] à la portée des élèves et [qu'ils] disposent de ressources adéquates ». Ainsi, l'enseignant doit anticiper les apports théoriques qu'il transmettra aux élèves en amont de tout travail coopératif. Chaque élève doit également être en mesure de pouvoir apporter quelque chose au groupe afin de se sentir pleinement y appartenir (Héber-Suffrin, 2013, p 38). Pour ce faire, les fonctions de tuteur ou de tutoré changent et ne sont jamais figées dans le marbre. S. Connac parle d'ailleurs de « bipolarité, de lien de solidarité, d'échange et de symétrie » comme enjeux de « la réciprocité » (2019, p 1/2).

Pour l'enseignant la mise en œuvre du tutorat et d'un apprentissage coopératif n'est pas sans contraintes. D'après les recherches de C. Reverdy, on sait qu'il se doit de laisser du temps aux élèves pour qu'ils parviennent, par eux-mêmes à la compréhension et à la maîtrise des apprentissages. L'enseignant perd ainsi dans une certaine mesure, le contrôle du travail. Il doit veiller davantage à l'engagement et à la concentration des élèves et donc construire, autour de ce dispositif les conditions d'un climat de classe favorable au travail par tutorat. (2020)

D'après l'ensemble de ces recherches, de mes interrogations multiples au sujet de ma pratique professionnelle, du respect des besoins des enfants et de la valorisation de l'effet du collectif sur l'élève de cycle 3, j'esquisse les lignes de mon étude et cible davantage mes interrogations.

2 Problématisation

L'état de l'art qui fonde ma réflexion me permet à présent de cerner une multitude d'enjeux avec lesquels je peux composer et expérimenter sur le terrain, en classe. En effet, j'ai alors conscience que pour permettre aux élèves de réussir, le climat scolaire doit être favorable pour chacun. Les besoins sociaux, de reconnaissance et d'accomplissement sont des besoins communs et partagés sur lesquels je souhaite prendre appui. Ils me permettent de réfléchir à la construction d'une posture éthique, juste et structurante. Mais aussi et surtout d'imaginer les outils à donner à mes élèves pour leur permettre de s'engager, de communiquer et de prendre place dans le groupe et dans la vie de la classe. Enfin, j'imagine également la perspective de la réussite des élèves au travers d'un travail autour de valeurs communes et des différentes cultures : la sensibilité, le jugement, l'engagement et la règle et le droit.

Tout dispositif mis en place dans une classe nécessite d'être incarné, étayé et porté par l'enseignant, et ce, même si le dispositif a vocation à être conduit par les élèves. On peut alors se demander : qu'en est-il donc de cet étayage et de l'impulsion du professeur des écoles dans la mise en place de dispositifs coopératifs ? Mais aussi, du point de vue du cadre (sécurité affective, éducatif et institutionnel) : comment l'enseignant peut-il à la fois créer un cadre structuré, compréhensible, juste, tout en cherchant à développer des dispositifs coopératifs par lesquels les élèves sont responsabilisés et sont les premiers acteurs de leur vie de classe ?

2.1 Problématique

En quoi, des dispositifs coopératifs tel que le tutorat entre pairs ou la mise en œuvre de conseils des élèves au cycle 3 permettent-ils à l'enseignant de se forger une posture attentive et structurante visant l'engagement, le bien-être et la réussite de ses élèves ?

2.2 Hypothèses de recherche

1/ La mise en place d'un conseil des élèves permettrait d'améliorer la relation entre les élèves et de ce fait, le climat de classe en favorisant la discussion et l'implication des élèves dans le projet de la classe.

2/ La mise en place d'un dispositif de tutorat entre pairs permettrait de mobiliser chaque élève de la classe selon ses besoins, de valoriser les compétences de chacun en créant un espace d'entraide et de respect entre les élèves.

3/ Une formation technique des élèves à la communication non-violente par le biais de messages clairs permettrait un meilleur règlement des conflits au sein de la classe et favoriserait le bien-être de chaque élève dans le groupe.

3 Méthode

En parallèle de premières recherches théoriques, le contexte de la classe et les rapports entre les élèves orientent la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques répondant aux besoins individuels comme collectifs des élèves. Grâce à cette expérimentation concrète, j'évaluerai la validité de mes hypothèses d'étude. Je garde cependant à l'esprit que ce que j'observe et conçois pour ma classe est un exemple unique qui donnerait d'autres résultats dans un contexte différent. Ainsi, je tiens compte des épreuves plus objectives de la recherche pour appuyer mon étude.

3.1 Contexte de la classe

L'école élémentaire dans laquelle j'effectue mon année de stage comporte 7 classes et se trouve dans un contexte culturel mixte. Les familles accueillies font partie de milieux socio-professionnels très variés.

Je prends mes fonctions dans une des trois classes de cycle 3 (double niveau CM1-CM2), de 25 élèves. Trois élèves de CM1 sont concernés par des GEVASCO (pour TDAH, troubles dys et difficultés d'organisation et de planification). Un élève ayant redoublé son CM1, fait l'objet d'une demande d'orientation en SEGPA. Enfin, un élève fait l'objet de questionnements au sein de l'équipe éducative au regard de troubles du comportement et de difficultés fortes d'attention, déjà relevées en CP. Ce dernier change d'école au cours de l'année 2021 pour cause de déménagement de la famille.

Alors que l'année précédente (2019-2020) est marquée par un contexte perturbé, de façon généralisée, la classe dans laquelle je fais mes premiers pas de professeur des écoles à la rentrée 2020 est d'autant plus chamboulée que la collègue avec qui je partage la classe sera absente de la Toussaint jusqu'à la fin du printemps, avec des remplacements très rares au premier semestre. Je vais ainsi composer avec ces modalités et mettre en œuvre mon projet de vie de classe, pour œuvrer au maintien d'un cadre structuré et favorable aux apprentissages. L'enseignante absente est remplacée à partir de janvier 2021, ce qui permet l'amélioration de la continuité pédagogique.

Au cours de l'année, un accroissement de la violence et des tensions dans le climat scolaire se fait ressentir dans l'ensemble du cycle 3 et amène l'équipe pédagogique à réfléchir à l'amélioration du climat scolaire dans ce contexte très tendu.

Le projet d'école prévoyait un axe de travail autour de la vie citoyenne à l'école, par la création d'un règlement avec les enfants pour améliorer leur vie d'écolier. Il préconisait également la tenue de conseils des élèves pour amener les élèves à réfléchir autour du respect d'autrui et du

vivre-ensemble. Au terme de l'année scolaire, un nouvel axe du projet d'école est établi au sujet de la prévention de la violence et de l'amélioration du climat scolaire, dans le cycle 3.

3.2 Des constats de départ : climat de classe tendu et élèves en marge

Afin d'anticiper le travail d'analyse des résultats de mon étude, j'établis des relevés d'informations durant 10 semaines avant la mise en œuvre des dispositifs coopératifs.

Je relève notamment le nombre de conflits et problèmes d'entente suivants. En parallèle, j'observe un certain nombre de réactions chez les élèves.

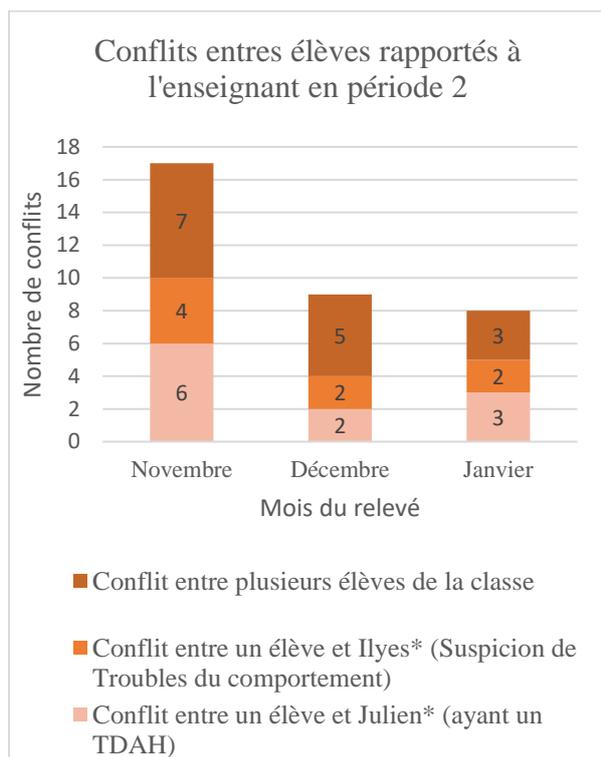


Figure 5 : Conflits entre élèves rapportés à l'enseignant.

