

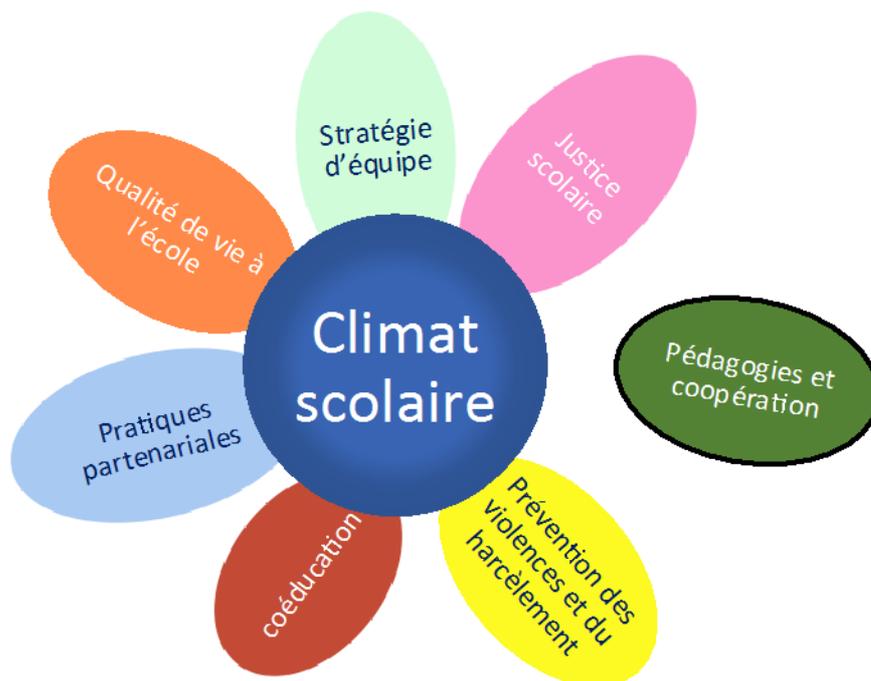


MÉMENTO

AGIR SUR LE CLIMAT DE CLASSE ET D'ÉTABLISSEMENT

PAR LA COOPÉRATION ENTRE ÉLÈVES

AU COLLÈGE ET AU LYCÉE







Éditorial

La loi du 8 juillet 2013 et son rapport annexé affirment l'objectif d'« améliorer le climat scolaire pour refonder une école sereine et citoyenne en redynamisant la vie scolaire, en prévenant et en traitant les problèmes de violence et d'insécurité ». Agir contre les violences en milieu scolaire, c'est se préoccuper aussi bien des incidents les plus graves que des microviolences répétées et accumulées qui dégradent progressivement et durablement le climat scolaire. C'est s'intéresser à l'ensemble de l'organisation de l'établissement et de ses acteurs, en combinant des actions portant sur les différents facteurs identifiés par la recherche : dynamique d'équipe, justice scolaire, coéducation, stratégies pédagogiques favorisant la coopération, pratiques partenariales ou encore qualité de vie dans l'école. L'approche par le climat scolaire s'appuie sur une méthode qui permet d'agir sur les différents facteurs qui ont une influence directe sur le climat de classe et d'établissement.

La coopération entre élèves est une entrée qui promeut des élèves acteurs de leur scolarité, de leur citoyenneté et de leurs apprentissages, comme y invitent les 11 mesures sur les valeurs de la République ou encore le collège rénové. La diffusion des usages du numérique met également au centre l'intérêt de la coopération.

Ce mémento s'adresse aux enseignants et à tous les personnels désireux de comprendre, développer, installer durablement un climat de classe et d'établissement de qualité.

Il s'agit d'un mémento et non d'un guide car, en la matière, beaucoup de pratiques existent dans les classes et il convient simplement de rappeler et ordonner quelques principes pour constituer, faire vivre un groupe classe dans de bonnes conditions dans toutes les circonstances : en classe entière, en travaux pratiques, en accompagnement personnalisé, en atelier, en équipes projets...

Ce mémento poursuit trois objectifs complémentaires. Il s'agit premièrement de proposer une mise en œuvre pas à pas de la méthode climat scolaire faisant le lien entre climat de classe et climat d'établissement. Le deuxième objectif de ce mémento est de diffuser les résultats de la recherche à l'ensemble des personnels d'un établissement afin de nourrir la réflexion pour l'action. Son troisième objectif est de proposer non pas des pratiques exceptionnelles mais des pratiques quotidiennes.

Plusieurs expériences citées dans ce mémento font écho à d'autres. Nous n'oublions pas toutes les actions qui se font déjà dans de nombreux établissements scolaires.

Nous vous savons attachés à la réussite de tous vos élèves et nous espérons que ce mémento vous aidera dans vos pratiques quotidiennes.

Avec toute ma confiance,

Florence Robine, Directrice générale de l'enseignement scolaire



Pourquoi ce mémento ?

- ▶ **Pour faciliter la réflexion, diffuser les résultats de la recherche, en mettant à la disposition des acteurs une démarche globale et systémique**
- ▶ **Permettre l'anticipation et l'accompagnement du climat de la classe et de l'établissement.**

A qui s'adresse ce mémento ?

- ▶ **Aux enseignants**
- ▶ **Aux conseillers principaux d'éducation**
- ▶ **Aux assistant d'éducation et pédagogiques**
- ▶ **Aux professeurs documentalistes**
- ▶ **Aux chefs d'établissement**
- ▶ **Aux personnels administratifs**
- ▶ **Aux personnels sociaux et de santé**
- ▶ **Aux parents**
- ▶ **Aux acteurs éducatifs partenaires de l'Ecole**

Que contient ce mémento ?

- ▶ **Des définitions, des résultats de recherches**
- ▶ **Des pistes de réflexion et d'action**
- ▶ **Des exemples concrets**

Quels sont les principes du mémento ?

- ▶ **Comprendre : partager une culture commune sur la coopération comme élément déterminant du climat scolaire**
- ▶ **Diagnostiquer : un ensemble d'outils de questionnement et d'autodiagnostic pour accompagner les acteurs sur chaque territoire**
- ▶ **Identifier son positionnement: aider chaque acteur à se positionner par rapport au climat scolaire, en indiquant des pistes pour l'action**



Introduction

COMPRENDRE LA COOPÉRATION

Qu'est-ce que la coopération ?

Pourquoi favoriser la coopération ?

- Un enjeu de société
- Un enjeu professionnel
- Un levier d'amélioration du climat de la classe et de l'établissement

Faites-vous de la coopération sans le savoir ?

OSER LA COOPÉRATION PAS À PAS

Étape 1 : Clarifier et confronter ses conceptions personnelles

- Concernant la relation enseigner-apprendre
- Concernant les valeurs de référence au sein de la classe et de l'établissement

Étape 2 : Évaluer le degré de coopération dans la classe et l'établissement

- Évaluation par et pour les élèves
- Évaluation par les enseignants

Étape 3 : Développer les situations de travail scolaires coopératives

- Savoir identifier les différentes situations scolaires
- Les objectifs visés par les différentes situations de travail scolaire
- Un dispositif interactif pour travailler ensemble : le travail de groupe
- Développer les compétences coopératives
- L'évaluation en coopération

Étape 4 : S'inscrire dans une démarche systémique pour agir

DES OUTILS POUR DÉVELOPPER LA COOPÉRATION

CONCLUSION

Éléments bibliographiques et sitographiques



Introduction

Les modalités et les occasions sont nombreuses pour développer la coopération entre élèves, les échanges, la confrontation des points de vue et des démarches : les travaux pratiques en sciences, les sports d'équipes en EPS, le travail en ateliers en SEGPA, le travail en groupes pour les itinéraires de découverte, les travaux personnels encadrés, les enseignements d'exploration, en modules...

Au-delà de ces dispositifs qui sont autant d'occasion pour travailler ensemble, la coopération est une véritable philosophie de l'éducation soulignée par les textes officiels.

Ainsi, l'article L. 111.1 du Code de l'Éducation, indique : « Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les élèves. »

Modestement, ce mémento invite à construire le lien, établi par la recherche, entre style pédagogique et climat de classe, entre pédagogie et climat d'établissement.

Travailler sur la notion de « climat scolaire », c'est travailler sur des questions touchant à la construction et à la transmission des connaissances, ce n'est pas un simple ajout plus ou moins utile aux missions « fondamentales » de l'E.P.L.E. (Établissement Public Local d'Enseignement).

Les stratégies pédagogiques pour un climat serein s'appuient sur la coopération entre élèves, la motivation, l'engagement, la parole de l'élève, les élèves-acteurs. Leur participation à la vie de la classe et de l'établissement est centrale. « En ce qui concerne la relation pédagogique, le choix s'oriente vers un style qui promeut la coopération et évite les deux pièges bien connus de l'autoritarisme et du laisser-faire [...]. L'adulte ne se défait pas de son rôle de leader mais il autorise et aide l'auto-organisation du groupe et l'autodiscipline du jeune en particulier par la négociation des règles de vie et le partage des responsabilités.¹ »

Selon l'approche systémique symbolisée ci-dessous par la marguerite climat scolaire, la coopération entre élève interpelle également la coopération entre adultes. Cette dernière, dans le cadre des stratégies d'équipe et entre adultes fera l'objet d'une publication spécifique.

Ce mémento s'articule en deux parties : la première pour faire le point sur la coopération car sont déjà pratiquées, dans les classes, des formes variées de coopération ; la seconde propose une méthode de mise en place en quatre étapes. Enfin, vous pourrez découvrir en fin de mémento des scénarios pédagogiques possibles et des outils pratiques transposables au sein de vos classes.

¹ E. Debarbieux, 2008.



COMPRENDRE LA COOPÉRATION²

Cette première partie vous permettra en trois temps de :

1. Définir précisément la coopération
2. Envisager son importance dans le contexte contemporain
3. Positionner vos pratiques actuelles en la matière.

Qu'est-ce que la coopération ?

Aperçu

- Co-opérer c'est au sens propre opérer ensemble.
- La coopération se définit comme l'ensemble des situations où des personnes agissent, produisent ou apprennent à plusieurs.
- Coopérer c'est le pari d'une meilleure réussite pour tous par le « faire, vivre et apprendre ensemble ».
- Agir, vivre et apprendre en coopération, c'est agir, vivre et apprendre avec les autres, par les autres et pour les autres et non pas seul contre les autres.
- La coopération permet l'exercice de la démocratie au sein de l'École.

Co-opérer, c'est au sens propre opérer ensemble.

La coopération se définit comme l'ensemble des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs. Elles agissent ensemble. Plus précisément, elle est entendue comme **ce qui découle des pratiques d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail de groupe**.

La coopération (ou plus exactement le fait de s'aider, s'entraider, travailler en groupe ou avec des tuteurs³) est entrée dans les pratiques des enseignants qui encouragent très fréquemment leurs élèves à échanger et à s'entraider.

Elle est aussi une **nécessité professionnelle entre enseignants et acteurs**, depuis plus de vingt ans : conseil pédagogique, conseil école-collège, conseil d'enseignement, projet d'établissement...

Mais suffit-il de réunir autour d'une activité ou autour d'un projet des élèves ou des enseignants, pour que ceux-ci coopèrent « naturellement », pour que leurs relations soient cordiales, leurs interactions productrices, et leur travail plus « efficace » que s'ils avaient travaillé seuls ?

Même avec la meilleure volonté, travailler ensemble n'est pas une chose simple ou spontanément efficace. Elle nécessite un apprentissage cognitif relationnel et social, s'appuyant sur des questionnements méthodologiques et métacognitifs concernant la façon d'apprendre et de travailler ensemble, la façon d'aider l'autre sans faire à sa place...

² Sylvain CONNAC (LIRDEF, Université Paul-Valéry, Montpellier 3), Jacques BERNARDIN (GFEN), Jean-François VINCENT (IA-IPR Versailles)

³ Aide, entraide, tutorat, travail de groupe ou d'équipe... Toutes ces notions seront clarifiées dans les pages suivantes.



« Travailler en commun est un art qui ne s'apprend que par une longue éducation. On ne saurait donc la commencer trop tôt. »⁴

La collaboration désigne un sous-ensemble de la coopération : elle pointe des activités de travail (« labour ») et elle place les coopérateurs dans une relation symétrique au projet qui les unit.

Coopérer c'est le pari du « faire ensemble », « vivre ensemble » et « apprendre ensemble ».

Faire ensemble

Les projets sont des occasions d'agir ensemble, chacun contribuant par son activité singulière à l'œuvre commune. Réalisation scientifique, enquête, exposition artistique, CD de chansons, film, spectacle de théâtre ou de danse, écriture d'un livre, classe découverte, sortie scolaire...

Chaque projet nécessite la négociation pour en définir les contours (sur quoi il va porter), l'enjeu (ce qu'il vise), les formes (les moyens à mettre en œuvre) et la temporalité (quelles étapes et échéance pour le finaliser ?).

Il repose souvent sur un partage des tâches, fait appel à l'entraide, au partenariat, nécessite des temps de régulation pour faire le point et dépasser les éventuels obstacles, voire réorienter le projet initial ou bien le déborder. La mise en forme à l'adresse de destinataires extérieurs (autres classes, parents, quartier...) oriente l'activité et la finalise. Savoir que le résultat sera soumis à une sanction sociale justifie l'exigence de qualité.

Les retours valorisent les élèves en saluant leurs efforts et font souvent trace dans leur histoire. Motifs de fierté partagée, les projets contribuent ainsi à finaliser les apprentissages, tout en fortifiant le sentiment d'appartenance au collectif qui l'a conçu, porté et réalisé (groupe, classe ou établissement).

Vivre ensemble

La gestion de la vie commune, que ce soit au niveau de la classe ou de l'établissement, est une autre occasion de coopérer. Aménagement de la cour, gestion des espaces communs, régulation des conflits, partage des responsabilités, organisation d'ateliers, élaboration de projets, régulation des apprentissages, mise en place de groupes d'entraide, du tutorat... Autant d'occasions de solliciter l'initiative et la responsabilité, de débattre ensemble de la vie commune, d'éprouver la nécessité de règles pour garantir la parole et le respect de chacun, de distinguer intérêt particulier et intérêt général.

L'institution d'un temps spécifiquement dévolu à la vie coopérative permet de fonder des valeurs démocratiques tout en initiant à l'utilité d'outils de la démocratie (ordre du jour, compte-rendu, votes, etc.).