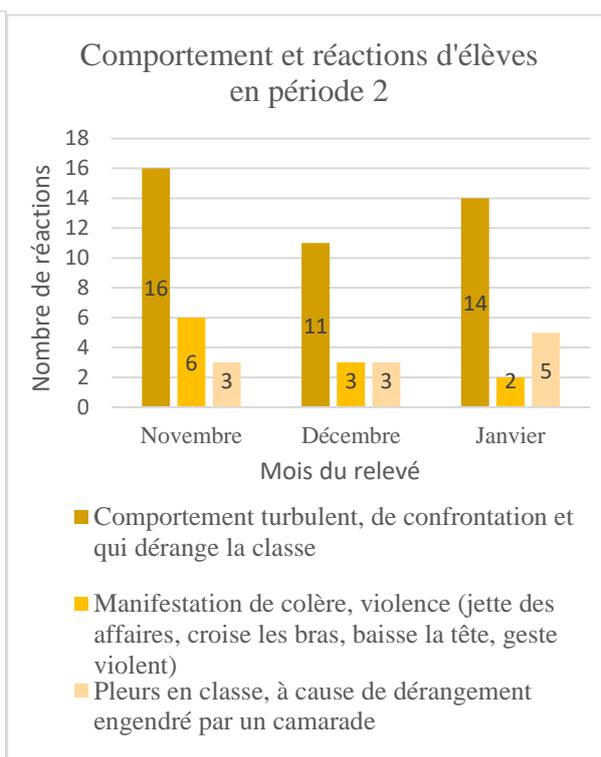


Figure 6 : Comportement et réactions d'élèves.

*Par soucis d'anonymat, les prénoms des élèves sont modifiés. Les relevés sont réalisés uniquement sur les lundi et mardi.

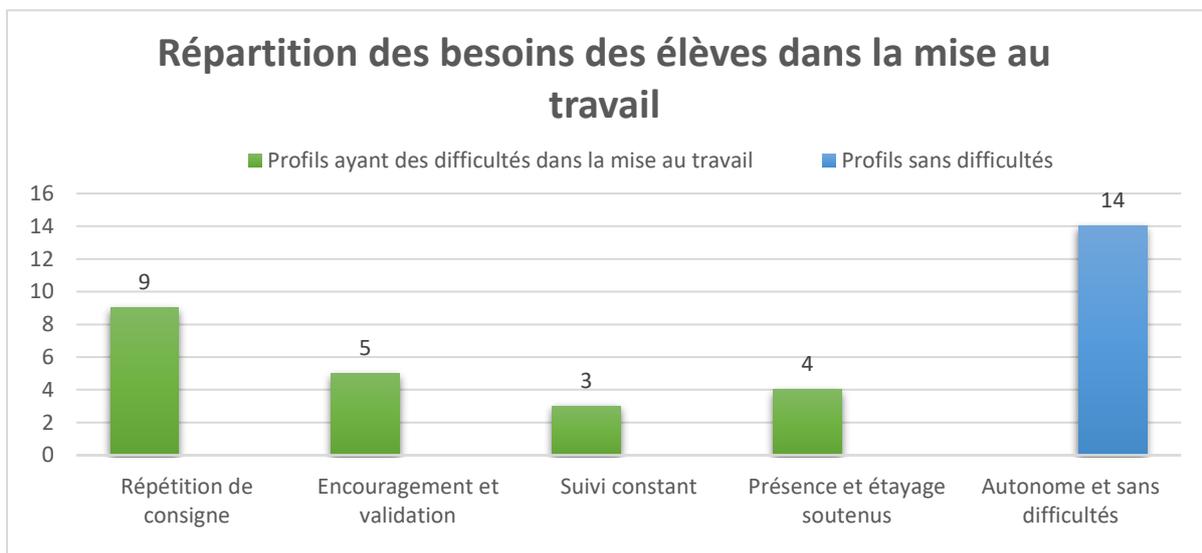
Dans la lecture de ce relevé, plusieurs points sont à considérer. Le mois de décembre ne compte que 3 jours de relevés. Les conflits entre les élèves se multiplient à partir des vacances de la Toussaint. Plus tard dans mes relevés, je note tout de même une baisse du nombre de conflits qui me sont rapportés suite à la mise en place du système de papiers et de boîte aux lettres pour les conseils des élèves.

Les conflits et réactions diverses des élèves à ce contexte marquent clairement un déficit de communication entre les élèves. Les conflits sont généralement résolus avec l'intervention de l'adulte et les élèves ont, pour la plupart, des difficultés à s'exprimer de façon apaisée et respectueuse après qu'un conflit ait été réglé, quelles que soient son ampleur et sa gravité.

Par ailleurs, dans ce climat de classe en tension, je me retrouve souvent en difficulté vis-à-vis de la mise au travail de certains élèves. En effet, je repère qu'un certain nombre de mes élèves ne se met véritablement au travail que lorsque je les accompagne à rentrer dans l'activité et leur porte une attention plus individuelle.

Au fil des mois, et grâce à une meilleure connaissance de mes élèves, j'établis un certain nombre de profils d'élèves dans la mise au travail durant les temps individuels écrits.

Figure 7 : Dans cette répartition, j'observe notamment un besoin chez de nombreux élève vis-à-vis de la répétition des consignes. Et ce, même lorsque celle-ci est écrite au tableau ou sur un document devant eux. Les autres profils concernent des besoins de plus en plus soutenus allant d'un simple besoin de présence de l'adulte pour se lancer dans la tâche jusqu'à un besoin fort



d'étayage tout au long du travail pour mener à bout la tâche demandée. Ces différents profils de besoins me laissent penser qu'il est nécessaire de réfléchir à un fonctionnement de classe aussi cadrant que possible mais tout aussi viable. Il m'apparaît difficile de répondre à tous, en même temps. Je note comme point d'appui fondamental qu'une majeure partie des élèves est globalement autonome et que de toute évidence, les besoins des élèves interviennent à des moments différents les uns des autres. Cela me permet d'imaginer un système circulaire d'entraide dans lequel les élèves pourraient être aidés par moment et aider à leur tour lorsqu'ils en ont les moyens.

3.3 Mise en œuvre : un projet favorisant la cohésion, le bien-être et les apprentissages

L'enjeu du double travail mené avec la classe est d'améliorer la cohésion du groupe classe, en développant la coopération, la communication et donc le bien-être des élèves en classe.

3.3.1 Les conseils des élèves : levier de parole et unité du groupe classe

Les conseils des élèves ont pour objectif de favoriser les échanges apaisés des élèves lors de l'apparition de conflits ou gênes entre des élèves et ainsi de réduire le nombre de conflits survenant durant les temps scolaires. Ils ont aussi pour objectif de différer le traitement de ces conflits, sans pour autant les négliger. Cela permet notamment de ne pas impacter, à tous moments, la dynamique de travail de la classe.

3.3.1.1 Mise en œuvre :

Pour ce faire, les étapes de mise en œuvre sont retranscrites dans le tableau suivant :

Tableau 1: Calendrier de la mise en œuvre du projet de conseil des élèves

Date	Nature du temps de vie de classe
30-nov	Mise en place du premier système de billet d'élève (tableau mural)
01-déc	1 ^{er} conseil des élèves.
15-déc	Bilan du 1 ^{er} conseil. Brainstorming. Améliorations et cadrage envisagés.
05-janv	Ecriture avec les élèves des règles de fonctionnement des conseils des élèves suite au recueil d'idées du 15 décembre.
19-janv	2 ^e Conseil des élèves
02-févr	3 ^e Conseil des élèves
Du 16 et le 30 mars	Séances d'EMC : cf tableau de séquence.
16-mars	4 ^e conseil
6-avr (reporté)	5 ^e conseil

Ainsi, ce dispositif repose sur plusieurs temps forts. En premier lieu l'établissement du système de billets libres écrits par les élèves à tous moments. La forme de ces billets est tout de même cadrée. Les élèves doivent signer leur billet, y mettre la date et débiter leur phrase par une formulation fixe : « je voudrais » ou « je félicite ».

Un premier conseil des élèves fait office de point de départ du dispositif comme séance de vie de classe « test » et permet l'établissement de règle de fonctionnement et de réajustements divers.

Les règles sont rédigées par les élèves et structurent la poursuite des conseils des élèves suivants.² Il est établi que deux boîtes sont à disposition des élèves pour les billets étudiés en conseil. Les règles prévoient également l'organisation spatiale, temporelle et humaine des

² Cf annexe 2 : Règles du conseil des élèves.

Séance 3 : découverte messages clairs	Présentation du dispositif des messages clairs. Lecture d'exemples concrets. Reprise de certains billets d'élèves et entraînement à l'oral en groupe pour former des messages clairs.	<i>Classe entière</i> <i>Binômes</i>	Affiche sur les messages clairs. ⁴
Séance 4 : entraînement messages clairs	Récapitulation de la séance précédente : qu'est-ce qu'un message clair ? A quoi sert-il ? Entraînement individuel : fiche situations à l'école. Comment dois-je réagir lorsque ... ? Les élèves doivent choisir la réaction adaptée : - Faire un message clair, - Ne rien faire, - Avertir l'adulte - Evoquer la situation en conseil des élèves. Confrontation des résultats par groupe de 3. Retour en collectif, que retient-on ?	<i>Individuel</i> <i>Par 3</i> <i>Collectif</i>	Fiche situation messages clairs.

Afin d'évaluer cette mise en œuvre, je m'appuierai sur l'observation de l'évolution du nombre de conflits entre les élèves, mais aussi sur la façon dont les élèves arrivent à les régler (tableaux d'observation avec différents critères : aide apportée par l'adulte, capacité des élèves à récapituler les faits, à s'accorder sur une version des faits consentie, capacité à trouver des solutions de résolution, durée de la discussion/du débat pour exposer/s'accorder sur/régler le conflit).

Grâce à ces conseils des élèves ciblant la communication, l'écoute, le respect entre pairs, l'enseignant pose les jalons d'une éducation citoyenne. Le système de tutorat que j'évoque à présent répond, quant à lui, aux besoins d'étayage des élèves, pour permettre à chacun de s'engager dans les apprentissages.

3.3.2 Le tutorat entre pairs : valoriser les réussites et soutenir les difficultés

L'enjeu principal du système de tutorat que j'imagine pour la classe est l'émergence d'un climat de solidarité, et de partage de compétences entre les élèves pour qu'aucun ne soit en marge du groupe.

3.3.2.1 Mise en œuvre

En parallèle du déroulement des séances de conseil des élèves et des messages clairs, le dispositif de tutorat se construit de la façon suivante :

Tableau 3 : Calendrier de mise en œuvre du dispositif de Tutorat

Date	Nature du temps de vie de classe
05-janv	Ecriture avec les élèves des règles ⁵ de fonctionnement du tutorat. 1ere définition du rôle de chacun (tuteur/tutoré) ainsi que des objectifs.

⁴ Cf annexe 4 : affiche sur les Messages clairs.

⁵ Cf annexe 5 : règles de fonctionnement du système de tutorat entre pairs.

05-janv au 02-févr	Séances de tutorat sur des temps de travail écrit individuel : phases d'entraînement de séquences de grammaire ou de géométrie.
15-mars au 27-avr	Séquence de pratique et de réflexion sur le tutorat. Cf fiche séquence : (Séances inspirées du travail didactique de S. Connac)

Le système de tutorat est organisé sur des temps de travail à l'écrit. Une formalisation des règles de tutorat est réalisée ; pour ensuite permettre une première expérimentation de l'aide entre les élèves.

En parallèle, des temps de réflexion et d'entraînement plus formels et techniques sont organisés.

Tableau 4 : Grille de séquence sur le Tutorat en pairs.

Former les élèves au tutorat entre pairs			
Date : 10/03/21	CM1-CM2	Objectifs : Les élèves apprennent à coopérer. Ils sont capables d'élaborer une démarche réflexive sur le travail scolaire et l'entraide.	
Domaine d'activité : EMC -Langage Oral – Résolution de problème Projet : Mobiliser tous les élèves dans les apprentissages		Les élèves sont capables d'améliorer leurs propres connaissances en aidant les autres (réfléchir à ce que l'on sait et comment on le sait, expliciter, expliquer, chercher à être clair, trouver les bons mots...)	
Séance	DEROULEMENT	Modalités	Support
Séance 1 : résolution de problème	<ul style="list-style-type: none"> - Travail autour d'un problème de calcul. Chaque élève à 10 min pour tenter de résoudre un problème. - Des binômes ou trinômes sont formés pour expérimenter une situation d'aide entre un élève qui a réussi le problème et un qui n'y est pas parvenu. - Phase restitution/débat : comment j'ai fait pour aider mon camarade ? Était-ce facile ? Si non, qu'est ce qui a manqué ? → Ce n'est pas simple de réexpliquer avec ses mots. Il faut s'entraîner. 	<i>Individuel</i> <i>Par 2 ou 3</i> <i>Collectif</i>	Problème à résoudre. Tableau d'aide par étapes.
Séance 2 : recherche de principes et d'outils : si j'étais tuteur ...	Les élèves définissent les points d'appuis leur permettant d'aider leurs camarades. Etapes de l'aide, outils, démarche. Ils remplissent le questionnaire sur « l'aide entre les élèves » Restitution : quels sont les outils et étapes qui peuvent nous permettre d'aider un camarade ? → Les élèves remplissent un brevet de tuteur.	<i>Individuel</i>	Questionnaire ⁶ Brevet de tuteur Cycle 3 (S. Connac) ⁷
Séances suivantes : Entraînement technique	Travail autour de la reformulation de consigne, de la construction de ressources d'aides comme un classeur collectif avec leçon et cartes mentales, exemples d'exercices. <i>Ces séances n'ont pas pu être menées. Elles pourront faire l'objet d'un travail supplémentaire en fin d'année.</i>		

Au final, les élèves sont amenés à concevoir les caractéristiques nécessaires pour être tuteur et pour demander de l'aide : comprendre la notion en jeu ou cerner ce que l'on n'a pas compris.

⁶ Cf annexe 6 : questionnaire sur l'aide en tutorat

⁷ Cf annexe 7 : Brevet de tuteur, cycle 3. S. Connac.

Savoir reformuler la consigne, retrouver les outils d'aide comme la leçon, un exercice similaire. Ils réfléchissent aux outils qui permettent cette aide.

3.3.2.2 Démarche d'analyse et traces choisies

Pour l'évaluation de la mise en œuvre des différents axes du projet coopératif en vie de classe, je choisis de m'intéresser à la comparaison de mes constats de départ avec des observations postérieures au projet. Pour ce faire, j'étudie notamment la quantité et les sujets des billets « Je voudrais » / « Je félicite », mais aussi les comportements des élèves en classe. Je note l'émergence d'arguments, de solutions et d'une communication non-violente au sein des conseils des élèves et des temps de débats collectifs. Pour ce qui est du tutorat, je retranscris les réponses des élèves dans les différents supports de réflexion sur le tutorat comme recueil de conceptions des élèves. Enfin je relève les différentes relations d'aide orchestrées par les élèves à l'aide d'une affiche mise à leur disposition en classe. Elle sert à garder une trace des tutorats réalisés.

D'après les caractéristiques de cette mise en œuvre expérimentale, je relève un certain nombre de résultats et d'observations. Je les expose à présent.

4 Résultats

En termes d'études de traces, je rassemble les diverses traces récoltées au fil des conseils et séances d'EMC qui ont été menées. Elles proviennent de notes personnelles, d'enregistrement audio ou de questionnaires et fiches remplies par les élèves.

4.1 Les conseils des élèves

Les premiers résultats sont les bilans que j'établis après chaque conseil. Je les retranscris dans le tableau suivant :

Tableau 5 : Résumé et bilan des conseils des élèves.