Apprendre ensemble

Loin de se cantonner à la périphérie du quotidien scolaire, la coopération entre élèves mérite de trouver sa juste place au cœur même des apprentissages. Il s'agit alors de penser, réfléchir ensemble sur un même objet, chacun contribuant, par la singularité de son point de vue et le développement de son argumentation critique, à construire un savoir partagé.

Les psychologues insistent sur l'importance des échanges pour forger la pensée et les concepts. Pour Piaget, « les choses, c'est-à-dire la réalité objective extérieure, ne jouent pas

⁴ Charles Gide (oncle d'André Gide), professeur d'économie et de droit, titulaire d'une chaire d'enseignement de la coopération au collège de France, fut au début du 20ème siècle, un des principaux théoriciens de la coopération économique.



un rôle décisif dans le développement de la pensée enfantine. C'est seulement le choc de notre pensée avec celle des autres qui produit en nous le doute et le besoin de prouver. Sans les autres, les déceptions de l'expérience nous mèneraient à une surcompensation d'imagination et au délire »⁵.

Sans la coopération, « l'individu demeure prisonnier de son point de vue qu'il considère naturellement comme absolu. [...] L'objectivité ne suppose pas seulement en effet l'accord avec l'expérience mais plutôt l'accord des esprits, ou plutôt, c'est par la critique mutuelle et la coordination des perspectives que l'esprit dépasse l'expérience immédiate dans laquelle il projette sa subjectivité ».

La confrontation des points de vue subjectifs des élèves sur l'objet étudié les engage dans un débat critique les amenant à dépasser leurs représentations initiales et à en élaborer une conception plus pertinente : Henri Wallon⁶ parle alors de processus d'objectivation. Dans la confrontation aux exigences internes des objets étudiés et aux autres à convaincre, tout ne peut pas également être soutenu. L'argumentation participe à la formation du jugement et de la rationalité.

Pourquoi favoriser la coopération ?

Aperçu

- Le nouveau socle donne une place centrale à la formation de la personne et du citoyen.
- Coopérer à l'école, c'est expérimenter des règles sociales et des principes qui « font valeur » bien au-delà de la classe et de l'établissement.
- Apprendre ensemble, c'est s'approprier un contenu et, simultanément, construire un rapport au savoir valant au-delà de lui-même, touchant à l'intérêt et à l'accessibilité de la connaissance, conçue comme œuvre d'une communauté humaine à la recherche de son émancipation.
- Les pratiques de la coopération scolaire défendent des valeurs comme la fraternité et la solidarité (visées par le socle commun) favorisant un meilleur climat scolaire au sein de la classe.
- Les pratiques de coopération représentent un moyen pédagogique pouvant contribuer à une élévation du rapport au savoir des élèves⁷. Ainsi pensée, la coopération participe aux dispositifs de personnalisation des apprentissages⁸. Elle facilite l'exploitation des situations didactiques collectives ainsi que le déroulement du travail individualisé. La coopération favorise ainsi une meilleure réussite pour tous.
- L'argumentation et le débat participent à la formation du jugement et de la rationalité de tout citoyen.

⁵ Jean Piaget, le *Jugement et le raisonnement chez l'enfant* (1967), Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé.

⁶ Henri Wallon, « Les étapes de la sociabilité chez l'enfant », *École libérée*, (1952), rééd. in *Enfance*, 7^e édition, 1985.

⁷ Charlot, B. (1999). *Le Rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos

⁸ Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages – Faire face à l'hétérogénéité à l'école et au collège*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.



Un enjeu de société : les compétences du XXI^e siècle requièrent la coopération

Outre l'intérêt éducatif et pédagogique indéniable que présente la mise en œuvre de la coopération au cœur des classes, des apprentissages et des établissements scolaires, des études internationales récentes mettent en évidence que les valeurs sociales que sont la coopération, la collaboration, la solidarité, l'échange... constituent un réel enjeu de société pour le XXI^e siècle⁹.

La collaboration : valeur majeure du XXI^e siècle

Les chercheurs néerlandais, Joke Voogt et Nathalie Pareja Roblin, ont analysé les grands référentiels dont l'**objectif est de promouvoir les compétences qui doivent être enseignées dans les écoles du XXI^e siècle.**

Trois de ces référentiels proviennent d'organismes internationaux bien connus : l'UNESCO, l'OCDE et l'Union Européenne. Quant aux autres, ils proviennent d'Australie et des États-Unis. Une indication, affirment les chercheurs, d'un « fort intérêt de la société civile pour les compétences du XXI^e siècle. »

La comparaison du contenu des huit référentiels permet de constater que, si la définition des compétences du XXI^e siècle n'est pas stabilisée, il n'en demeure pas moins qu'un certain nombre d'entre elles fait consensus.

Les compétences mentionnées dans tous les référentiels

- collaboration
- communication
- compétences liées aux technologies de l'information et des communications (TIC)
- habiletés sociales et culturelles, citoyenneté

Des chercheurs du Center on Education and Workforce de l'Université Georgetown ont de leur côté utilisé la base de données du système d'information sur les professions des États-Unis, pour identifier les compétences les plus demandées.

Les « savoir-faire et attitudes », confirment les résultats de l'étude hollandaise¹⁰.

Les compétences les plus demandées sur les marchés du travail internationaux

- l'écoute active,
- la capacité de s'exprimer en se faisant bien comprendre,
- la capacité d'utiliser la logique et le raisonnement pour résoudre des problèmes et la compréhension de l'écrit,
- la capacité de suivre et d'évaluer sa performance, celle des autres ou celle de l'organisation pour améliorer ou corriger des problèmes,
- la capacité de comprendre les réactions des autres et pourquoi ils agissent ainsi
- la capacité de coordination, de jugement et de prise de décision,
- la capacité de gérer son temps et celui des autres,
- la capacité de communiquer à l'écrit, de résoudre des problèmes complexes et enfin, de comprendre les nouvelles informations et de s'en servir pour résoudre des problèmes ou prendre des décisions.

⁹ Ces termes qui recouvrent des réalités diverses sont clarifiés dans le guide

¹⁰ <http://www.oce.uqam.ca/les-bulletins/109-competences-21e-siecle.html?catid=21%3Adecembre-2013-volume-4-numero-4>



L'importance des compétences relationnelles et sociales

Dans un monde de plus en plus complexe les compétences relationnelles et sociales, les compétences à collaborer, à communiquer, à vivre avec les autres, sont considérées comme aussi importantes que celles liées à la maîtrise des technologies de l'information et de la communication et bien plus importantes que la capacité à développer individuellement des produits de qualité et à faire preuve de productivité...

L'apprentissage basé sur la résolution de problèmes, la collaboration, et l'évaluation formative comptent parmi les choix pédagogiques nécessaires à l'intégration de ces compétences. Le rôle des professeurs est largement reconnu dans tous les référentiels étudiés. Leurs attitudes, leurs représentations du métier, leurs compétences et leurs pratiques sont primordiales lorsque vient le temps d'effectuer des changements dans les manières d'enseigner et d'apprendre.

Un défi pédagogique actuel

Le développement des compétences relationnelles et sociales pose aux enseignants de nombreux défis d'ordre pédagogique.

Pour arriver à intégrer ces compétences dans leurs enseignements, ils doivent pouvoir observer des exemples réels, s'engager dans des activités de développement professionnel sur une base continue et s'intégrer à des communautés d'apprentissage professionnelles.

Un enjeu professionnel

Article L 111 1 du Code de l'Éducation : « Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité digne des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les élèves ».

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture donne une place centrale à la formation de la personne et du citoyen, dans le domaine 3 où « l'esprit de coopération est encouragé », y compris dans les apprentissages. Dans le domaine 2, consacré aux méthodes et outils pour apprendre. On cherche à « favoriser l'implication dans le travail commun, la recherche, la coopération ».

Conjuguer enseignement collectif et attention à chacun

L'*individuation*¹¹ est un processus indispensable à l'émergence du sujet autonome ; apprendre nécessite une implication personnelle, le travail personnel est la règle pour progresser et l'éducation vise l'autonomie intellectuelle du futur citoyen (être capable de penser par soi-même).

Autant de motifs justifiant l'*individualisation* de l'enseignement et qui entraîne à penser et gérer la classe comme juxtaposition d'individualités. Mais ceci comporte des risques :

- seul, l'élève qui n'a pas compris n'a d'autre alternative que de répéter ou d'abandonner, avant de se soumettre au verdict scolaire, si personnel qu'il finit par le prendre à son compte : processus d'intériorisation de l'échec (« j'ai eu zéro, je suis zéro ») dégradant l'estime de soi ;

¹¹ L'**individuation** est le processus de « distinction d'un individu des autres de la même espèce ou du groupe, de la société dont il fait partie »



- l'appel à la différenciation, pour tenir compte des différences et individualiser la réponse aux difficultés, conduit souvent à « donner moins et plus simple », moins ambitieux culturellement et intellectuellement, à ceux qu'on pense scolairement « plus faibles ». Le résultat est bien connu désormais, tant par les recherches que par l'Inspection générale (cf. rapport d'I.G.E.N. de Jean Paul Delahaye, mai 2015, « Grande pauvreté et réussite scolaire, le choix de la solidarité pour la réussite de tous ») : cela contribue à accroître davantage les écarts entre élèves, creuse les différences en croyant les réduire. Se cumulant, les difficultés conduisent à un désinvestissement progressif, à une résistance passive ou active, face à ce qui est vécu comme disqualification symbolique aux yeux des pairs ;
- le climat de classe est affecté par les modes de travail. Quand elle est privilégiée, l'individualisation tend à cristalliser les différences et à les exacerber. Comparaison hiérarchisée (premiers et derniers, « forts » et « nuls ») et concurrence compétitive sont facteurs de frustration, de ressentiment à l'égard des autres élèves ou des enseignants.

En isolant les élèves, l'individualisation rend chacun seul comptable de son destin scolaire et social : double intériorisation, du sentiment d'incapacité personnelle et du sens de sa place. Si l'individualisation de l'enseignement n'est pas souhaitable, il reste néanmoins indispensable, en matière éducative, d'être soucieux de chacun des sujets en construction. Beaucoup d'élèves disent ne pas comprendre, souffrent de n'être que des numéros, de l'absence d'interactions personnalisées avec certains professeurs, du manque de considération à leur égard.

Coopérer permet de conjuguer le collectif de classe et la nécessaire attention à porter à chacun pour une plus grande égalité des chances.

Coopération, socialisation, individualisation : un trio possible

L'appartenance au groupe de pairs impose ses exigences. D'une part, une exigence d'affiliation-identification (se plier à la loi du groupe, « s'identifier lui-même au groupe dans sa totalité : individus, centres d'intérêt, aspirations ») ; d'autre part, une exigence d'individuation-différenciation (y prendre sa place et un rôle, « en se différenciant des autres, en les acceptant comme arbitres de ses exploits ou de ses défaillances, bref en faisant parmi eux figure d'individu distinct »¹²).

Apprendre ensemble participe conjointement au processus d'individualisation et au processus de socialisation, permettant des affiliations-gigognes :

- au groupe social (avec ses sanctions, le risque de rejet par les autres enfants lorsqu'on ne respecte pas « les règles du jeu », dans la cour de récréation comme ailleurs) ;
- à la collectivité humaine. On n'invente pas les savoirs pour soi, de l'apprentissage du langage à celui du principe de numération, il faut bien se plier aux normes socio-historiquement éprouvées comme nécessaires et opératoires : le vivre en classe redonne saveur aux savoirs¹³.

¹² Henri Wallon, « Les étapes de la sociabilité chez l'enfant », *École libérée*, (1952), rééd. in *Enfance*, 7^e édition, 1985.

¹³ Jean-Pierre Astolfi, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre* (2008), Paris, ESF.



La coopération pour améliorer le climat de la classe et de l'établissement

Agir, vivre et apprendre en coopération, c'est agir, vivre et apprendre avec les autres, par les autres et pour les autres et non pas seul contre les autres¹⁴.

Mettre la coopération au cœur de la vie de la classe et des apprentissages demande un cadre d'organisation du travail favorable.

Pour ce faire, il est nécessaire de s'intéresser à un certain nombre d'éléments constitutifs de la coopération : sept composantes définissent le cadre d'organisation du travail et structurent le contexte et le contenu des activités d'apprentissage.

Ce nouveau cadre d'organisation du travail sous la forme d'aide, entraide, groupe et tutorat s'appuie sur des valeurs génératrices d'un nouveau statut de l'élève, de droits mais également de contraintes et de devoirs.

Tout cela contribue à une amélioration du climat de la classe (cf. guide climat scolaire du second degré) et de l'établissement.

Les composantes de la coopération scolaire

Les 7 composantes de la coopération scolaire
Un climat « coopératif » <ul style="list-style-type: none">• des valeurs : solidarité, entraide, respect, écoute...• des droits et des devoirs définissant un espace de liberté• des temps et des dispositifs de parole pour échanger sur la vie du groupe et/ou de la classe
Des dispositifs interactifs pour travailler ensemble <ul style="list-style-type: none">• aide• entraide• tutorat• travail de groupe• travail d'équipe...
Des groupes à géométrie variable <ul style="list-style-type: none">• homogènes de niveau, de besoin• hétérogènes• constitués selon des stratégies différentes (hasard, amitié...) en fonction des objectifs poursuivis.
L'interdépendance et la responsabilisation individuelle <ul style="list-style-type: none">• être responsable de soi et des autres• se sentir membre d'un collectif.
La mise en place d'activités coopératives <ul style="list-style-type: none">• on ne coopère pas uniquement par plaisir...• mais par nécessité pour résoudre une tâche que l'on ne peut pas réaliser plus vite et mieux tout seul
Le développement de compétences coopératives (coopérer s'apprend) <ul style="list-style-type: none">• cognitives• relationnelles• méthodologiques (coopérer ça s'apprend).
L'évaluation <ul style="list-style-type: none">• dynamique du groupe, fonctionnement, organisation• performance individuelle et performance collective

¹⁴ Définition empruntée à l'OCCE d'après André de Péretti



Les quatre formes de relations coopératives dans les apprentissages : L'aide, l'entraide, le tutorat et le travail en groupe

On distingue quatre formes de relations coopératives : l'aide, l'entraide, le tutorat et le travail en groupe.

L'aide

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

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

Si l'on se penche de plus près sur cette relation assez naturelle qu'est l'aide, on s'aperçoit qu'il en existe différents niveaux d'élaboration en fonction de la situation et de la demande¹⁵
On distingue :

- l'aide exécutive, le fait de fournir directement la réponse ;
- l'aide peu élaborée qui consiste à donner une information simple et appropriée à une tâche peu compliquée, celle-ci nécessite simplement des qualités personnelles et relationnelles chez l'aidant ;
- l'aide élaborée qui consiste à fournir des explications et faire analyser des stratégies de résolution du problème. Celle-ci nécessite une certaine expertise de l'aidant dans la compétence travaillée.