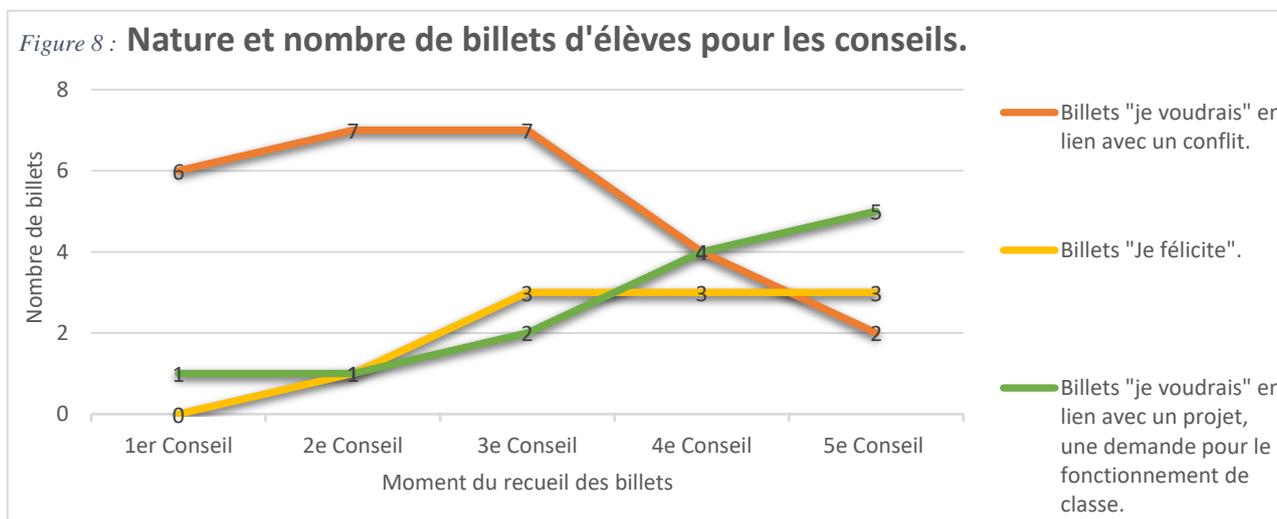
	Bilan, contenu.
1^{er} Conseil des élèves (01/12)	<p>Le conseil n'a pas permis de lire tous les billets. Certains élèves font état de leur frustration vis-à-vis de cela.</p> <p>La discussion est tendue avec peu d'écoute entre les élèves. Les conflits abordés laissent transparaître beaucoup d'émotions non verbalisées (colère, tristesse, lassitude : 2 élèves pleurent, 1 élève refuse de rester dans le cercle).</p>
2^e Conseil (19/01)	<p>Un retour en début de séance sur ce qui a été traité au premier conseil montre que certains problèmes ont pu être décristallisés et résolus suite au conseil (2 conflits réglés).</p> <p>Les élèves remarquent que plusieurs de leurs billets concernent les mêmes problèmes de climat de classe ou les mêmes groupes d'élèves. La réflexion est donc portée autour de ces difficultés récurrentes, avec un travail sur la loi, les règles et l'expression des besoins des élèves.</p>
3^e Conseil (02/02)	<p>1^{er} essai d'un élève comme président de séance.</p> <p>Temps d'évocation des conflits longs et difficiles à tempérer, pour le président (en moyenne 3 à 6 élèves reprennent les faits d'un problème avec leur regard, sans proposer de solution). Les temps de parole ne sont pas respectés, il est difficile de faire avancer le débat vers la résolution.</p> <p>J'interviens pour faire avancer la discussion lorsqu'elle est à l'arrêt. Peu de conflits réglés. Pour certains problèmes abordés, les élèves en cause restent sur leur point de vue et la résolution n'est pas amorcée.</p> <p>A ce stade, je me questionne beaucoup quant à l'efficacité du dispositif.</p>
4^e Conseil (16/03)	<p>Encore peu d'écoute entre les élèves (interruption de parole, emportements, temps d'étude des conflits trop long).</p> <p>Je remarque que les interventions des élèves sont peu explicites et peu propices à régler les échanges (répétitions, agacement, interruption de parole).</p> <p>Ma parole se veut d'orienter les discussions pour mettre des mots sur les soucis évoqués et faire émerger des solutions viables. Il en ressort néanmoins que l'écoute entre les élèves est trop peu présente (encore une dizaine de répétitions d'idées ou de fait lors du conseil).</p> <p>Je perçois que mes interventions sont nombreuses et prennent une grande place dans l'ensemble de la séance, même si cela peut sembler nécessaire.</p>
5^e Conseil (4/05)	<p>L'ordre du jour est établi le 27/04.</p> <p>Le jour du conseil, un rappel des règles et du fonctionnement des conseils est fait par un élève.</p> <p>Un élève est élu par la majorité des élèves comme président de séance. Une courte réflexion est menée autour du principe de neutralité.</p> <p><i>Qu'est-ce que c'est qu'être neutre ? Pourquoi le président doit-il l'être ?</i></p>

	<p>L'ordre du jour est repris point par point. Les élèves soulignent qu'il y a peu de conflits à régler. Le président donne la parole à tous ceux qui la demande en se préoccupant de laisser finir chaque élève. Il est aussi attentif au respect du temps. Lorsque des élèves répètent des faits qui ont déjà été dit, ils sont encouragés à mieux écouter et à chercher des idées de résolutions nouvelles. Des solutions émergent davantage que durant les derniers conseils.</p> <p>Le conseil dure environ 25 minutes au lieu des 35 à 50 minutes habituelles.</p>
--	--

D'après ce premier relevé, on observe que l'évolution du climat de classe est variable. Dès le début, les élèves sont en attente de ces temps d'échanges, même si les résolutions de problèmes ne sont pas systématiques et que l'écoute des élèves entre eux est parfois difficile. En effet, même si la majorité des élèves ne parvient pas, au départ, à proposer des solutions aux difficultés évoquées, ils sont une majorité à prendre part au débat pour exposer leur point de vue ou faire part de leur ressentis. Ils s'y essayent d'ailleurs davantage dans les derniers conseils.

D'autre part, il est à souligner, qu'au fil des conseils, la réflexion portée sur ma posture est omniprésente et m'amène à prendre du recul sur mon discours durant ces temps formels d'échanges. En effet, si après le troisième conseil, je retiens qu'il était peut-être trop tôt pour laisser un élève mener la séance et qu'il était difficile pour moi de rester plus en retrait, au quatrième conseil, il me semble évident que je ne tiens pas la place que je souhaiterais puisque j'en ressors éprouvée, avec l'impression d'avoir été moralisatrice et d'avoir mené le débat à bout de bras. Enfin, au cinquième conseil, je réalise que l'émulation tant attendue entre les élèves est finalement bien possible puisqu'en comparaison à tous les conseils précédents, je parviens à laisser davantage les élèves acteurs premiers du débat, sans que celui-ci ne perde de son intérêt, au contraire.

D'un point de vue plus concret, je choisis également de porter mon analyse sur le relevé du nombre de billets rédigés par les élèves en amont de chaque conseil. Le voici ci-dessous :



On observe alors une certaine diminution du nombre de billets liés aux conflits entre élèves. Notamment, à la suite du travail sur les messages clairs. Cette diminution laisse ainsi à penser que la plupart des conflits entre élèves sont de faible ampleur et ne nécessitent au final qu'une discussion réglée entre les élèves concernés, sans pour autant devoir faire l'objet d'un débat formel en grand groupe. Un autre fait pouvant expliquer cette diminution est la compensation par l'émergence de demandes liées au fonctionnement de classe. En effet, si certains des billets ne concernent que des demandes en lien avec l'organisation d'activités pédagogiques spécifiques (faire des exposés, aller plus souvent en BCD, faire un concours de dessins en fin d'année ...), certains billets traitent du fonctionnement de classe et notamment de son organisation pérenne. Cela marquant d'ailleurs, une fois encore, l'investissement et l'engagement des élèves dans le projet global de la classe.

Pour poursuivre l'étude des résultats des conseils des élèves, l'écoute différée d'enregistrements de séance me permet de me situer vis-à-vis des objectifs posturaux que j'ai définis en amont.