Baudrit¹⁶ et Marchive¹⁷ soutiennent que l'aide peu élaborée est efficace pour les élèves qui éprouvent des « blancs de compréhension », c'est-à-dire lorsqu'ils sont bloqués et qu'ils ne peuvent plus avancer. On parle alors de déblocage ou de dépannage. Souvent, c'est parce que l'élève ne sait pas ce qu'on attend de lui.

Vedder¹⁸ distingue les conditions pour que ces aides soient efficaces, indépendamment du niveau d'élaboration :

- l'aide doit tout d'abord être pertinente (répondre précisément à un problème) et d'un niveau d'élaboration approprié à la demande : l'hétérogénéité des besoins et des niveaux scolaires, des sexes, des origines sociales... appellent à des interventions différentes. Une aide peu élaborée suffit, s'il s'agit de combler un blanc de compréhension par exemple ;
- l'aide doit être demandée par l'apprenant, fournie rapidement et être comprise par celui-ci ;
- l'aide doit pouvoir être utilisée par l'apprenant dans et hors contexte.

¹⁵ Webb, N. M. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, 13, 21-40.

¹⁶ Baudrit, A. (2007a). *Relations d'aide entre élèves à l'école*. Bruxelles : De Boeck

¹⁷ Marchive, A. (1995). *L'entraide entre élèves à l'école élémentaire. Relations d'aide et interactions pédagogiques entre pairs de six classes du cycle trois*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Bordeaux : Université de Bordeaux II.

¹⁸ Vedder, R. P. (1985). *Cooperative learning. A study on process and effect of cooperation between primary school children*. Netherlands : Rijkuniversiteit Groningen.



L'entraide

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

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

D'après plusieurs auteurs, il semble que l'entraide, au-delà de favoriser les apprentissages, participe aussi à l'amélioration des comportements pro sociaux, de l'esprit citoyen¹⁹ et du sens de la communauté²⁰.

Le tutorat

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

Étymologiquement, le terme de tuteur vient de la racine latine *tueri* signifiant « protéger, garder, veiller à ». Plus tard, ce terme chargé d'histoire et de connotations, prend sens dans les milieux judiciaire (« personne chargée de veiller sur un mineur ou un interdit, de gérer ses biens et de les représenter dans ses actes juridiques ») et horticole (« tige, armature de bois ou de métal, fixée dans le sol pour soutenir ou redresser une plante »).

Le terme de tuteur et celui de tutorat apparaissent également dans le milieu de l'enseignement. Il est défini comme un dispositif d'apprentissage et d'aide qui induit l'interaction communicative entre un tuteur et un tutoré. Une relation interindividuelle asymétrique, forme plus élaborée de l'aide, où le tuteur est reconnu comme « expert » et devient responsable du soutien demandé par le tutoré.

Plusieurs auteurs et recherches mettent en avant l'intérêt du tutorat sur les apprentissages. Il apparaît qu'il profite au moins autant au tuteur qu'au tutoré et les bénéfices pour ces deux interactants sont multiples. Au-delà de la maîtrise de la compétence disciplinaire engagée, Bruner²¹ explique que le tuteur doit montrer d'autres qualités afin de pouvoir remplir un rôle d'étayage auprès du tutoré (enrôlement dans la tâche, simplification de l'activité, maintien de l'orientation de la tâche, signalisation des caractéristiques déterminantes et démonstration de modèle).

Le travail en groupe

Le travail en groupe correspond à une entraide dans un cadre plus formel, généralement organisé par un adulte, dans le but de réaliser une tâche identifiée. Le groupe en pédagogie est défini comme constitué de relations plurielles d'échanges, articulées sur un contact avec le réel et évacuant tout ou partie de l'autorité de l'adulte.²²

¹⁹ Fertig, G. (1995). Teaching collaborative skills

²⁰ Schaps, E., Watson, M., & Lewis, C. (1997). A key condition for character development: Building a sense of community in school. *Social Studies Review*, 37, 85-90.

²¹ Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.

²² Meirieu, P. (1996). *Itinéraire des pédagogies de groupe – Apprendre en groupe*. Lyon : Chronique Sociale.



Le travail en groupe s'apparente donc à l'apprentissage coopératif. Selon Lecomte²³, « L'apprentissage coopératif est structuré de telle sorte que les efforts de chaque membre soient nécessaires pour le succès du groupe et que chacun doive apporter sa juste contribution. Par ailleurs, les membres s'encouragent et s'aident réciproquement à apprendre, louent les succès et les efforts des uns et des autres ; ils doivent apprendre à bien se connaître et à se faire confiance, et doivent régulièrement réfléchir ensemble sur leur façon de fonctionner et sur les manières d'améliorer ce fonctionnement ».

S.J. Derry²⁴ considère que le conflit sociocognitif qui peut jaillir durant le travail en groupe est essentiel pour la construction de nouveaux savoirs. En effet, les élèves découvrent, assimilent et confrontent de nouvelles informations dans les réponses des autres qui leur seront utiles pour aller plus loin²⁵.

Le statut de l'élève : des normes, des règles de vie, des droits et des devoirs*

Le climat coopératif s'appuie sur des valeurs génératrices d'un nouveau statut de l'élève, de droits mais également de devoirs et de contraintes.

Alors que dans une classe traditionnelle on attend essentiellement de l'élève qu'il respecte les règles établies par l'enseignant sans négociation (qu'il fasse convenablement ce que l'on lui demande de faire, comme on le lui demande et quand on le lui demande), la coopération scolaire, envisage de nouvelles normes, c'est-à-dire une autre manière de vivre et travailler ensemble.

Même dans le cadre d'une classe coopérative, le statut des élèves reste encadré par des éléments réglementaires qui s'imposent à tous, dans et hors l'école. Ceux-ci ne sont pas négociables dans le cadre scolaire : le respect des biens et des personnes, l'obligation d'assiduité ou les programmes de mathématiques... par exemple, ne sont pas dépendants de la volonté des enseignants et des élèves... pas plus d'ailleurs, que les articles de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant faisant de ce dernier un « sujet de droit »

À l'intérieur de ce cadre contraint, l'espace de liberté et de responsabilité des élèves est défini par un certain nombre d'interdits, de droits, de devoirs caractéristiques du projet éducatif de coopération de l'enseignant. C'est la raison pour laquelle l'espace de liberté et de responsabilité des élèves d'une classe dans laquelle l'enseignant a fait le choix des principes et des valeurs de la pédagogie coopérative diffère nécessairement de celui d'une classe « pilotée » par un enseignant convaincu que la réussite des élèves est affaire de volonté et de mérite personnel.

Il en est évidemment de même lorsque l'on envisage la problématique non plus au niveau de la classe mais au niveau de l'établissement.

²³ Lecomte, J. (2012). *La bonté humaine. Altruisme, empathie, générosité*. Paris : Odile Jacob.

²⁴ Derry, S.J. (1999). A fish called peer learning : searching for common themes.

²⁵ Bertrand, Y. (1992). *Théories contemporaines de l'éducation*. Ottawa : Éditions Agence d'Arc.

* cf guide climat scolaire du second degré



Quelques normes coopératives pour la classe et l'établissement

Dans la classe

- Aidez vos camarades qui ont des difficultés, ils ne souhaitent pas rester avec leurs difficultés.
- N'hésitez pas à demander de l'aide à vos camarades après avoir essayé par vous-même.
- Quand vous travaillez ensemble confrontez vos opinions, vos démarches, vos résultats.
- Participez aux débats (heure de vie de classe) et réfléchissez ensemble aux solutions pour améliorer une situation, écoutez les autres et discutez avec eux.
- Laissez à tous la possibilité de s'exprimer et prenez en compte l'avis de tous.
- Exercez des responsabilités dans les groupes de travail : secrétaire, rapporteur, animateur.
-

Dans l'établissement

- Exercez des responsabilités dans l'établissement : délégué de classe, foyer, conseil de vie collégienne et lycéenne, association sportive, journal scolaire, actions menées avec des partenaires...
- Impliquez-vous dans les projets de votre établissement (portes ouvertes, exposés, spectacles, tutorat, liaison avec les Écoles élémentaires ou lycées ou collèges...)
- Participez aux débats collectifs dans l'établissement : assemblée générale, commission, réunions...



Faites-vous de la coopération sans le savoir ?

Aperçu

- La coopération est une organisation collective qui vise un intérêt général. Elle regroupe toutes les situations où enfants, jeunes et adultes, réunis en communauté de recherche, mettent à disposition de tous les richesses individuelles, échangent leurs connaissances et développent en même temps des attitudes métacognitives²⁶.
- Coopérer initie un rapport aux autres : échanger, donner son point de vue, pouvoir le mettre à distance, rechercher une issue commune aux problèmes posés, engager sa responsabilité, apprendre ainsi - grâce aux autres - à penser par soi-même.
- La dialectique « moi-les autres » contribue à fonder l'identité : de la conscience de soi à la confiance en ses capacités, la confrontation à l'altérité est promesse de développement personnel.
- Il existe sept composantes de la coopération scolaire qui induisent un climat coopératif au sein de la classe et de l'établissement.
- La coopération peut prendre plusieurs formes : l'aide, l'entraide, le travail en groupe, le tutorat, etc.
- Pour que l'on puisse parler de coopération scolaire, il faut un climat de classe qui mette un certain nombre de valeurs au cœur de la classe et un certain nombre de dispositifs interactifs qui permettent cette coopération.
- Dans le cadre d'une classe coopérative, le statut des élèves reste encadré par des éléments règlementaires et non négociables qui s'imposent à tous. Mais cet espace de liberté et de responsabilité des élèves d'une classe dite « coopérative » diffère d'une classe ne portant pas ce projet éducatif basé sur les valeurs de la pédagogie coopérative.

Vous demandez à vos élèves de travailler en groupes ?

Vous proposez des travaux sous forme de projets ?

Vous réalisez avec d'autres enseignants des travaux croisés ? Vous réalisez avec des élèves le journal du collègue ?

Pour savoir si vos démarches relèvent de la coopération, nous vous proposons dans les pages suivantes de prendre connaissance d'expériences (qui vont suivre dans les pages suivantes). Il vous suffit de repérer celles dont vous vous sentez proche. Puis, dans le chapitre suivant (« Oser la coopération »), vous pourrez utiliser l'outil d'auto-positionnement.

Pour le savoir : Éléments communs et divergents

Éléments communs

Toutes les situations « coopératives » s'appuient sur des interactions entre les élèves, même si celles-ci sont de nature différente.

Elles induisent toutes un conflit sociocognitif (rencontre avec un autre, et ses représentations), même si le conflit n'est pas de même nature.

²⁶ Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives, démarches et outils pour l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.



Elles nécessitent toutes :

- Des apprentissages méthodologiques et métacognitifs : « Comment aider, comment travailler en groupe... ? Comment ai-je réussi ou pourquoi ai-je échoué ? »
- Des dispositifs d'évaluation spécifiques

Éléments de divergence

Ces situations interactives ne provoquent pas le même degré de coopération :

- le produit attendu peut-être individuel ou collectif ;
- il peut être le fruit de contributions individuelles ayant nécessité plus ou moins d'harmonisation ;
- la négociation peut être indispensable ou pas ;
- la relation peut être « symétrique » (ou réciproque) ou pas...

Les situations coopératives ne sont pas uniformes. On peut en effet coopérer de différentes manières : jouer au football, courir en relais, faire un spectacle théâtral, participer à une chorale, jouer... sont des activités coopératives, mais la logique propre à chacune de ces activités est-elle identique ? Les lieux dans et hors de l'établissement pour coopérer constituent à la fois une contrainte et un possible : dans la classe, dans le CDI, dans le couloir, dans la cour, à la restauration scolaire...

Connaître les caractéristiques et les différents types d'activités coopératives :

Les activités proposées aux élèves lorsqu'ils travaillent en groupe n'induisent pas toutes les mêmes relations, les mêmes échanges.

La contribution des uns et des autres dépend en effet de la logique de la tâche à laquelle ils sont confrontés : ici le travail attendu sera la somme des contributions individuelles, là le résultat sera dépendant d'une organisation réfléchie et d'une contribution complémentaire et organisée.

Cette logique interne à la tâche induit des interactions, un investissement, un travail spécifiques...

Les caractéristiques d'une tâche coopérative

C'est une tâche complexe :

- Elle ne peut être résolue plus rapidement par un membre seul que par le groupe : le produit est collectif et ne peut être élaboré que si chacun fait sa part.
- Elle comporte plus d'une réponse ou plus d'une façon de résoudre le problème.
- Elle permet à chaque élève d'apporter une contribution : le savoir ou l'expérience de chacun sont nécessaires.
- Elle exige une variété de compétences ou de connaissances (pas uniquement la mémoire, une connaissance ou un savoir faire).
- Elle constitue un défi.
- Chaque membre du groupe a le temps d'élaborer et de préparer ses idées.
- Elle est intrinsèquement intéressante et gratifiante.