En voici un exemple concret :

<i>Tableau 6 : Extrait du quatrième conseil des élèves.</i>	16.03.21
<p>Contexte : Les élèves sont en cercle. Au fil du traitement des billets « Je voudrais » et « Je félicite », des tensions émergent et l'écoute est peu présente. Pour faire cheminer le groupe, je fais divers liens avec les règles de vie, mais aussi avec la loi.</p>	
<p style="text-align: center;"><u>Rappel des règles de parole dans le groupe par un élève :</u></p> <p>Elève : « On a dit que si un élève fait des commentaires qui ne sont pas en rapport avec ce que l'on dit dans le conseil des élèves et s'il dérange, 3 fois. Alors il sort du cercle ! Professeur des Ecoles (moi-même) : — Pourquoi ? Autres élèves : — Parce qu'il ne respecte pas les règles, il n'aide pas le groupe à discuter des problèmes de la classe. — Il aggrave peut-être un conflit, il n'aide pas à le régler ! »</p>	
<p style="text-align: center;"><u>Rappel des règles, de la loi vis-à-vis de la violence :</u></p> <p>PE : « Quelles sont les règles de l'école par rapport à la violence ? 2 élèves : — On n'a pas le droit de frapper/taper. PE : — Pourquoi ? Elèves : — Parce que ça fait des accidents, et des problèmes. — Parce que ça fait mal. — Moi, on m'a souvent dit que sinon, on serait tous habitué à la violence, et ce n'est pas bien. PE : — Oui. Est-ce que ce que vous dites est valable seulement à l'école ? — Non, c'est partout — La loi dit qu'on n'a pas le droit de frapper, de faire du mal ! PE : — Tout à fait. La violence est punie par la loi. »</p>	
<p style="text-align: center;"><u>Rappel des objectifs des conseils des élèves.</u></p> <p>PE : « A quoi nous servent ces conseils des élèves ? Qu'est-ce que l'on peut tous faire lorsque quelqu'un nous blesse, est violent verbalement ou physiquement ? Elèves : — On peut régler les problèmes sans violence. — Oui, en parlant. »</p>	

Exemple d'une situation en tension :

Une élève est en désaccord avec un autre élève pendant le conseil. Leur conflit n'est pas résolu. Au moment de la lecture de billet « Je félicite », un billet qu'elle a écrit est lu : « Je félicite G. pour ses efforts en classe, il n'embête plus les élèves. » L'élève ayant écrit le billet commente alors :

« Si j'avais su ... Je n'aurais rien écrit... »

PE : — Pourquoi dis-tu cela ?

Elève : — J'ai dit ça pour lui faire plaisir, c'est tout ! »

D'autres élèves : — C'est dommage, ça n'apporte rien... Tu es énervé, mais quand tu l'as écrit tu le pensais, non ?

— Il faut dire ça seulement si c'est vrai. Pas juste pour faire plaisir à l'autre, il faut le penser, vraiment.

[...]

A la fin du conseil, un autre élève dit : — Ce serait bien qu'il y ait plus de mots « je félicite » que de mots pour les problèmes parce qu'on serait tous plus positifs après.

Oui, mais c'est comme ce qu'on a dit avant, ça doit être vrai pour que ça marche. »

Ici, mon objectif est de faire avancer le cheminement des élèves vis-à-vis de points fondamentaux de la vie scolaire et citoyenne (la violence, la communication, la vérité, l'expression des émotions) sans pour autant monopoliser la parole. L'expérience menée me permet de souligner que cette posture peut se solder d'échec mais que lorsque les élèves prennent véritablement part à la réflexion, avec leurs mots et leurs conceptions, elle peut être bien plus efficace que tout discours de l'enseignant. Je vérifie d'ailleurs cela lorsque certains élèves remémorent à d'autres moments de la classe, les discussions menées et les principes évoqués dans des débats antérieurs.

4.2 Le tutorat entre pairs

Si nous étudions à présent les tenants et aboutissants de la mise en œuvre du tutorat, les traces recueillies en permettent une évaluation quantitative et qualitative. En effet, un tableau dans lequel les élèves inscrivent leurs noms au fur et à mesure qu'ils aident leurs camarades permet de garder une trace des différents binômes d'aides et des séances de tutorat menées. Il en ressort que les élèves portent volontiers leur aide à leurs pairs dès lors qu'ils ont fini leur travail. En moyenne, je relève entre 3 et 8 élèves qui se prennent au jeu par séance de travail écrit.

En parallèle de ce relevé, je remarque que contre environ 5 élèves qui peinent à finir le travail dans le temps imparti (écrivent lentement, papillonnent et se laissent distraire pendant le travail écrit en début d'année), je n'en compte plus que 3 vers la fin d'année. On peut imaginer que l'instauration du tutorat ajoute un objectif et une motivation supplémentaire au travail, ce qui engagerait davantage les élèves.

Du point de vue qualitatif, les supports d'informations analysés sont les questionnaires et brevets de tutorat remplis par les élèves. Le questionnaire permet de comprendre les démarches utilisées par les élèves ainsi que leur souhait d'être tuteur. Le brevet permet quant à lui d'avoir

un regard sur le profil de tuteur et les intentions de l'élève dans des situations de classe plus concrètes. Ces différentes traces sont retranscrites ci-dessous :

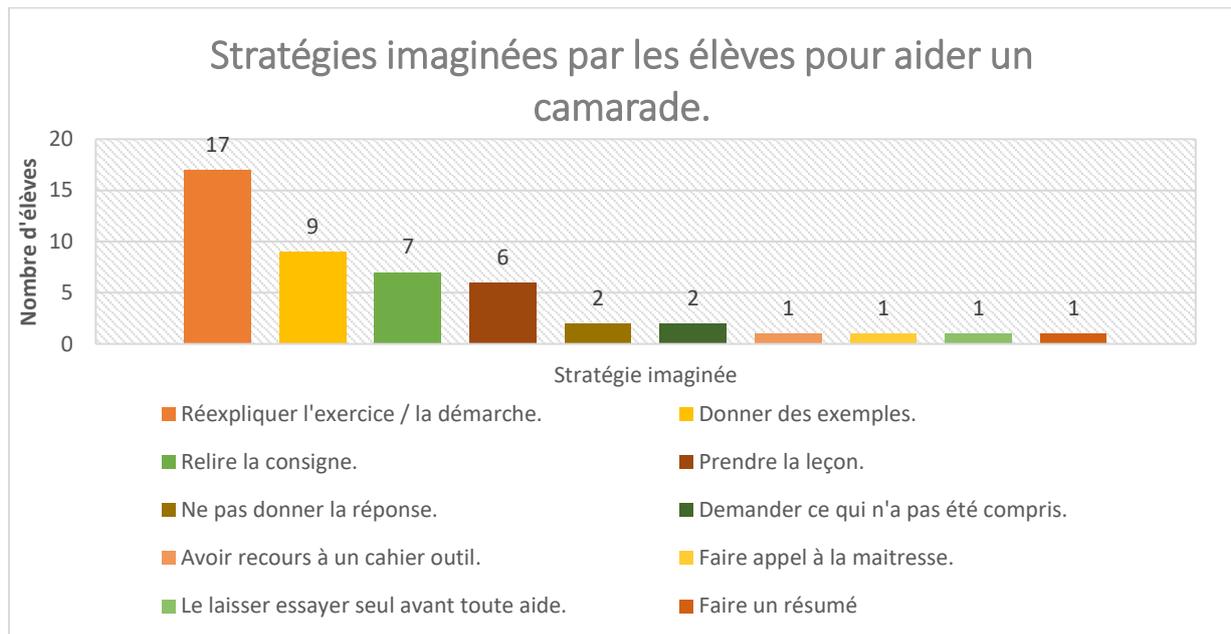


Figure 9 : Stratégies d'aides imaginées par les élèves.

Dans ce graphique, on observe que les stratégies des élèves sont multiples. La majorité d'entre eux choisissent de réexpliquer la consigne, la leçon ou la démarche attendue. Certains élèves explicitent davantage leur démarche d'aide en proposant une relecture de la consigne et/ou de la leçon ou en donnant un exemple. Quelques-uns reprennent des principes établis dans le règlement du tutorat comme « laisser l'élève essayer par lui-même avant de l'aider » ou « ne pas donner la réponse ».

Concernant la volonté des élèves d'être tuteur et de pouvoir venir en aide aux autres, l'ensemble des élèves répond favorablement à la question : « Te sens-tu capable d'aider un élève ? ».

Dans le brevet de tuteur imaginé par Sylvain Connac, plusieurs questions sont abordées comme : pourquoi l'élève veut-il être tuteur ? A quoi sert un tuteur ? Comment réagir quand un élève dérange la classe ?

La plupart (16/24) y trouve comme intérêt de montrer qu'ils auront grandi, en aidant leur camarade. Une minorité (5/24) invoque la possibilité de pouvoir se faire plus d'amis grâce au tutorat. Dans la définition de ce que représente le rôle de tuteur, quasiment tous les élèves (22/24) estiment que cela permet de « rendre service aux enfants qui en ont besoin ». Concernant enfin la réaction à avoir vis-à-vis d'un élève qui dérange la classe, tous répondent qu'ils feraient un rappel des règles de fonctionnement de la classe. Cela montre que la formalisation des règles en amont a un impact sur la plupart des élèves puisqu'elles représentent un appui concret dans leur réflexion. Elles permettent également aux élèves une certaine prise

en main du projet, puisqu'ils sont garants du respect des règles qui sont connues de tous et peuvent participer à leur pérennisation en étant attentif aux comportements de leur camarades. Pour obtenir une analyse plus objective du dispositif de tutorat, il aurait pu être intéressant de confronter des données quantitatives de demandes d'élèves vis-à-vis de consignes incomprises, non entendues, ou des leçons mal comprises avant et après expérimentation. Cela aurait pu donner une réponse plus claire quant à la capacité d'un tel dispositif à permettre l'échange de connaissances et le développement d'une meilleure autonomie au travail. En revanche, notre étude nous permet d'estimer davantage les résultats en termes d'engagement des élèves. Ce qui nous informe d'ores et déjà de l'impact du tutorat sur l'implication des élèves vis-à-vis de leurs camarades et de la volonté commune d'évoluer positivement et d'être solidaires dans la vie de la classe, comme dans les apprentissages.

D'après l'ensemble de ces données de terrain, la validation des hypothèses se dessine. C'est notamment l'objet de la partie discussion qui suit.

5 Discussion

Si l'étayage de la recherche a pu guider ma réflexion jusqu'à l'expérimentation, sur le terrain, de diverses pratiques coopératives, il est à présent temps d'en tirer les apprentissages. Nous avons vu jusqu'ici que les pratiques autour des pédagogies coopératives sont multiples et permettent de valoriser et d'impliquer les élèves jeunes citoyens. Néanmoins, pour qu'elles puissent véritablement servir à la construction d'un climat scolaire serein et pérenne, nous savons qu'elles doivent être structurées, incarnées par l'enseignant et adoptées par tous. Il était ici question d'envisager un fonctionnement de classe qui permette l'engagement et la participation de tous, dans la vie de la classe, comme dans les apprentissages.

Ainsi, si l'on se remémore les hypothèses de recherches établies, l'enjeu de cette étude et de l'expérimentation qui en découle était de plusieurs natures. Elle visait tout d'abord l'amélioration du climat de classe (hypothèse 1) mais aussi l'émergence de liens de solidarité et d'entraide au sein du groupe, notamment dans les apprentissages (hypothèse 2). Enfin, cela devait pouvoir être soutenu par le développement entre les élèves d'une communication non-violente.

5.1 Réponse aux hypothèses

5.1.1 Hypothèse 1 : les conseils des élèves

Au regard des résultats transcrits précédemment, on peut établir que la tenue des conseils permet des résultats qui peuvent être très variables. Néanmoins, l'organisation de ces temps dédiés au débat et à l'expression permet des échanges très intéressants entre les élèves. De nombreux liens sont fait par les élèves avec des exemples de leur vie de classe ou familiale. Ces partages permettent une certaine ouverture des discussions et un cheminement du groupe. Je note qu'au fil des séances, tous se prêtent volontiers au débat pour faire avancer les problématiques de la classe, même s'il est tout d'abord difficile pour chacun d'apprendre à écouter des points de vue divergents de camarades ou même à prendre la parole devant toute la classe. Ainsi, une première validation de l'hypothèse de recherche 1 peut être envisagée du point de vue de l'implication de chacun dans le groupe classe.

La diminution du nombre de conflits et l'augmentation des propositions et solutions vis-à-vis du climat de classe par les élèves sont autant des données qui permettent également la validation de cette hypothèse.

Les extraits de conseil laissent apparaître des difficultés persistantes de communication apaisée entre les élèves. On comprend ainsi que le travail de l'expression des émotions est un travail du quotidien, qui concerne encore largement les élèves de cycle 3. Une amélioration est observée

au cours du dernier conseil et laisse présager de l'émergence, en fin d'année, d'une communication plus sereine et réglée entre les élèves.

Les liens entre conceptions individuelles et valeurs citoyennes, qui peuvent être abordés au cours des séances de conseil et de débats en classe, nourrissent également les élèves. Ils permettent à chacun de prendre conscience des principes de la vie en collectif, pour se détacher peu à peu de représentations individuelles. Ces interludes apparaissent comme une richesse et une nécessité dans le cadre de l'expérimentation que j'ai pu mener. Ce sont des points d'appui concrets de l'éducation à la citoyenneté que l'enseignant se doit d'orchestrer par un jeu de questions ouvertes présentées au bon moment, aux élèves. Je pense que ces modalités de mise en œuvre sont une condition de la validation de la première hypothèse de recherche. Cela permet notamment à l'enseignant de pouvoir tendre vers une posture de lâcher prise, tout en valorisant les élèves acteurs du projet, et ce, notamment pour ceux qui sont parfois plus en retrait du groupe et des discussions collectives.

5.1.2 Hypothèse 2 : le tutorat entre pairs

Concernant à présent l'hypothèse de recherche en lien avec le dispositif de tutorat entre pairs, je note que du point de vue de l'engagement des élèves et de la prise en main, par les élèves du dispositif, le projet est une réussite. En effet, si l'on observe l'impact du système d'aide sur la motivation et la participation des élèves dans les activités individuelles écrites, on note une amélioration dans la mise au travail des élèves, notamment pour les profils d'élèves ayant des difficultés faibles (répétition de consignes, besoin d'encouragement, etc.). On peut noter que cela permet à l'enseignant de répondre plus aisément aux besoins d'élèves en plus grande difficulté, puisqu'ils sont alors moins nombreux.

Néanmoins, si la plupart des élèves se prête largement au jeu du dispositif d'entraide, certains semblent rester encore davantage en marge, au final. J'observe notamment cela auprès d'élèves plus éloignés de la culture scolaire. Je commencerai ainsi l'étude des limites du projet coopératif autour de cette difficulté.

5.2 Limites et perspectives

5.2.1 Hypothèse 2 : le tutorat entre pairs

Concernant les difficultés récurrentes de certains élèves à entrer dans les apprentissages au terme de la mise en place du projet de tutorat, j'établis plusieurs hypothèses de compréhension de ce dysfonctionnement.

Il semble tout d'abord que ce projet nécessite un engagement trop important de la part de certains élèves, les décourageant et les éloignant davantage des apprentissages. Il est également possible que le cadrage plus souple des séances de travail à l'écrit induise leur désengagement.

Cela me fait prendre conscience de l'importance de l'adaptation de ce type de projet à la diversité de profils d'élèves d'une classe. L'enseignant se doit d'être le premier garant des apprentissages en permettant le partage de connaissances et la solidarité au sein du groupe, mais aussi, en assurant un cadre et une stabilité des apprentissages pour certains élèves ayant encore besoin de l'adulte pour construire leur posture d'élève.

Vis-à-vis, de ce même dispositif, une difficulté de mise en œuvre majeure réside dans la nécessité d'y investir un temps considérable. Avec le recul de la pratique menée cette année, je pense qu'il ne peut être fructueux que s'il est lié à un fonctionnement de classe orienté vers l'autonomie dans le travail. Et ce, notamment par un enrichissement des outils de compréhension, de révision et d'entraînement, mis à disposition des élèves.

Je pense également qu'un réel travail doit être mené, autour des compétences d'aide et de la compréhension par l'élève, de ses réussites et de ses failles. Et ce, notamment autour de questions comme : comment reformuler ou résumer ? Comment créer un exemple pour expliquer une activité à son camarade ? En effet, si la grande majorité des élèves s'accorde à dire que l'aide à un pair peut se faire par une ré-explication de ce qui n'est pas compris, il est parfois difficile pour la plupart des élèves d'y parvenir et de trouver les bons mots à apporter à son camarade. Ces retours sont autant de point de vigilance qui permettent d'imaginer les conditions de validation de la seconde hypothèse de cette étude.

5.2.2 Hypothèse 3 : les messages clairs

Si l'on évalue notamment les aboutissants du travail mené autour des messages clairs, il offre peu de résultats concrets. On peut penser que sa mise en œuvre écourtée ne permet pas une analyse objective de son impact sur la communication entre élèves dans ce contexte de classe. La mise en œuvre aurait nécessité davantage de suivi et d'entraînement des élèves en situation concrète. En effet, on observe que pour beaucoup d'élèves, l'aspect fictif des situations de classe de la séance 4 ne leur permet pas de se mettre à la place de celui qui vivrait la situation. Des élèves me disent notamment qu'ils ne sont pas concernés par les situations énoncées. Le travail de formulation réglé est alors directement compromis, parce que trop abstrait. Il aurait ainsi fallu imaginer la prise en main du dispositif directement en lien avec les conflits des élèves. Si l'on en suit les résultats de la recherche, la plus-value de ce dispositif est davantage observable lorsqu'il est étendu à une mise en œuvre collective au sein d'une école ou d'un cycle afin que cette pratique soit plus facilement incarnée par tous et généralisée.