Les différents types d'activités coopératives²⁷			
TYPE D'ACTIVITÉ	DESCRIPTION (caractéristiques et interactions)	EXEMPLES	PERFORMANCE (Investissement, travail, apprentissage...)
<u>Additive</u> Travail de groupe « agir seul à côté et avec les autres »	Tâche caractérisée par la somme des contributions individuelles, celles-ci s'additionnant pour former un tout. Les interactions ne sont pas indispensables chacun réalisant seul une partie de l'activité.	Faire une course de relais ou faire un exposé en se répartissant les documents pour en effectuer individuellement une synthèse qui sera additionnée à celle des autres.	La « performance » individuelle, (les compétences mobilisées par chacun), est évaluable. La performance du groupe est la « moyenne » des contributions individuelles (ou la somme des performances individuelles)
<u>Disjonctive solidaire</u> Aide entraide tutorat « Agir seul, par et pour les autres »	Tâches individuelles enrichies par le réseau d'échanges de savoirs du groupe. En cas de besoin, celui qui est en manque peut solliciter un partenaire ressource. Celui qui est compétent peut apporter son aide et ancrer davantage ses compétences.	Pour les exercices communs : les élèves qui butent devant un obstacle peuvent solliciter l'aide de camarades aidants ou tuteurs. Pour les travaux personnalisés.	La performance individuelle des aidés est mesurée à la fin de la tâche – Celle des aidants est mesurée à travers le transfert des compétences par leur verbalisation. Le groupe se développe dans un esprit de solidarité, de valorisation des talents et de don de soi par un exercice ordinaire de la mitoyenneté.
<u>Disjonctive, divisible ou coopérative</u> Travail en groupe « agir chacun pour sa part »	Tâche dont on peut séparer les éléments, les parties, les responsabilités. Elle nécessite une organisation préalable. Les interactions sont nécessaires sur un plan organisationnel ou de régulation. L'hétérogénéité des compétences est nécessaire La situation est dite coopérative dans la littérature scientifique (on parle également d'apprentissage coopératif)	Faire un spectacle de théâtre en se répartissant des rôles : acteurs, éclairage, sonorisation, costume, mise en scène...	La performance individuelle peut être évaluée séparément. La performance « moyenne » du groupe est supérieure à celle du membre le moins compétent (les illustrations peuvent être quelconques mais l'histoire intéressante) mais inférieure à celle du plus compétent.
<u>Conjonctive solidaire collaborative</u> « agir avec, par et pour les autres »	Tâche complexe impliquant la participation de tous et une solidarité effective. Elle nécessite organisation, réajustements, adaptation, confrontation, justification... Le groupe se détermine à partir des opinions, des justifications, des explications ou du travail de ses membres. Tous les membres sont dépendants les uns des autres car le produit dépend de l'investissement et des compétences de chacun.	Réaliser une tâche complexe (situation problème d'apprentissage) ou jouer au football, chanter dans une chorale, par exemple...	La performance individuelle est dépendante du niveau de « coopération ». Si le groupe est inefficace les compétences personnelles ont du mal à s'exprimer. Si le groupe coopère efficacement la performance du groupe est supérieure à celle de la majorité des membres. Elle peut même être parfois égale, voire supérieure, à celle du plus compétent de ses membres.

²⁷ D'après la typologie des tâches de Steiner in « L'apprentissage coopératif- Théories, méthodes activités » Les éditions de la Chenelière, Montréal, 1996



La coopération est possible et elle existe déjà

Récits d'expérience :

Le journal de classe ancre les apprentissages dans la classe et dans le vécu des élèves qu'il contribue à transformer en matière d'apprentissage.

Stéphanie JOLLIVET, Professeur de lettres, Collège Rabelais à Mons en Baroeul, Académie de Lille

Comme il était impossible d'envisager le travail de groupe sans que le climat de la classe ne soit apaisé, j'ai cherché sur internet et je suis tombée sur des documents de professeurs qui mettaient en place des discussions à visée philosophique.

Tous ces outils ont modifié l'état d'esprit de la classe. Les élèves étaient bien plus motivés et les cours dynamiques et productifs.

Bernadette GUIENNE, professeur de français, collège de Le Vigan, Académie de Montpellier

Le plan de travail individuel me permet d'ajuster mes représentations aux réalités et aux besoins des élèves. Le conseil de coopération permet de donner prise aux élèves sur les situations de violence ordinaire subie.

Marlène PINEAU, professeur de français, Lycée professionnel et général, La Roche sur Yon, Académie de Nantes

"La technique des 3 minutes" transforme la classe en groupe solidaire où les individus sont en sécurité et soutenus par le groupe. L'objectif est d'apprendre peu à peu l'argumentation.

Catherine MAZURIE, professeurs de lettres classiques, collège en banlieue Bordelaise, Académie de Bordeaux



Dans ce système de la coopération l'élève est auteur et pas seulement acteur. Le professeur n'est plus vu comme évaluateur-sanctionneur mais comme une personne qui permet à l'élève d'améliorer ses travaux.

Le professeur est une personne ressource durant les travaux mais aussi durant l'évaluation.

Le professeur donne des conseils mais ils ne viennent pas uniquement de lui: ils viennent également des autres élèves.

Audrey HAC, professeur de mathématiques et de sciences humaines, C.E.F., La Ciotat, Académie d'Aix-Marseille

Une « boîte à mots » collective a été mise en place dans chaque discipline et permet d'élaborer un jeu pour la classe grâce aux contributions de chacun. Ce projet transdisciplinaire du jeu est mené sur l'année par tous les professeurs de la classe et permet de faire travailler les élèves sur le lexique, point faible constaté chez bon nombre d'entre eux.

Aussi, l'activité « le puzzle de Brousseau » permet aux élèves, membres du groupe de débattre sur les différentes stratégies individuelles proposées par les 5 membres. Ils décident d'en choisir une, en respectant tous les points de vue... Ils écrivent la stratégie choisie pour construire le puzzle en plus grand sur la feuille commune.

Mmes VENERANDI, BIENVENU et BERQUER, professeurs d'histoire-géographie, de SVT et de français au collège Jean Macé de Fontenay-sous-Bois.

La dictée coopérative est un bon exemple de la préférence accordée à l'entraide et à la coopération.

Lorsqu'un élève hésite sur l'orthographe d'un mot, il peut en faire part à la classe et un autre élève peut alors lui donner un indice, sans lui donner la réponse.

Extrait du rapport de Marie Aleth Grand voté au C.E.S.E. en mai 2015 « une école de la réussite pour tous ».



Le recherche libre en mathématiques permet à l'élève de participer à la construction du savoir pour véritablement se l'approprier. Il s'agit de nourrir le questionnement de l'élève. La séance de recherche libre offre à tous les élèves l'occasion de s'exprimer avec la certitude d'être entendu. Cette certitude les aide à trouver leur place dans le groupe classe. De ce fait l'ambiance de travail est générale et on constate une dynamique de travail. Les tables sont disposées en îlots pour favoriser tout cela.

Viviane MONERVILLE, collège Rabelais, Mons en Baroeul, Académie de Lille

Vous pouvez retrouver de nombreux autres récits d'expériences sur le site internet du G.F.E.N. : www.gfen.asso.fr

Paroles d'élèves :

Quand je coopère avec mes camarades, on devient fier de notre travail

La coopération m'a aidé à acquérir les sens des responsabilités.

Le fait de travailler ensemble nous permet de fournir un travail de qualité

Quand nous coopérons, le groupe classe en ressort grandi et devient plus soudé



Paroles d'enseignants :

De l'oral à l'écrit, chaque élève apprend à écouter l'autre et à être attentif à ce qu'il peut nous apporter.

Stéphanie JOLLIVET, Professeur de lettres, Collège Rabelais à Mons en Baroeul, Académie de Lille

Une organisation de pointe est nécessaire si on veut arriver à mettre en place ce système de coopération au sein de la classe.

.L'exigence est présente.

.La bienveillance est présente entre les élèves et également entre les professeurs.

.Nous avons constaté une grande motivation et un engagement dans le travail du côté des élèves.

Audrey HAC, professeur de mathématiques et de sciences humaines, C.E.F., La Ciotat, Académie d'Aix-Marseille

Dans ma classe, la coopération circule partout et à tout moment. Mais toutes les matières n'étant pas assurées en pédagogie de la coopération dans cet établissement, il arrive parfois qu'après un cours "traditionnel", il nous faut prévoir un "SAÏ de décompression". De même qu'il nous faut expliquer aux collègues que nous comprenons que nos élèves s'aident pendant les interrogations.

Cathy RIGAL, professeur de sciences de l'information, Collège-Lycée expérimental Freinet, La Ciotat, Académie d'Aix-Marseille

Pour tous, la coopération apporte une certaine sérénité en classe et l'envie de venir en cours.

Cathy RIGAL

Détails de ces témoignages à retrouver sur :
www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html



Extrait du rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (2015), J.-P. Delahaye :
« Grande pauvreté et réussite scolaire : Le choix de la solidarité pour la réussite de tous »

Dans ce rapport plusieurs séquences et scénarios pédagogiques sont présentés. Nous avons choisi pour ce mémento un paragraphe extrait de ce rapport, démontrant que la coopération existe déjà et a des effets positifs sur les apprentissages :

La coopération au service des apprentissages :

Comme beaucoup d'équipes pédagogiques et éducatives le montrent par leur action, la coopération au service des apprentissages n'est nullement une utopie pédagogique. Il existe d'ores et déjà des écoles et des établissements qui ont engagé des projets pédagogiques fondés à la fois sur l'exigence et la bienveillance et qui font réussir les élèves en misant plus sur la coopération et la solidarité que sur la compétition. Ces actions font écho aux nombreuses études sur le sujet, synthétisées dans une note d'analyse du Centre d'analyse stratégique²³⁵ (aujourd'hui France stratégie) qui montrent que, pour faire réussir les élèves, il faut notamment : « *Systématiser la réalisation de travaux collectifs tout au long du cursus scolaire pour renforcer la coopération entre les élèves* ».

Les principes de fonctionnement pédagogique de l'école Freinet de Mons-en-Barœul, une école qui était en grande difficulté en 2001, avec des résultats scolaires insuffisants et une violence endémique, semblent de nature à favoriser la réussite de tous. Une équipe pédagogique met en œuvre depuis cette date un projet qui s'inspire des principes de la pédagogie coopérative de Célestin Freinet : « *Dans la vraie vie, on écrit, on peint, on danse, on fait une recherche mathématique... non pas pour être noté mais pour s'exprimer, créer, communiquer, progresser. Nous avons donc institué l'enfant "auteur" dans nos classes. Les plus grandes violences dans une classe découlent de situations où l'enfant a été placé face à des tâches trop ennuyeuses ou trop complexes ; dans ce cas, il les rejette, s'affole, réagit agressivement, se replie... Il est donc impérieux d'autoriser chacun, sans mise à l'écart ni stigmatisation, à travailler au plus près de ses intérêts et de ses capacités, ce qui permet de maintenir chaque enfant et le groupe dans ses processus d'apprentissage au sein d'une classe coopérative. [...] Il y a consensus sur les valeurs, sur les priorités à mettre en œuvre. La première étant que les enfants des milieux populaires ont droit à une éducation de qualité, à la culture, et que l'école a le devoir de tout mettre en œuvre pour combler le fossé qui peut exister entre la vie à la maison et les attentes de l'école* ».

Les principes sur lesquels s'appuie l'équipe de Mons-en-Barœul permettent d'assurer la réussite de tous et donc de réduire les écarts :

- Principe de cohérence et de continuité au cours des cycles et de la scolarité ;
- Principe du travail au cœur des dispositifs ;
- Principe du questionnement des élèves ;
- Entraide et coopération contre compétition ;
- Apprentissage de la démocratie ;
- Implication des parents : accueil, écoute.

C'est dans le même esprit (pédagogie explicite, travail préparatoire aux séquences de cours effectuées au collège, entraide entre élèves...) que travaille un groupe d'enseignants au collège Jean Jaurès de La Ciotat (académie d'Aix-Marseille) où la mission a assisté à une séquence d'histoire et a dialogué avec les élèves et les enseignants. Des élèves dont les propos sont clairement positifs : « *il y a un esprit d'équipe entre nous les élèves... On se connaît... On réfléchit ensemble... On choisit ce qu'on fait... On a un contrat, un programme... On cherche le sens... On est tuteurs d'autres élèves... on n'a pas la phobie d'aller en cours...* ».



Ci-dessous le projet du lycée Le Corbusier d'Aubervilliers tel qu'il apparaît à travers les propos d'élèves qui parlent de leur scolarité au lycée lors d'une audition au CÉSE le mardi 17 février 2015.

Un projet pédagogique fondé sur la solidarité et la coopération
Lycée Le Corbusier Aubervilliers (académie de Créteil)

Propos d'élèves

« Dans notre lycée, nous avons un projet qui s'appelle « L'Envol », où la solidarité est le mot d'ordre et où il y a une mutualisation du travail. Cela permet à chacun de mieux comprendre les cours et aussi de travailler en groupe, ce qui instaure de la solidarité, et le résultat, en seulement deux trimestres maintenant, c'est une meilleure réussite globale, une meilleure entente entre les élèves et surtout une meilleure compréhension de l'école et des savoirs qui y sont transmis ».

L'effort : « Néanmoins, favoriser le plaisir à l'école ne revient pas à jeter la notion d'effort. Le savoir par et pour lui-même dans une joie commune doit être le projet de tous, des élèves, mais aussi des professeurs.

Une des solutions envisageables serait de créer des projets culturels facultatifs où chacun serait considéré en fonction de ses qualités propres, sans être noté, classé et sans être mis en compétition avec ses camarades. Dans le cadre du projet Thélème, chacun y est l'égal des autres. Chacun est libre de s'investir et tous partagent et échangent pour participer à la réalisation de l'œuvre commune. »

Au cours de la discussion qui a suivi la présentation par les élèves et les personnels de l'établissement des actions conduites, la mission a relevé un échange très éclairant entre un Conseiller du CÉSE et un élève. Conseiller : « Ne pensez-vous pas que la pression, l'évaluation, la saine concurrence, l'esprit de compétition, la réussite matérialisée par les notations, c'est quand même aussi l'apprentissage de ce qui va vous arriver dans peu de temps, à savoir l'apprentissage de la vie sociale et professionnelle ? Car, demain, compte tenu de vos capacités et de votre capacité de réflexion, vous aurez certainement des responsabilités dans la société — en tout cas j'espère que vous aurez même de très hautes responsabilités dans la société — et que, tout cela, c'est aussi l'apprentissage de ce qui, demain, va être votre vie sociale et professionnelle. Car le monde du travail, c'est la compétition, c'est la notation, c'est l'évaluation, c'est la concurrence et c'est aussi, de temps en temps, beaucoup de plaisir à travailler ? »

Elève : « C'est vrai que, dans le monde professionnel de notre société capitaliste, il y a beaucoup de concurrence, surtout entre les employés pour garder leur poste ou même pour avoir un poste. Néanmoins, il me semble aussi qu'il y a des entreprises qui sont basées sur la solidarité. Peut-être est-ce le modèle social de notre société dans sa globalité qu'il faut changer, mais, en tout cas, je soutiens fermement que c'est par la solidarité que l'on parvient à avancer dans les meilleures conditions. En effet, finalement, écraser l'autre, si c'est vraiment cela notre objectif, je ne pense pas qu'on arrive à une atmosphère de travail si saine que cela et je me demande si ce sont ces résultats que l'on veut vraiment obtenir.

Si la question est de savoir si la concurrence nous pousse à travailler, peut-être, mais je pense que c'est plutôt la considération pour l'autre qui nous pousse à travailler, et en tout cas, la volonté d'aider l'autre peut aussi nous aider à travailler, et pas seulement la mise en concurrence ».