5.2.1 Analyse du projet global

Si mon étude pratique me permet de concevoir les enjeux et atouts de la mise en place de dispositifs coopératifs et de vie de classe, je pense que leur mise en œuvre tardive et partielle (seulement sur 2 jours par semaine) ne peut apporter l'ensemble des résultats escomptés. Par ailleurs, il me semble que ce travail de longue haleine que représente la « gestion » de classe et l'organisation du fonctionnement de la classe ne peut se cantonner à une fragmentation et un étalement de la mise en œuvre. Ainsi, je dirai que cette expérimentation de plusieurs dispositifs de vie de classe, en parallèle, peut compromettre la stabilité de la classe malgré tous les enjeux de structuration qu'ils peuvent favoriser chacun à leur manière.

A la lumière de l'étude menée, j'imagine la révision de certains détails de mise en œuvre pour permettre la réitération de tels projets dans le futur avec une mise en œuvre plus pérenne. En outre, les effets positifs engendrés par la formalisation de règles par les élèves au début du projet en cours d'année m'amènent à concevoir leur nécessité. J'en conclus d'ailleurs qu'une formalisation de ces règles dès le début d'année aurait permis de poser l'embase d'une vie de classe en donnant dès le départ une stabilité et un cadre au groupe. La révision potentielle de ces règles en cours d'année serait alors un bon moyen d'évaluer l'implication des élèves dans la vie collective ainsi que la capacité des élèves à agir pour leur bien-être et leur cohésion.

Conclusion

Comme j'ai pu le dire précédemment, je pense que le rôle de l'enseignant dans ce type de projet à visée citoyenne est de poser une base de règles et d'amorcer dès que possible le débat vis-à-vis des principes et valeurs morales. Cela permet notamment d'amener les élèves à se dissocier de représentations initiales individuelles et de faire l'expérience de ce qui les attend, dans la société, et ce, dès le collège.

L'expérience de la mise en œuvre du tutorat permet quant à elle de conclure que ce dispositif est facteur d'engagement, de motivation et de cohésion au sein du groupe classe. Cependant l'enseignant doit continuer de garantir la stabilité du fonctionnement de classe pour permettre à chacun d'entrer dans les apprentissages, à sa manière.

Ainsi, l'étude permet d'affirmer que le regard, les mots ainsi que l'étayage de l'enseignant tiennent une place primordiale dans la réussite de tels projets, en donnant une place à chacun dans la dynamique collective et en trouvant le juste milieu entre bienveillance et exigence. Cela, avant tout pour garantir la sécurité, le bien-être et la réussite de chaque élève.

Bibliographie

- Bucheton, D. (2020, janvier). *Les gestes professionnels dans la classe*. Le café pédagogique. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/01/24012020Article637154487328052889.aspx>.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. Education et didactique, Vol 3, pp29-48.
- Connac, S. (2015) *Le « Conseil d'élèves » en groupe classe à l'école élémentaire ou au collège*. Eduscol pp 1-6.
- Connac, S. (2019). *Organiser la coopération dans sa classe*. Icem34. <https://www.icem34.fr/ressources/organiser-la-cooperation>.
- Crenn, I. (2012, avril). Apprendre en coopérant. *Interface*, (n°5) dossier 14.
- Démauge-Bost, B. (2012, octobre 3). *Sans rien, sans tout ! Conflits, Loi et règlement*. Repéré : <http://bdemaug.free.fr/index.htm> le 24/02/21
- Jasmin D. (2006, janvier) *Le conseil de coopération*. Coop 71. pp 1-2.
- Jasmin D. (2015) *Les messages clairs une technique de prévention et de résolution des petits conflits à l'école*. Eduscol pp 1-3.
- Larousse. (2002). Coopéré. Dans *Dictionnaire*.
- Leleux, C., & Rocourt, C. (2015). *Apprentis citoyen : Former à la coopération et à la participation de 5 à 14 ans*. De Boeck Education, Belgique.
- Maslow, A. (1954).. *Motivation and Personality*. Harper, New York.
- Malrieu, P. (1973). cité par Baudier, A., & Celeste, B. (2000) *Le développement affectif et social du jeune enfant*. Edition Nathan, Paris. pp 4.
- Marsollier, C. (2016). *L'éthique relationnelle, une boussole pour l'enseignant*. Réseau canopé, France.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR). (2021, mai). *Améliorer le climat scolaire pour une école de la confiance*. Eduscol. <https://eduscol.education.fr/976/ameliorer-le-climat-scolaire-pour-une-ecole-de-la-confiance#summary-item-4>.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR). (2020). *Le climat scolaire - coopération*. Climat scolaire - Réseau-canope. <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html>.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR). (2013, juillet). *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*. <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR). (2020, juillet) *Programme du cycle 3*. <https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3>

Moussu, N. (2018) *Communication Non-violente : une approche en 4 temps*. Les pros de la petite enfance. <https://lesprosdela petiteenfance.fr/bebes-enfants/psycho-pedagogie/la-communication-non-violente/communication-non-violente-une-approche-en-4-temps>.

Prairat, E. (2009, janvier). *Discipline, motivation, Peur d'apprendre travail du sens et pratiques pédagogiques*. Repéré à <http://www4.ac-nancy-metz.fr> le 14/01/2021

Reverdy, C. (2016, Décembre). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. *Dossier de veille de l'IFE n°114*, pp 1-26.

Schmider, C. (2018) *L'impasse de la punition*. Chap 6 : La communication non violente. pp 179-219. Armand Colin, Paris.

Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique, mythes et réalités*. Retz, Paris.

Annexes :

Annexe 1 : Les postures d'étayages : D. Bucheton

Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue, collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Emergence	« Faire discuter sur » : Posture Réflexive/ créative
Contrôle Contre-étayage	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : posture Première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention du maître	Laisser à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire Discuter sur postures variables
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post- tâche, posture Réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu : posture Ludique

Figure 2 : Les postures d'étayage : une organisation modulaire de gestes et leurs visées

Annexe 2 : : Règles du conseil des élèves.

Conseil des élèves :

Fonctionnement :

Les conseils des élèves se déroulent 1 semaine sur deux le mardi. Il dure environ 30 min.

Deux boîtes sont à disposition des élèves. Une boîte « Je félicite » et « Je voudrais ».

Les papiers peuvent être remplis tout au long de la semaine durant les temps d'autonomie, ou d'accueil.

Le débat autour d'un problème ou d'une félicitation est minuté. On réserve entre 5 et 10 min pour 1 problème.

Plusieurs rôles sont disponibles :

- Un maître du temps.
- Un lecteur pour chaque boîte. (2)
- Un président de séance qui donne la parole aux élèves.

Règles :

- Lorsque j'écris un papier, je dois mettre la date, mon prénom, et je commence par la formulation écrite sur la boîte.

- Il est interdit d'écrire des insultes, des gros mots, d'être vulgaire.

- Il est interdit de mentir.



Les trois tamis



Annexe 3 : Texte *Les trois tamis de Socrate.*

Un jour, un homme vint trouver le philosophe Socrate et lui dit :

- Ecoute, Socrate, il faut que je te raconte comment ton ami s'est conduit.
- Je t'arrête tout de suite, répondit Socrate. As-tu songé à passer ce que tu as à me dire au travers des trois tamis ?

Et comme l'homme le regardait rempli d'étonnement, l'homme sage ajouta :

- Oui, avant de parler, il faut toujours passer ce qu'on a à dire au travers des trois tamis. Voyons un peu ! Le premier tamis est celui de la vérité. As-tu vérifié si tout ce que tu veux me raconter est vrai ?
- Non, je l'ai entendu raconter et...
- Bien, bien. Mais je suppose que tu l'as au moins fait passer au travers du deuxième tamis, qui est celui de la bonté. Ce que tu désires me raconter, si ce n'est pas tout à fait vrai, est-ce au moins quelque chose de bon ?

L'homme hésita puis répondit :

- Non, ce n'est malheureusement pas quelque chose de bon, au contraire...
- Hum ! dit le Sage, essayons de nous servir du troisième tamis, et voyons s'il est utile de me raconter ce que tu as envie de me dire...
- Utile ? Pas précisément...
- Alors, n'en parlons plus ! dit Socrate en souriant. Si ce que tu as à me dire n'est ni vrai, ni bon, ni utile, je préfère ne pas le savoir, et quant à toi, je te conseille de l'oublier...

Annexe 4 : affiche sur les Messages clairs.

Des messages clairs pour éviter la guerre



1 - Annoncer

« Je vais te faire un message clair. »



2 - Exposer

« Quand tu m'as ... »



3 - Exprimer

« Je me suis senti ... »



4 - Réparer

« J'attends de toi ... As-tu compris ? »

- Excuses
- Réparation
- Arrangement



Annexe 5 : Règles de fonctionnement du système de tutorat entre pairs.

Tutorat entre élèves :

Objectifs :

- Savoir quand je suis en difficulté, ou en réussite.
- Savoir reformuler, donner du sens aux apprentissages. Transmettre ses connaissances tout en laissant l'autre réfléchir par lui-même.
- Cerner ce que je ne comprends pas, mes besoins de reformulation et d'explication.

Règles :

Générales : Pas plus d'un élève qui aide un autre à sa table. Si l'élève ne parvient pas à aider seul, on fait appel à un autre élève ou à l'enseignant. Le premier tuteur retourne à sa place ou va aider un autre élève.

On encourage la réussite et les efforts de tous !

Lorsque l'on est aidé :

- Essayer seul avant d'être aidé.
- Ne pas rester bloquer, demander de l'aide, une reformulation des consignes, de la leçon en jeu.
- Quand j'ai besoin d'aide, je lève la main pour qu'un élève puisse venir m'aider.

Lorsque l'on aide :

- Je fini entièrement mon travail avant d'aller aider un autre élève.
- Je fais vérifier la justesse de mon travail pour pouvoir aider un élève à se corriger.

J'aide un élève lorsqu'il me le demande et a essayé tout seul avant. Si l'élève n'a rien commencé, je reformule et lui réexplique.

Annexe 6 : questionnaire sur l'aide en tutorat

Quelques questions sur l'aide entre les élèves

1) Un(e) élève ne comprend pas un exercice ou une consigne. Comment pourrais-tu l'aider ?

.....
.....
.....

2) Un(e) élève ne comprend pas une leçon. Comment t'y prends-tu pour l'aider ?

.....
.....
.....

3) Te sens-tu capable d'aider un élève ?

NON

OUI

4a) Si NON, pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

4b) Si OUI, serais-tu volontaire pour accompagner :

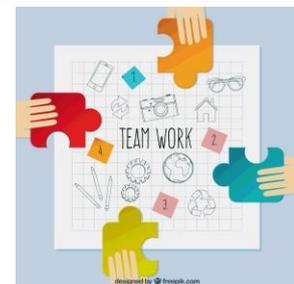
- un élève avec lequel tu t'entends bien ;
- un élève de la classe ;
- un élève de l'école ;

5) Cite tous les outils dont on aurait besoin pour aider un élève.

-
-
-
-

6) Quand pourrait-on aider l'élève demandeur ?

- aussitôt quand il demande l'aide
- 10 à 15 minutes avant la fin de la séance
- pendant un temps prévu dans la semaine



Annexe 7 : Brevet de tuteur, cycle 3 : S. Connac

BREVET DE TUTEUR

NOM :

Prénom :

Cycle 3



1 - Je souhaite devenir tuteur parce que :

- cela me permettra de me faire plus de copains et copines
- je pourrai commander quelqu'un
- je pourrai demander à quelqu'un de faire ce qui ne me plaît pas
- je montrerai que j'ai grandi

2 - Un tuteur, ça sert à :

- aider le maître ou la maîtresse
- faire taire les enfants les plus pénibles de la classe
- rendre service aux enfants qui en ont besoin
- apprendre à devenir un chef

3 - Lorsqu'un enfant dont je m'occupe ne veut pas m'obéir :

- je lui donne une claque, comme ça il m'écoute
- il n'a pas à m'obéir, je ne suis pas son chef
- je vais me plaindre au maître ou à la maîtresse
- pendant la récréation, je me moque de lui en disant que ce n'est qu'un petit

4 - Lorsqu'un enfant dont je m'occupe dérange la classe :

- je crie aussi fort que lui
- je lui fais les gros yeux, comme ça il a peur
- je lui mets des gênes de comportement
- je lui rappelle les règles de fonctionnement de la classe

5 - Lorsqu'un enfant me demande de l'aide :

- je l'envoie voir le maître ou la maîtresse
- je lui dis d'attendre, je dois finir mon travail
- je lui donne les réponses
- je ne lui donne pas les réponses mais seulement des indices

6 - Lorsqu'un enfant dont je m'occupe ne travaille pas :

- je lui dis « travaille ! »
- je ne fais rien, c'est son problème
- je l'aide à comprendre s'il n'y arrive pas
- j'appelle le maître ou la maîtresse pour qu'il s'en occupe

7 - Lorsqu'un enfant dont je m'occupe n'arrive pas à finir son travail :

- je lui fais comprendre qu'il n'est pas très fort
- je lui explique qu'il peut me demander de l'aide
- je ne fais rien, j'ai mon travail à finir
- je le dis au maître ou à la maîtresse

8 - Lorsqu'un enfant dont je m'occupe ne me veut plus comme tuteur :

- je lui explique comment il peut faire pour changer ou ne plus en avoir
- je lui interdis de changer, être tuteur c'est mon métier
- je l'ignore, puisqu'il ne veut plus de moi
- je lui fais comprendre que c'est un imbécile

9 - Lorsque je ne veux plus être le tuteur de l'enfant avec qui j'étais :

- je ne peux rien faire, c'est obligé de rester tuteur
- je vais dire à l'enseignant qu'il me change
- j'en parle au conseil de la classe
- je lui dis de partir et de se trouver un autre tuteur

10 - Quand un enfant ne me veut plus comme tuteur, cela signifie que :

- je suis un mauvais tuteur
- il pense avoir grandi et il veut essayer de travailler seul
- je suis le meilleur tuteur de la classe
- il est trop petit, il faut absolument que je reste son tuteur

S. Connac

Année universitaire 2020-2021

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention Premier degré

**La coopération au service des apprentissages et du climat scolaire :
Tutorat et Conseils des élèves.**

MAIER Mathilde

Résumé :

Ce mémoire porte sur les pratiques coopératives en cycle 3, au service du climat scolaire, de l'entraide et des apprentissages.

L'étude vise à évaluer l'impact des dispositifs de Conseil des élèves et de Tutorat entre pairs, sur la vie de classe. Elle s'appuie sur des recherches autour de la coopération, des besoins de l'enfant, de la citoyenneté ou encore des pratiques professionnelles enseignantes. Le premier enjeu est l'amélioration du climat de classe et le bien-être des élèves. Le second concerne la définition de caractéristiques de la posture de l'enseignant dans ce type projet.

D'après l'expérimentation, de conseil des élèves, on comprend l'intérêt d'amener le débat au cœur de la classe, pour questionner les principes citoyens, les règles, les lois et les dimensions de la vie en collectif. L'expérience de la mise en œuvre du tutorat permet de conclure que ce dispositif est facteur d'engagement, de motivation et de cohésion au sein du groupe classe.

Enfin, l'étude permet d'affirmer que le regard, les mots ainsi que l'étayage de l'enseignant tiennent une place primordiale dans la réussite de tels projets. Et ce, en donnant une place à chacun dans la dynamique collective, en trouvant le juste milieu entre bienveillance et exigence.

Mots clés : Cycle 3, éducation à la citoyenneté, EMC, climat scolaire, tutorat, conseil des élèves, coopération, communication non-violente, messages clairs.

Abstract :

The present thesis focuses on cooperative practices in cycle 3, serving the school climate, mutual aid and learnings.

In light of the contributions of research on cooperation, the needs of the child, citizenship or professional teaching practices, the study aims to assess the impact of pupils' council and peer tutoring on classroom life. The issue is, on the one hand, the improvement of the classroom climate as well as the well-being of the students and, on the other hand, the definition of characteristics of the teacher's posture in this type of class project.

From the experimentation, in class, of pupils' council, we understand the value of bringing the debate to the heart of the class, to question citizens' principles, rules and laws or the dimensions of collective life. The experience of the implementation of tutoring leads to the conclusion that this tool is a factor of commitment, motivation and cohesion within the class group.

Finally, the study affirms that the teacher's gaze, words and support play an important role in the success of such projects, giving everyone a place in the collective dynamic, finding the right balance between benevolence and demand.

Keywords : Cooperation, moral education, citizen education, pupils' council, tutoring.