La note du centre d'analyse stratégique citée plus haut, indique qu'il est « démontré que les élèves habitués à travailler en groupe ont tendance à se sentir mieux à l'école et à avoir une confiance plus élevée non seulement envers les autres élèves, mais aussi envers les enseignants, l'école et les institutions en général. Dans les pays nordiques, les méthodes horizontales d'enseignement (projets collectifs, exposés, etc.) favorisent ainsi l'entraide. Au contraire, les élèves confrontés à un enseignement vertical croient moins en la coopération entre élèves, et sont plus critiques sur les possibilités d'échanges avec leurs enseignants ». Des pays, en particulier nordiques et anglo-saxons, ont donc fait de la coopération entre élèves un axe fort de leur politique éducative.



De ces témoignages et récits, on voit que la coopération permet d'adopter une méthode d'approche systémique (marguerite présentée en page 1 dans l'introduction). Le tableau ci-dessous vous permet d'identifier les freins exprimés et les leviers dont vous disposez ainsi que l'effet qu'elle produit selon les différents facteurs du climat scolaire :

Facteur du climat scolaire	Freins	Leviers	Objectif <i>climat scolaire</i> poursuivi
Justice scolaire	« Ça fait plus de bruit que d'habitude et ça gêne les classes autour ».	<ul style="list-style-type: none"> - Créer les règles de fonctionnement avec les élèves. - Chuchoter. - Désigner des élèves gardiens du calme, du temps, prévoir des rôles dans le groupe... 	<ul style="list-style-type: none"> - Développer un sentiment de justice avec des règles claires. - Développer le respect mutuel. - Améliorer la connaissance mutuelle des élèves.
Coopération	« Ça ne produit pas les résultats escomptés : un élève travaille, les autres regardent ».	<ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner les activités qui permettent une interdépendance des élèves. - Viser une production précise selon des consignes explicites. - Viser des interactions sociales selon le public et le contexte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Développer la motivation et l'engagement des élèves pour les apprentissages. - Selon les publics et le contexte : améliorer les relations filles/garçons, diminuer les ostracismes, développer la connaissance mutuelle de publics différents, améliorer l'intégration d'élèves allophones ou nouvellement arrivés...
Qualité de vie	« La salle de classe n'est pas adaptée, il faut déplacer les tables, ça prend du temps ».	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer les activités de groupes dans des lieux adaptés. - Viser des salles disposées et dédiées à ces travaux. 	Développer le bien-être.
Coopération	« On ne sait pas ce que les élèves ont appris au final ».	<ul style="list-style-type: none"> - Clarifier les objectifs pour pouvoir évaluer : - Évaluer les acquis en termes de compétences sociales, en termes de connaissances, en termes de compétences scolaires. 	<ul style="list-style-type: none"> - Développer les compétences sociales et scolaires - Favoriser la solidarité entre élèves.
Stratégie d'équipe	<p>« Certains collègues hésitent à développer la coopération entre élèves ».</p> <p>« Le gestionnaire s'inquiète du travail pour les personnels d'entretien ».</p> <p>« Le conseiller principal d'éducation n'est pas convaincu, car il craint pour les élèves victimes de harcèlement ».</p> <p>« Le chef d'établissement souhaite pouvoir développer cette pratique dans l'établissement ».</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expérimenter à plusieurs. - Définir des objectifs pédagogiques communs. - Présenter avec le gestionnaire l'intérêt pédagogique de ce fonctionnement, imaginer ensemble les solutions. - La composition des groupes mérite d'être discutée, commentée afin d'éviter des situations complexes et bien produire l'effet escompté. - Proposer/participer à une formation locale et un suivi des actions par un chercheur ou un inspecteur. 	- Développer le travail conjoint.
Coéducation	« Les parents ont l'impression que nous perdons du temps »	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter les différentes modalités de travail possibles dans la classe : individuel, collectif et les différents objectifs liés. 	- Développer la confiance mutuelle.
Plan de prévention des violences	« On ne sait pas si les relations entre les élèves s'améliorent ».	<ul style="list-style-type: none"> - Prévoir un échange d'informations sur les relations entre élèves. - Prévoir un suivi des indicateurs de vie scolaire avec la vie scolaire et le service infirmier pour cette classe. 	- Développer le respect mutuel.



OSER LA COOPÉRATION

Après avoir cerné ce qui dans votre pratique relevait clairement de la coopération, un parcours en quatre étapes vous est proposé pour vous permettre de mettre en place des pratiques coopératives au sein des classes et dans l'établissement pour oser la coopération.

Aperçu

Quatre étapes pour repérer, assurer, confirmer une pratique coopérative

- 1 : Clarification individuelle sur sa pratique coopérative
- 2 : Clarification de la perception des élèves et des relations entre élèves dans la classe et dans l'établissement
- 3 : Mise au point de tâches, activités et groupes coopératifs sur la base de compétences coopératives identifiées
- 4 : Mise en œuvre systémique au service d'un climat scolaire

Étape 1 : Clarifier et confronter ses conceptions personnelles

Concernant la relation enseigner-apprendre

Maintenant que l'intérêt de la coopération a été identifié dans la partie précédente et avant de rentrer dans les considérations concernant la coopération il est intéressant d'identifier quelques-unes des représentations qui se trouvent au cœur de la relation enseigner/apprendre.

Cette étape de clarification des conceptions personnelles et collectives concernant l'enseignement et l'apprentissage est indispensable pour que les outils et techniques coopératifs prennent sens et pour passer de la coopération en classe à la coopération au sein de l'établissement.

Pour vous aider à clarifier vos conceptions personnelles et à les confronter avec celles de vos collègues, vous pouvez utiliser un outil d'auto-questionnement : « le Q Sort enseigner et apprendre » disponible sur le site climat scolaire²⁸.

Cet outil permet de prendre du recul avec ses pratiques et de construire une première représentation des pratiques coopératives.

On y retrouve les affirmations à clarifier et confronter avec ses collègues, comme par exemple :

1. Pour apprendre l'élève doit être acteur c'est-à-dire écouter, apprendre par cœur et s'entraîner régulièrement.
2. Pour apprendre les élèves doivent travailler ensemble, résoudre des problèmes, confronter des démarches, expliciter et justifier des points de vue ou des réponses.
3. Les élèves apprennent mieux dans des groupes hétérogènes.
4. Enseigner c'est présenter aux élèves les objectifs du simple au complexe.
5. La manière dont les élèves apprennent est aussi importante que ce qu'ils apprennent.
6. Certains élèves sont curieux, d'autres ne le sont pas.
7. La motivation dépend beaucoup du professeur et de la façon dont il enseigne.
8. Les élèves doivent avoir leur mot à dire sur le cours, son contenu, son déroulement et même sur leur enseignant.
9. Les élèves profitent mieux des enseignements dans une classe homogène.
10. Il est plus motivant de travailler à plusieurs que tout seul.

²⁸ <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/quelles-representations-avons-nous-de-lapprentissage-et-de-la-cooperation.html>



11. Ce ne sont pas les matières qu'on leur présente que les élèves ne comprennent pas, mais les leçons qu'on leur donne.
12. L'affectif est une donnée majeure à l'école.
13. Quand on est élève, l'image de soi découle des succès obtenus à l'école.
14. Quand on est élève, l'image de soi dépend surtout de la famille.
15. Quand on est élève, l'image de soi dépend surtout de ce que l'enseignant nous renvoie.
16. La compétition est une donnée importante à la motivation en classe et il est important à l'École de former des élèves capables de « se battre » pour s'insérer dans la société.
17. L'apprentissage du travail de groupe prend beaucoup de temps.
18. Le travail de groupe, l'aide, l'entraide, développent l'assistanat.
19. La coopération est surtout utile aux élèves en difficulté.
20. Les élèves aiment s'aider et s'entraider mais ils ne savent pas travailler efficacement ensemble.

Concernant les valeurs de référence au sein de la classe et de l'établissement

Avant de rentrer dans les considérations concernant la coopération, cette étape de clarification de ses conceptions personnelles et collectives concernant les valeurs de référence est indispensable pour que les outils et techniques coopératifs prennent sens.

C'est encore l'outil Q-Sort qui peut être utilisé : nommé cette fois-ci « le Q Sort – valeurs de référence ».

On y retrouve des affirmations à clarifier et confronter avec ses collègues, comme par exemple :

1. Développer chez les élèves l'esprit de compétition est indispensable si l'on souhaite les aider à s'intégrer dans une économie de marché.
 2. L'efficacité économique et sociale est avant tout liée aux échanges et à la capacité des êtres humains à coopérer.
 3. La compétition est une motivation scolaire importante pour tous les élèves.
 4. Dans la société les êtres humains se débrouillent seuls. Il est dangereux de faire croire aux élèves que la société est solidaire.
 5. La solidarité entre les êtres humains n'est pas une valeur à construire, c'est un fait de société : les êtres humains sont solidaires par nature.
 6. Encore une preuve de plus de l'aliénation de l'Éducation nationale à l'économie.
 7. La coopération, les échanges entre élèves, l'aide... sont indispensables pour des raisons sociales et éthiques et également pour des raisons d'efficacité d'apprentissage.
 8. La réussite scolaire est avant tout affaire de volonté individuelle et de mérite personnel.
 9. C'est à plusieurs que l'on apprend tout seul : les échanges avec les autres sont indispensables à l'apprentissage.
 10. La coopération est à la fois une pratique pédagogique et une finalité éducative.
 11. Il appartient à l'école de développer les compétences relationnelles et sociales nécessaires à la coopération.
 12. La mission de l'école c'est exclusivement la transmission de connaissance, pas l'animation socioculturelle.
 13. Le temps consacré aux échanges entre élèves, au travail de groupe... est du temps perdu.
 14. Le temps consacré aux échanges entre élèves, au travail de groupe est garant d'un apprentissage de meilleure qualité.
 15. Les élèves n'aiment pas travailler en groupe.
 16. La coopération est surtout utile aux élèves en difficulté.
 17. La coopération développe l'assistanat et permet à certains de ne rien faire.
 18. Les élèves aiment s'aider et s'entraider.
 19. La coopération nécessite un apprentissage.
 20. Les parents ne sont pas en attente d'une éducation promouvant la coopération.
- ...



Étape 2 : Évaluer le degré de coopération dans la classe et l'établissement

La première étape a été centrée sur la réflexion des adultes sur leurs pratiques, en tant que professionnels.

Cette deuxième étape est importante. Elle n'est pas une perte de temps. Elle permet de passer du niveau de réflexion et confrontation des adultes au niveau des élèves et de leurs représentations sur la coopération.

Elle permet également de comprendre les interrelations entre élèves, dans le groupe et la classe et de les suivre au fil du temps.

Enfin elle propose un auto diagnostic de l'établissement pour évaluer le climat coopératif.

En effet, la pratique coopérative, ne peut se résumer à une technique, elle dépend étroitement, pour devenir effective, du regard que les adultes et les élèves portent sur elle.

Évaluation par et pour les élèves

L'outil ci après, permet d'évaluer les représentations des élèves concernant le degré de coopération au sein des classes et de l'établissement.

Dans un premier temps, la grille remplie individuellement et anonymement, avant d'être remise à l'enseignant qui en fera une synthèse (nombre de réponses à chaque indicateur et items). Les résultats sont statistiques et n'indiquent que les représentations majoritaires pour chaque item mais ne décrivent pas une quelconque réalité ou vérité.

Dans un second temps on pourra échanger autour des résultats et justifier leurs points de vue.

Évaluation du climat coopératif

Le climat dans la classe	Oui	Non	Je ne peux pas répondre
<ol style="list-style-type: none">1. Le climat de la classe est-il agréable ?2. Le climat de l'établissement est-il agréable ?3. Est-ce que je me sens en sécurité dans la classe ?4. Est-ce que je me sens en sécurité dans l'établissement ?5. Est-ce que je reçois des commentaires valorisants et des encouragements de la part de mes enseignants ?6. Et de la part de mes camarades ?7. Est-ce que je peux me faire aider par mes camarades quand je ne comprends pas ?8. Est-ce que j'ai peur de donner mon opinion ou de poser des questions ?9. Est-ce que l'on tient compte de mes centres d'intérêt, de mes goûts, de mes états d'âme ?10. Est-ce que j'aime ma classe ?11. Est-ce que j'aime mon établissement ?			

Évaluation des valeurs de référence dans la classe

Coopération, entraide, solidarité	Oui	Non	Je ne peux pas répondre
<ul style="list-style-type: none">• Dans la classe c'est « chacun pour soi ».• Dans la classe c'est plutôt « tous pour un et un pour tous ».• Quand j'ai des difficultés, je peux demander de l'aide à un camarade.• J'aime être aidé par un camarade.• J'aime aider.• Je sais aider mes camarades dans certains domaines.			



<ul style="list-style-type: none"> • J'aime travailler en groupe. • J'aimerais travailler en groupe plus souvent. • Quand nous travaillons en groupe l'ambiance est bonne. • Travailler à plusieurs cela fait perdre du temps. • Dans la classe les élèves se respectent et s'écotent. 			
---	--	--	--

Évaluation de la participation à la vie de la classe et de l'établissement

La participation	Oui	Non	Je ne peux pas répondre
<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que j'exerce des responsabilités dans la classe ou dans l'établissement (délégué, élu du CVL...). • Est-ce que je participe à la vie du FSE (ou de la MDL) de l'AS... ? • Est-ce qu'il existe des moments pour discuter de la vie de la classe ? • Si oui est ce que j'ai mon mot à dire sur le choix des sujets ? • Est-ce que ces discussions sont utiles ? • Est-ce que notre enseignant(e) discute souvent avec nous de nos problèmes ? • Est-ce qu'il existe des délégués dans la classe ? • Est-ce qu'ils sont utiles ? • Est-ce que j'ai la possibilité de dire quand je ne suis pas d'accord ? 			

Évaluation de la connaissance des droits

Droits et devoirs	Oui	Non	Je ne peux pas répondre
<ul style="list-style-type: none"> • Dans la classe je connais mes droits. • Je connais mes devoirs ou mes obligations. • Dans la classe tout le monde a les mêmes droits. • Dans la classe la loi est la même pour tous. • Les règles de la classe sont utiles. • J'ai participé à l'écriture des règles de vie de la classe. • J'ai participé à l'écriture de celles de l'établissement. • Il y a des règles que je trouve injuste dans la classe ou dans l'établissement. • Si je ne respecte pas une règle, je sais quelle sera la conséquence. • Quand je fais du tort à un camarade, je sais comment le réparer. 			

Pour aller encore plus loin : un outil de repérage du tissu relationnel et affectif du groupe classe ; le test sociométrique de Moréno

Il permet la photographie du tissu relationnel et affectif de la classe à un instant T. On peut imaginer le faire en début et fin d'année scolaire pour voir l'évolution et à tout autre moment jugé opportun. Il donne des indications essentielles à l'action éducative de l'enseignant qui souhaite mettre les interactions, le travail de groupe et la coopération au cœur des apprentissages.



Le test sociométrique est un moyen efficace de repérage du tissu des relations et des représentations caractéristiques de la structure latente du groupe (voir chapitre dans les pages suivantes « un dispositif interactif pour travailler ensemble : le travail en groupe »)

Ces outils n'ont d'intérêt que dans la mesure où ils donnent des indications pour agir dans le sens d'une amélioration des relations dans la classe, d'une modification du climat, d'une plus grande collaboration.

Si l'on fait passer ce test en début d'année et en fin d'année, on obtient une bonne évaluation de la portée de l'action éducative.

Les résultats de ce test ne doivent en aucun cas être communiqués aux élèves et aux parents, sans avoir été préalablement anonymés.

Objectif : déterminer les relations affectives, les rôles et les statuts des élèves dans la classe. La connaissance du réseau informel initial est indispensable pour constituer en toute connaissance de cause des groupes, pour mettre en place des activités ayant pour objectif d'améliorer le climat de la classe et les relations et pour évaluer la pertinence de l'action éducative en fin d'année.

Le test sociométrique de Moréno expliqué et disponible sur <http://www.stephane-cote.org/2014/09/04/outil-du-sociogramme/>

Évaluation par les enseignants et personnels :

Évaluation du statut des élèves dans les classes et l'établissement

L'espace de responsabilité	Dans les classes	Dans l'établissement
L'Établissement scolaire espace de droit	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les principes fondamentaux du droit sont-ils respectés dans la classe ? ➤ Lesquels vous posent problème et pourquoi ? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les principes fondamentaux du droit sont-ils respectés dans l'établissement ? ➤ Lesquels vous posent problème et pourquoi ?
L'établissement scolaire espace de liberté	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les droits reconnus aux élèves dans la classe sont-ils des droits (ouvrant un espace d'autonomie et de liberté) ou des obligations détournées (formulation positive d'interdits) ? ➤ Qu'est-ce que les élèves ont réellement le droit de faire dans la classe ? ➤ Comment se manifeste le droit d'expression ? Qu'est-il permis aux élèves de dire aux enseignants ? Comment s'y prennent-ils pour exprimer leur désaccord ? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les droits reconnus aux élèves dans l'établissement sont-ils des droits (ouvrant un espace d'autonomie et de liberté) ou des obligations détournées (formulation positive d'interdits) ? ➤ Sont-ils inscrits dans une « charte de vie » ? ➤ Qu'est-ce que les élèves ont réellement le droit de faire dans l'établissement ? ➤ Comment se manifeste le droit d'expression ? ➤ Quels sont les espaces de médiation, de régulation qui existent dans l'établissement ? Quels sont les sujets qui y sont débattus ? ➤ Comment se manifeste la liberté d'association ? ➤ Qu'en est-il de la liberté de réunion ? Comment s'exerce-t-elle ? ➤ Qu'en est-il de la liberté de publication ?
Les devoirs et les obligations	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Existe-t-il des règles de vie de la classe ? ➤ Si oui, les élèves sont-ils associés à leur écriture ? ➤ Ces règles sont-elles évolutives ? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les élèves sont-ils associés à l'écriture des règles de vie, des chartes, des règlements ? ➤ Ces règles sont-elles « évolutives » ?



Un outil d'auto diagnostic global :

L'outil d'auto diagnostic ci-après, permet de confronter les représentations concernant le degré de coopération au sein de l'établissement, à travers trois entrées :

- l'ambiance générale au sein de l'établissement et les relations
- le projet d'établissement
- la coopération entre les enseignants

Le nombre d'indicateurs est volontairement limité à 30 pour ne pas alourdir le dépouillement. Comme pour tout travail sur les représentations, la grille est dans un premier temps remplie individuellement et anonymement, avant d'être remise à l'animateur qui en fera une synthèse (nombre de réponses à chaque indicateur). Les résultats sont statistiques et n'indiquent que les représentations majoritaires pour chaque item et certainement pas une quelconque réalité ou vérité. Dans un second temps on pourra échanger autour des résultats et justifier son point de vue.

Le degré de coopération en 3 tableaux et 30 indicateurs :

L'ambiance générale et les relations	OUI	NON	Je ne me prononce pas
1. Le climat de l'établissement est agréable.			
2. L'amélioration du climat de l'établissement a fait l'objet d'un plan d'actions spécifique.			
3. Les relations entre les enseignants sont cordiales.			
4. Les relations avec l'équipe de direction sont cordiales.			
5. L'équipe de direction manifeste la volonté d'un pilotage participatif.			
6. La communication avec l'équipe de direction est simple.			
7. Les relations avec les élèves sont bonnes.			
8. Les relations avec les familles sont bonnes.			
9. Je me sens en sécurité dans l'établissement.			
10. J'aime mon établissement.			

Le degré de coopération entre les enseignants	OUI	NON	Je ne me prononce pas
1. Les relations avec les collègues sont cordiales mais le travail d'équipe est perçu comme une contrainte.			
2. Les enseignants ont l'habitude de travailler ensemble et sont souvent à l'initiative des réunions de travail.			
3. Des temps spécifiques ont été dégagés dans les emplois du temps pour permettre ces temps de travail.			
4. Le travail d'équipe est centré sur des problématiques organisationnelles.			
5. Le travail d'équipe est centré sur des problématiques éducatives et pédagogiques.			
6. Les enseignants n'hésitent pas à recevoir des collègues dans leurs classes.			
7. Les enseignants ont l'habitude de produire des outils pédagogiques communs.			
8. Le fonctionnement de l'équipe fait l'objet d'une évaluation régulière.			
9. L'accueil des nouveaux enseignants et la présentation du projet de l'établissement font l'objet d'une attention particulière de la part des enseignants.			
10. Les enseignants entretiennent des relations cordiales avec les familles.			



Le projet d'établissement	OUI	NON	Je ne me prononce pas
1. L'élaboration du projet d'établissement (du contrat d'objectifs), fait (a fait) l'objet de groupes de travail intercatégoriels.			
2. La nécessité de développer la coopération au sein de l'établissement a fait l'objet d'une réflexion.			
3. Le développement de la participation des élèves à la vie des classes et de l'établissement est un des objectifs du projet.			
4. Le projet d'établissement contient des éléments portant sur la cohérence des pratiques éducatives et pédagogiques.			
5. Le développement de la coopération entre les élèves fait l'objet d'actions et de dispositifs spécifiques.			
6. Les élèves sont régulièrement associés à la réflexion concernant le développement de la coopération.			
7. Des dispositifs d'expression et de régulation ont été mis en place.			
8. La référence aux valeurs de solidarité, d'entraide, de coopération... est explicite dans un certain nombre de documents (projet d'établissement, règlement intérieur, charte de vie...).			
9. Les élèves sont fréquemment incités à travailler en groupe dans les cours.			
10. Cette forme de travail fait l'objet d'un apprentissage spécifique.			

Étape 3 : Développer les situations de travail scolaire coopératives

Après avoir clarifié ce qui relevait clairement de la coopération dans vos pratiques, et avoir cerné le degré de coopération vécu par les élèves et produit dans l'établissement, cette troisième étape va vous servir à identifier les situations scolaires ainsi que les tâches les plus favorables à un travail collaboratif. Ensuite, l'identification des compétences coopératives et leur évaluation vous permettront de proposer des situations coopératives en toute connaissance de cause. Enfin, la composition des groupes et les leviers pour faire travailler les élèves ensemble seront abordés : constituer des groupes selon certains critères peut se révéler très riche pour votre pédagogie.

Savoir identifier les différentes situations scolaires

Au cours d'une journée les élèves connaissent différentes situations de travail. Parfois ils doivent écouter l'enseignant et répondre à ses questions (cours dialogué), à d'autres moments ils doivent réaliser individuellement un contrôle par écrit, parfois ils sont mis en groupe pour travailler ensemble. Ces situations sont de complexités diverses et induisent des relations interpersonnelles et des communications différentes. Elles sollicitent la participation des élèves différemment. Dans une situation individuelle par exemple, qu'un individu atteigne ou non son but n'influence en rien l'atteinte du but par les autres. Chacun cherche un résultat qui lui est bénéfique, mais il est indifférent aux efforts des autres. À l'inverse, dans une situation coopérative un individu ne peut atteindre son but que si les autres l'atteignent aussi. Chacun cherche un résultat qui bénéficie à tous ceux qui lui sont liés. (cf. tableau n° 1). Toutes ces situations de travail scolaire organisées par l'enseignant, poursuivent des objectifs spécifiques : donner une consigne, transmettre des informations, contrôler les connaissances, faire découvrir une nouvelle notion. (cf. tableau n° 2)



Tableau n° 1 ²⁹	SITUATION COLLECTIVE Tous ensemble	SITUATION INDIVIDUELLE Seul à côté des autres	COMPÉTITION Seul contre les autres	ÉMULATION Seul avec les autres	COOPÉRATION	
					Avec un autre	Avec, par, pour les autres
Type d'activité Objectif de la tâche	Cours dialogué La plupart du temps présentation de connaissances, de démarches...	Entraînement ou évaluation Évaluation d'une connaissance, d'une compétence, spécifique ou entraînement (exercice d'application)	Concurrence Mobilisation de compétences, de connaissances dans le cadre d'une compétition avec d'autres qui permet de se « situer » par rapport aux autres.	Émulation Comparaison des compétences et performances interindividuelles, dans le cadre d'une optimisation des engagements individuels.	Aide, tutorat, entraide Dans des situations individuelles de recherche ou d'entraînement, les élèves ont la possibilité de s'aider, d'échanger, de confronter des démarches, des résultats, d'aider ou d'apporter leur aide.	Travail de groupe ou d'équipe Résolution de problèmes complexes (ne peuvent être réalisés plus rapidement ou plus efficacement par un seul) tâche de création, recherche...
Degré de complexité	Degré de complexité variable mais la tâche est souvent fastidieuse, la participation des élèves se limitant à une écoute attentive et à quelques réponses aux questions posées.	La tâche est claire et ne nécessite pas (voire interdit) la collaboration avec d'autres.	La tâche est claire, les règlements encadrant la compétition sont spécifiés.	La tâche est claire, chacun sait ce qu'il a à faire en fonction des réalisations effectuées par des pairs	La tâche est plus ou moins complexe	La tâche est complexe, la collaboration et la recherche d'une organisation efficace sont nécessaires.
Interdépendance Qualité des relations entre les élèves au regard du but visé	Nulle Interactions élève/élève inexistantes. Quelques interactions maître élève de type question-réponse.	Nulle Qu'un individu atteigne ou non son but n'influence en rien l'atteinte de leur but par les autres.	Négative Les buts des individus sont liés de façon négative. Un individu est satisfait si les autres n'atteignent pas leur but ou performant moins bien que lui.	Positive Les buts sont de dépasser ses limites et d'améliorer ses performances à l'image de celles manifestées par des pairs.	Positive La posture du « don », l'échange, la confrontation sont au cœur des relations mais la réussite ou l'échec restent de la seule responsabilité individuelle	Positive Les buts des individus sont liés de façon positive. Un individu ne peut atteindre son but que si les autres l'atteignent aussi.
Nature de la motivation Résultat recherché par les élèves ou comportement attendu	Collective Chacun se doit d'écouter attentivement afin de restituer ultérieurement ce qu'il aura mémorisé.	Individuelle Chacun cherche un résultat qui lui est bénéfique, mais il est indifférent aux efforts des autres dans la poursuite de leur but.	Conflictuelle Chacun cherche un résultat qui lui est bénéfique et se trouve en conflit d'intérêt avec les autres.	Dynamisante Chacun cherche à se dépasser par comparaison à ce que des pairs ont réalisé, sans conflit d'intérêt avec eux.	Individuelle ou charitable Chacun cherche un résultat qui lui est bénéfique (que ce soit sur le plan moral ou du résultat scolaire)	Solidaire Chacun cherche un résultat qui bénéficie à tous ceux qui lui sont liés.

²⁹ Adapté de Johnson et Johnson (1975) Learning together and alone. Cooperation, competition and individualisation, Prentice-Hall, New-Jersey, et de M.Pagé Apprendre en coopération en milieu hétérogène in les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel Institut Québécois de Recherche sur la Culture, 1995, Québec



Les objectifs visés par les différentes situations de travail scolaire

Tableau n° 2 ³⁰	Collective	Individuelle	Compétitive	Emulative	Coopérative
Objectifs cognitifs S'entraîner, utiliser des outils dans des contextes proches de ceux du cours		X			
Mémoriser des informations, des leçons...		X		X	
Évaluer des connaissances, des savoirs faire		X			
Transférer des informations ou des notions vues en cours dans des contextes différents					X
Résoudre un problème complexe				X	X
Découvrir de nouvelles notions, confronter des démarches individuelles				X	X
Réaliser un projet (artistique, culturel...)				X	X
Objectifs sociaux					
Partager des informations (consigne ou informations générales)	X				
Prendre une décision concernant la classe (projet, problème de vie collective...)	X				
Accepter de se mesurer (contre le temps, contre d'autres)			X	X	
Classer, comparer les élèves			X		
Développer l'entraide					X
Apprendre à travailler ensemble					X

Un dispositif interactif pour travailler ensemble : le travail de groupe

Au préalable, la connaissance du réseau informel initial³¹ est indispensable pour constituer des groupes.

Les différents critères de constitution des groupes :

Composer des groupes de travail représente une tâche complexe car différents facteurs peuvent être pris en considération : la personnalité, les compétences, le sexe, l'amitié... Les documents ci-dessous présentent les différentes manières de constituer les groupes, les objectifs visés les avantages et inconvénients de chacune de ces modalités de groupement.

³⁰ Adapté d'une communication de Suzan Fountain (consultante UNICEF à New York) lors de la *Consultation sur l'éducation pour le développement* (Budapest, octobre 1991)

³¹ Cf.p.24.



Le regroupement hétérogène
Les équipes sont structurées de façon à respecter une certaine hétérogénéité : de compétence, de sexe, de statut...
C'est le principe de base pour la constitution des groupes car c'est au sein de groupes hétérogènes que les élèves les plus faibles ont le plus de chance de progresser.
Le regroupement homogène
Il peut être intéressant de regrouper parfois les élèves en fonction de leurs compétences ou de leur besoin (pour des activités de soutien ou de remédiation par exemple).
Les regroupements au hasard
On peut constituer les équipes en utilisant, par exemple, des cartes à jouer, des cartons de couleur... Les équipes se composeront alors « au hasard » pour des activités ponctuelles de courte durée.
Les regroupements au hasard habituent les élèves à travailler avec des camarades ayant des personnalités et des compétences différentes. Il permet d'élargir le réseau relationnel des élèves.
Les regroupements par amitié
Il est important, quelquefois, de laisser les élèves se regrouper à leur guise, surtout lorsqu'ils sont amenés à discuter de sujets qui les touchent personnellement. Un climat de confiance et de complicité doit régner lors de tels échanges.
Les regroupements par proximité
En cours d'activité, il peut s'avérer utile de réunir deux élèves pour une courte durée en vue de leur permettre de comparer des stratégies, des démarches, des résultats...
Les regroupements par centre d'intérêt
C'est le regroupement utilisé lorsque l'on demande aux élèves de choisir un sujet sur lequel ils souhaitent travailler (faire des recherches, un exposé...) Ce type de regroupement respecte les goûts des élèves et suscite leur motivation et leur engagement.

Objectifs, avantages et inconvénients pour chacun de ces critères

Critères de formation	Objectifs	Avantages	Inconvénients
L'hétérogénéité	Changer les représentations concernant le « statut » des élèves. Permettre à chacun de participer en apportant ses compétences.	Si la tâche est complexe l'hétérogénéité permet des approches différentes.	Une trop grande hétérogénéité de compétence dans un groupe peut occasionner un sous-groupe d'élèves « compétents ».
L'homogénéité	Regrouper des élèves ayant des « besoins » identiques ou des compétences communes	Approfondir un domaine spécifique, un cours...	Créer des « ségrégations ». Réduire les attentes à l'égard des groupes faibles.
L'amitié	Réunir des élèves qui s'entendent bien	Cohérence du groupe. Bon fonctionnement.	Risque d'exclusion de certains élèves.
L'intérêt	Réunir des élèves partageant des intérêts communs.	Permet de faire étudier des sujets qui ne concernent pas toute la classe.	
La proximité	Rapidité de constitution des groupes pour des activités de courte durée : remue-méninges, révisions...	Tous les élèves sont intégrés. Hétérogénéité des groupes.	Les échanges et la cohésion du groupe peuvent être moins aisés
Le hasard	Permettre aux élèves de découvrir d'autres camarades sur des activités ponctuelles et de courte durée : remue-méninges, révisions...	Les membres ne se choisissent pas ; il n'y a donc pas d'exclus.	Les échanges et la cohésion du groupe peuvent être moins aisés si les élèves n'ont pas l'habitude de travailler ensemble.



La combinaison des groupes et leurs objectifs

Lorsque les élèves travaillent en groupe, il est parfois intéressant de procéder à des « combinaisons » de ces groupes pour enrichir la réflexion.

Le document expose les combinaisons qui peuvent être réalisées ainsi que les objectifs visés.

COMBINAISONS	ORGANISATIONS	OBJECTIFS
Groupes combinés	Groupe constitué de la combinaison successive de plusieurs groupes de travail. (4, puis 8, puis 16...)	Élargir la discussion, accroître la consultation entre les groupes, recueillir le consensus sur un sujet. Combinaison par proximité, hasard...
Groupes reconstitués ou Groupes d'experts	Les élèves faisant partie d'un groupe de départ éclatent dans des groupes ponctuels (afin d'approfondir, de réfléchir d'échanger sur un point particulier, une partie du travail). Les échanges au sein de chaque groupe permettent aux élèves de développer une expertise sur un point particulier du travail. Ils reviennent enfin dans leur groupe de départ pour rendre compte de leurs travaux.	Quand les élèves reviennent dans leur groupe de départ c'est pour présenter, aux autres membres le travail réalisé dans le groupe d'exploration, les découvertes effectuées... Chaque membre du groupe est ainsi responsable d'une partie de la tâche et développe une expertise sur le sujet étudié.
Groupes porte-parole	Après avoir étudié le sujet en groupe de travail, chaque groupe choisit un rapporteur, un porte-parole. Les rapporteurs se réunissent et rendent compte à la classe du travail effectué dans chaque groupe.	Évaluer le travail réalisé au sein des groupes de travail. Processus d'évaluation formative.



Les facteurs qui influent sur l'efficacité des groupes³²

Il ne suffit pas de mettre des personnes (enseignants ou élèves) ensemble pour que « naturellement » elles produisent un travail efficace dans une ambiance sereine et de coopération.

Un certain nombre de facteurs ont une influence directe sur le fonctionnement du groupe et sur son efficacité.

	Facteurs favorables	Facteurs défavorables
Taille du groupe	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Le nombre de membres correspond à la nature de la tâche, le groupe n'est pas trop important. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Il y a trop ou trop peu de membres pour accomplir la tâche.
Hétérogénéité	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Le groupe représente un large éventail de compétences et de points de vue. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Le groupe est homogène, l'éventail des compétences et des points de vue n'est pas très large.
Égalité des efforts	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les membres se partagent le travail. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La participation des uns et des autres est inégale.
Responsabilité	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les membres du groupe savent que l'effort de chacun est nécessaire. ➤ La contribution de chaque membre est établie avec précision. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les membres ne savent pas si leur contribution va servir à quelque chose ➤ La participation de chacun ne peut être clairement établie.
Cohésion	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La cohésion du groupe est forte : <ul style="list-style-type: none"> - Les membres sont interdépendants et se sentent engagés vis-à-vis des autres membres du groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les membres ne se sentent pas engagés vis-à-vis des autres membres du groupe. ➤ Le sentiment d'anxiété est fort ou il
Objectif	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les membres visent le même objectif. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les objectifs sont divers. ➤ Les membres ne peuvent définir un objectif commun.
Nature de la tâche	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La tâche est complexe : <ul style="list-style-type: none"> - Elle ne peut être réalisée plus rapidement par un membre seul que par le groupe et nécessite des contributions diverses. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La tâche est simple, elle peut être réalisée plus rapidement par un individu que par le groupe. ➤ La participation de chacun n'est pas indispensable.
Temps	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les membres ont assez de temps pour exprimer leurs idées, leurs démarches, et pour faire la synthèse des points de vue. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les membres n'ont pas assez des temps pour développer leurs arguments, réfléchir.
Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> ➤ L'évaluation s'intéresse : <ul style="list-style-type: none"> - à la performance individuelle ; - à la participation individuelle ; - au fonctionnement du groupe ; - à sa « productivité ». 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ L'évaluation ne s'intéresse qu'à la performance individuelle des membres ; ➤ L'évaluation ne concerne que le fruit du travail de groupe (seul le résultat compte) les stratégies mises en place ou les contributions individuelles ne sont pas valorisées.
Dynamique du groupe	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les membres du groupe exercent des responsabilités différentes. ➤ Ils s'intéressent au climat de leur groupe et à l'efficacité de son fonctionnement. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les responsabilités ne sont exercées que par une seule personne dans le groupe. ➤ Le groupe fonctionne sans analyse particulière concernant son fonctionnement.

³² D'après ABRAMI et col. « *L'apprentissage coopératif Théories, méthodes activités* » 1996 Les éditions de la Chenelière Québec



Quelques éléments d'observation des groupes³³

Sa dynamique et sa cohésion
➤ le partage des responsabilités ou la confiscation du pouvoir
➤ l'existence ou non de leader
➤ le niveau d'énergie, la participation ou l'exclusion des membres
➤ le climat
➤ les relations entre les membres
➤ l'existence de normes de règles de fonctionnement, d'un code de « valeur »
➤ l'existence de buts collectifs communs
➤ un système de relations avec l'environnement caractérisé par l'ouverture ou le repli
➤ l'existence d'émotion et de sentiment collectifs
Son fonctionnement
➤ la gestion du temps
➤ la qualité des échanges
➤ la centration sur le sujet ou les digressions
➤ les procédures de décision (vote)
➤ l'opérationnalisation des décisions
➤ l'investissement des membres
Sa productivité
➤ le retour sur son fonctionnement
➤ la régulation des projets
➤ l'évaluation de ses actions

Développer les compétences coopératives :

Savoir identifier les compétences coopératives :

Écouter, attendre son tour, ne pas couper la parole, encourager, échanger des idées... sont des compétences nécessaires au bon fonctionnement des équipes de travail. Ces compétences ne sont pas innées mais développées afin de faciliter la communication, la prise de décisions et le règlement des conflits.

L'identification des compétences coopératives est la première phase de l'appropriation. Les élèves doivent être invités à définir collectivement les comportements, les attitudes qui sont favorables au travail de groupe et à l'inverse, ceux qui sont défavorables. Cette analyse ne prend son sens que si elle s'appuie sur les représentations et les formulations des élèves. C'est-à-dire qu'il est inutile et contre-productif d'élaborer « a priori » une fiche méthodologique du travail de groupe et de demander aux élèves d'en respecter les différents éléments.

Cette liste sera évolutive et s'affinera au rythme de la prise de conscience des élèves.

³³ D'après ABRAMI et col. « *L'apprentissage coopératif Théories, méthodes activités* » 1996 Les éditions de la Chenelière Québec



Quelques comportements favorables au travail de groupe	Quelques comportements défavorables
<ul style="list-style-type: none">- s'organiser en se répartissant des responsabilités- s'écouter- parler chacun son tour- s'assurer que tout le monde peut parler- distribuer la parole- surveiller le temps- encourager les autres	<ul style="list-style-type: none">- se couper la parole- se moquer des opinions ou des idées des autres- travailler dans son coin- couper la parole- monopoliser la parole

Les compétences coopératives peuvent très schématiquement être regroupées en compétences cognitives et en compétences relationnelles et sociales. Cette distinction est tout à fait subjective, certaines compétences étant à la fois cognitives, relationnelles et sociales.

Les compétences coopératives :

Les compétences coopératives cognitives :

- Exprimer des idées de façon claire
- Justifier ses idées et ses opinions
- Exprimer ses émotions ou ses sentiments
- Nuancer son opinion
- Écouter les autres
- Demander des éclaircissements
- Réfléchir avec les autres
- Mettre en relation différents points de vue
- Construire à partir des idées des autres
- Reformuler
- Synthétiser en dégageant l'essentiel
- Respecter le point de vue de l'autre
- Critiquer les idées et non la personne
- Reconnaître quand l'autre a raison
- Établir un consensus

Les compétences coopératives relationnelles et sociales

- Éviter de couper la parole
- Demander la parole et attendre son tour
- Utiliser un ton de voix acceptable
- Travailler sans déranger les autres
- Accepter les différences
- Inclure tout le monde dans le groupe
- Encourager ses coéquipiers
- Respecter l'espace de l'autre
- Partager le matériel
- Participer également
- Aider ses coéquipiers
- Être responsable par rapport à la tâche proposée
- Bien exercer son rôle
- Faire des concessions



Un outil d'observation pour la mise en œuvre des compétences coopératives : les tableaux en T³⁴ :

Pour que les élèves comprennent parfaitement les comportements ou compétences attendus, il est utile de les définir collectivement.

Pour ce faire le recours au tableau « en T » peut être une solution.

- Choisir le comportement que l'on souhaite étudier (par exemple chuchoter)
- Écrire dans la colonne de gauche les attitudes que l'on peut observer qui prouvent que la compétence est mobilisée (on imagine que l'observateur est sourd)
- Écrire dans la colonne de droite les éléments « entendus » qui illustrent la maîtrise de la compétence (on imagine que l'observateur est aveugle).

Bien entendu les définitions reprennent les formulations des élèves et sont progressivement enrichies au cours de l'année.

Les différents tableaux en T (autant que de compétence majeure) seront utilisés comme outils d'évaluation par l'enseignant afin d'objectiver la maîtrise d'une compétence au sein d'un groupe ou par les élèves eux-mêmes comme outil d'autoévaluation ou de co-évaluation.³⁵

On peut également définir les critères d'observation en dégagant un certain nombre d'observables caractéristiques de la mobilisation de la compétence et, à l'inverse, de sa non-mobilisation.

CHUCHOTER	
CE QUE JE VOIS Les actions <ul style="list-style-type: none"> ➤ les têtes sont proches les unes des autres ; ➤ les regards sont dirigés vers celui qui parle ; ➤ les corps sont penchés en avant ; 	CE QUE J'ENTENDS Les paroles <ul style="list-style-type: none"> ➤ des chuchotements ; ➤ « Chut ! » moins fort !
CRITIQUER LES IDÉES ET NON LES PERSONNES	
CE QUE JE VOIS Les actions <ul style="list-style-type: none"> ➤ gestes démontrant l'interrogation (main ou tête) 	CE QUE J'ENTENDS Les paroles <ul style="list-style-type: none"> ➤ un ton de voix doux laissant la possibilité à l'autre d'exprimer ses suggestions ➤ "à partir de ton idée puis-je ajouter..." ➤ « je suis d'accord mais... »

³⁴ D'après Johnson, Johnson et Holubec in « L'apprentissage coopératif » 1996, Les éditions la Chenelière Québec

³⁵ Plusieurs « jeux de rôle » sont proposés dans les outils ci-après



Coopération et responsabilisation individuelle :

La coopération entre les élèves et la responsabilisation individuelle constituent les deux principes sur lesquels repose l'apprentissage coopératif.

Ces principes le différencient du travail de groupe « traditionnel » et sont indissociables lorsqu'on parle du travail en coopération.

Dans le travail de groupe « traditionnel », une des deux composantes est particulièrement valorisée par rapport à l'autre :

- soit on valorise la responsabilisation individuelle : les élèves sont évalués individuellement sur la partie du travail qu'ils ont effectué (dans ce cas la coopération entre les membres du groupe est secondaire) ;
- soit on valorise la production du groupe, c'est-à-dire (dans le meilleur des cas³⁶) l'efficacité de la coopération entre les membres (dans ce cas les élèves faibles sont considérés comme handicapants et le travail sera réalisé par les élèves ayant les compétences les plus affirmées)

La coopération est présente au sein d'une équipe lorsque tous les élèves ont le même objectif, participent également et activement à l'exécution de la tâche, partagent leurs connaissances, leur expertise et leurs ressources en se respectant et en s'entraîdant ainsi que lorsque la tâche qui leur est proposée est suffisamment complexe³⁷.

La responsabilisation individuelle est effective au sein d'une équipe lorsque les élèves se sentent responsables et de leur apprentissage et de la réussite de l'équipe.

Les élèves sont conscients que leur propre engagement et leurs efforts en vue de soutenir leurs coéquipiers et coéquipières sont essentiels à l'atteinte des objectifs de l'équipe.

L'enseignant peut favoriser la responsabilisation individuelle des élèves en assignant des rôles précis à chaque élève, au sein des équipes, lors de l'accomplissement d'activités coopératives.

Il peut également articuler responsabilisation individuelle, responsabilisation collective et coopération en mettant l'évaluation au cœur du travail coopératif³⁸.

Exemples de rôles et de responsabilités des élèves : l'animateur, l'intermédiaire, le gardien du temps, l'observateur, le secrétaire

Pour qu'un groupe social fonctionne convenablement, il doit s'organiser « démocratiquement ». Sans analyse de son fonctionnement et sans responsabilisation de tous ses membres, le risque est grand de voir apparaître au sein du groupe des phénomènes qui vont l'handicaper.

Les différences de personnalités, de compétences... vont induire, des relations et des comportements (prises de pouvoir, rejets...) qui vont nuire à la progression individuelle des membres comme à celle du groupe.

Afin d'éviter ces dérives, en coopération, chaque membre d'un groupe se voit attribuer un rôle spécifique.

Les différents rôles sont complémentaires et varient en fonction de l'activité choisie.

Les « responsabilités » qui peuvent être tenues dans une classe par les élèves sont infinies. André de Peretti au travers de ses travaux dans les écoles primaires, les collèges et les lycées, en a identifié des dizaines... Beaucoup plus que d'élèves dans les classes.

Dans le cadre de l'apprentissage coopératif quelques rôles sont essentiels.

³⁶ Le résultat peut être simplement le fruit du travail d'un ou de deux élèves ...

³⁷ Voir ci-dessus 3.B.3 « Les différents types d'activités coopératives »

³⁸ Voir ci-après 3.E.5 L'évaluation



L'animateur

Le rôle d'animateur est un rôle excessivement important en travail coopératif.

C'est de fait celui qui, au sein du groupe, a le « pouvoir » : donner la parole, la reprendre...

Il faudra qu'il soit tenu alternativement par tous les élèves.

Il tournera au sein des groupes « ponctuels » mais sera confié sur des durées assez longues (de trois à six semaines par exemple) au sein des groupes de base.

- Il s'assure que tous les membres du groupe ont bien compris la tâche.
- Il invite les membres à manifester leur accord ou leur désaccord quant aux idées émises et à justifier leur réponse.
- Il se préoccupe de consulter les membres de son groupe sur des points précis.
- Il facilite l'exécution de la tâche pour son groupe.
- Il lit les consignes ou les reformule si quelqu'un ne les comprend pas bien.
- Il s'assure que chaque élève joue le rôle qui lui est assigné et accorde le droit de parole.
- Il coordonne les différentes étapes lors de la réalisation de l'activité.
- Il guide son groupe afin de rendre le travail plus efficace et de garder le groupe centré sur la tâche.
- Il s'occupe de garder l'attention des élèves sur la tâche en posant des questions.
- Il cherche à prévenir les conflits ; pour ce faire, il rappelle les normes qui favorisent le respect et l'entraide, encourage les élèves à jouer leur rôle et propose des solutions pour régler les conflits.
- Il félicite et encourage les autres par des gestes, des paroles ou toute action qui aide le groupe à fonctionner malgré les divergences d'opinions.
- Il se préoccupe du climat du groupe.

L'intermédiaire

L'intermédiaire fait le lien entre le groupe et l'enseignant afin de limiter les déplacements lors du travail d'équipe.

- Il consulte chaque membre du groupe avant de demander de l'aide à l'enseignant ;
- Lorsqu'il doit s'adresser à l'enseignant, il expose le problème, les essais faits pour tenter de le résoudre, puis rapporte au groupe les pistes suggérées par l'enseignante ou l'enseignant ;
- Il est le seul membre de l'équipe qui peut solliciter l'aide de l'enseignant et se déplacer au besoin.

Le gardien du temps

Le gardien s'assure que le travail est terminé à temps.

- Il suggère au groupe de déterminer une répartition du temps pour chacune des étapes de réalisation de l'activité.
- Il fait remarquer aux membres toute perte de temps inutile.
- Il minute les interventions des élèves et intervient discrètement afin d'éviter d'interrompre quelqu'un pendant une intervention.
- Il tient compte du temps alloué par le groupe pour chaque tâche afin de s'assurer que le groupe a le temps de terminer le travail demandé.

L'observateur

L'observateur observe, note et comptabilise des faits observables en rapport avec une compétence coopérative enseignée.

- Il fait part de ses observations aux autres membres de l'équipe ou à la classe lors de la période de rétroaction et d'appréciation.
- Il relève les progrès faits par son groupe en ce qui concerne une compétence coopérative spécifique.



Le secrétaire/rapporteur

Il est le gardien de la mémoire des travaux du groupe qu'il représente également lors de synthèses.

- Il prend en note les éléments essentiels des débats.
- Il consigne les décisions.
- Il s'assure que ce qu'il note correspond bien à ce qui a été dit ou décidé.
- Il rappelle les décisions prises ou fait état de l'avancement de la réflexion à partir des notes qu'il a prises.
- Il présente, avant d'effectuer le compte rendu les éléments essentiels qu'il va exposer.
- Il rend compte des travaux de son groupe.

L'évaluation en coopération³⁹

L'évaluation est un des éléments déterminants de l'interdépendance et de la responsabilisation.

À travers des dispositifs d'évaluation formatrice, de co-évaluation ou d'autoévaluation on cherche à rendre compte à la fois :

- du travail et des apprentissages de chacun : la performance individuelle
- du fonctionnement du groupe : son rendement, la qualité des relations, l'égalité des efforts
- de la qualité du travail du groupe : le produit collectif

Évaluer la « performance » individuelle c'est rendre compte des apprentissages construits par chacun.

Cette évaluation cherche à identifier les connaissances acquises mais également

- les compétences organisationnelles, techniques
- les attitudes, comportements, implication

Évaluer le « rendement » du groupe c'est évaluer :

- la façon dont le groupe a fonctionné ;
- les opinions que les membres en ont ;
- les propositions qu'ils font pour en améliorer le fonctionnement.

Évaluer le « produit » collectif c'est évaluer la qualité du travail réalisé au regard de critères d'évaluation préalablement établis.

Un exemple pour faire de la correction un temps d'apprentissage (par Sylvain Connac) :

Les temps de correction collective, après les leçons, permettent à l'enseignant d'ajuster les éventuelles incompréhensions. Ils constituent malheureusement des situations qui ne s'adressent qu'à quelques élèves, délaissant les autres et suscitant de l'ennui ou de l'inactivité.

Voici un protocole qui vise à associer davantage les élèves, afin que les corrections puissent étayer des apprentissages fébriles ou accompagner des enrichissements.

Une fois les exercices d'entraînement distribués, en lieu et place d'une correction uniforme et collective, l'enseignant organise un travail de co-correction. Il a prévu deux niveaux d'entraînement :

1 – Chaque élève reçoit l'exercice (ou les exercices) du premier niveau d'entraînement. Le travail est à effectuer de manière individuelle.

³⁹ Voir outils



2 – Lorsqu'un élève pense avoir terminé (réalisation + relecture), il le soumet à l'enseignant, en se déplaçant, en levant la main, ou en utilisant un instrument comme le tétraaide⁴⁰. L'enseignant corrige immédiatement (ce qui est très utile aux élèves, parce qu'ils obtiennent rapidement une information sur la validité de leurs stratégies).

3 – Si le travail est correct, l'élève va inscrire son prénom au tableau, ce qui signifie qu'il est personne ressource pour l'exercice qu'il vient de terminer. Ses camarades peuvent donc le solliciter pour de l'aide (sans faire à la place ni donner les réponses) ou pour de la correction (ce qui décharge une part du travail de l'enseignant). Cet élève peut ensuite passer au second niveau d'entraînement : une situation supplémentaire, plus complexe et autocorrective (l'enseignant a, par exemple, déposé sur son bureau le document de correction).

4 – Si le travail comporte des erreurs, elles sont indiquées par le correcteur (enseignant ou camarade) dans la marge, sans trop en dire (de manière à laisser l'élève dans l'activité cognitive attendue). Il reprend alors ses travaux. Il peut solliciter les élèves ressources, si besoin. Il sollicite une nouvelle correction dès qu'il pense son travail parfait. Et ainsi de suite... Le principe de l'aide est de simplifier la tâche de l'élève qui apprend au fur et à mesure des corrections, de manière à ce qu'au terme du temps d'entraînement, chaque élève ait au moins terminé le premier niveau d'entraînement.

5 – Une fois le temps prévu achevé, l'enseignant sollicite l'attention de la classe entière et organise un moment de réponses aux questions que les élèves se posent sur le contenu d'enseignement travaillé : dans l'optique de se préparer de manière optimale à l'évaluation à venir. S'il n'y en a aucune, il enchaîne avec la suite de ce qu'il a prévu. S'il y en a, il y répond.

Il apparaît pertinent que l'enseignant, en début d'année, ait fait réfléchir les élèves sur les meilleures stratégies pour aider quelqu'un en train d'apprendre : partir d'une question précise, relire la consigne, répondre sans faire à la place, donner au moins un exemple, encourager et valoriser,

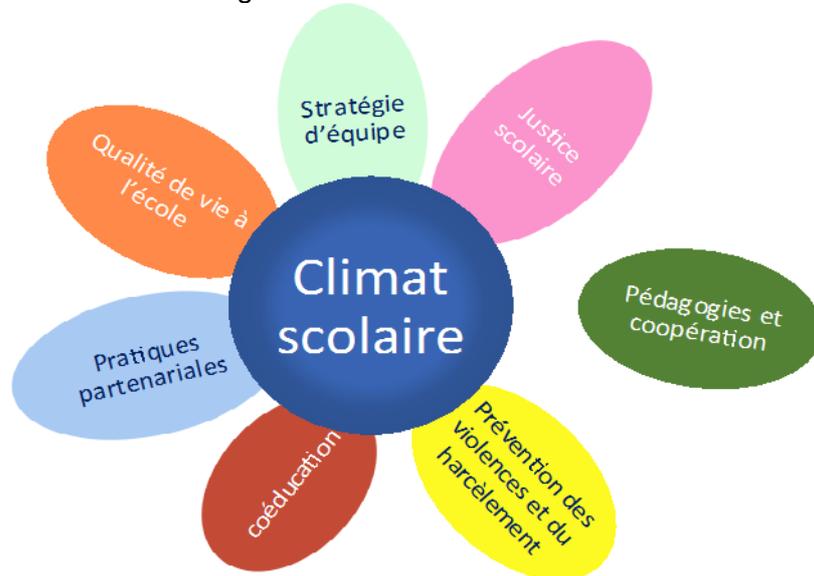
Ainsi, le temps de correction devient une situation de travail coopératif où chacun peut s'engager parce que disposant de retours rapides et de ressources nombreuses. Le temps collectif n'est réservé qu'à ce qui pose question aux élèves.

⁴⁰ bdemaug.free.fr/tetraaide.pdf

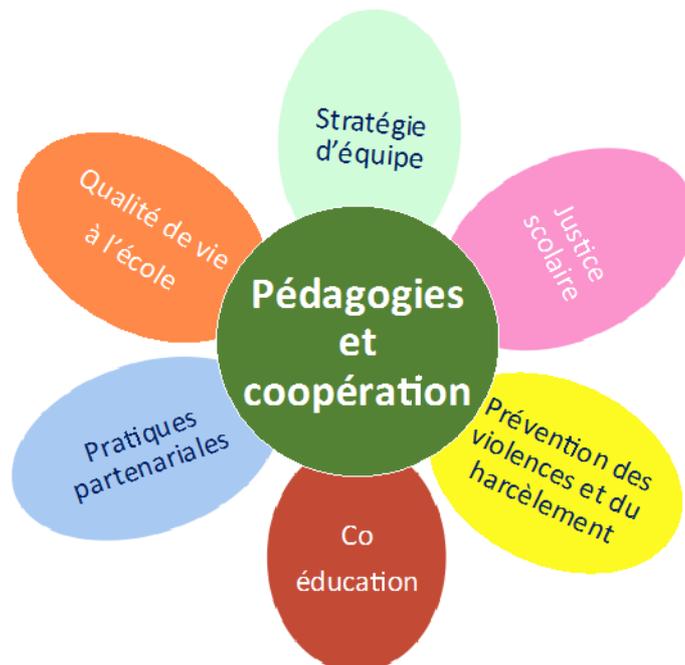


Étape 4 : S'inscrire dans une démarche systémique pour agir :

Agir sur le climat scolaire, c'est agir de façon systémique, c'est-à-dire sur l'ensemble de l'organisation de l'établissement en combinant des actions sur les 7 facteurs du climat scolaire représentés dans la marguerite suivante :



Travailler sur la notion de « climat scolaire » consiste, entre autres, à travailler sur des questions touchant à la construction et à la transmission des connaissances, aux pédagogies et à la coopération. Lorsqu'on la place au centre, les autres facteurs agissant sur le climat scolaire sont aussi à interroger. Cette dernière étape décrite ici, dans cette partie du mémento, consiste à s'exercer à une mise en œuvre systémique, avec comme entrée la coopération.





Prévention des violences et du harcèlement

Les incontournables :

Savoir accueillir les nouveaux arrivants (élèves et leurs parents et enseignants)
Être à l'écoute des élèves et des collègues
Porter une attention aux interrelations entre élèves et aux signaux de faible intensité repérés (démotivation, décrochage, désaffiliation au groupe, isolement...)

Agir ensemble jusqu'au cœur de la classe.

Surveillance des lieux (cour de récréation, les couloirs, les sanitaires, les installations sportives...) et lien avec la vie de classe.

Des possibles :

Journée de prérentrée, journée d'intégration organisée collégalement, rituels d'accueil dans la classe, médiation par les pairs...

Des ressources :

www.agircontreharcelementalecole.gouv.fr

www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html

Justice scolaire

Les incontournables :

Mise en place de règles claires appliquées par tous (adhésion de tous les adultes et élèves)
Participation des élèves à l'élaboration des règles pour la coopération
Moments de régulation avec les élèves

Des

possibles :

Conseil coopératif, réunion avec les délégués, Conseil de Vie Lycéenne, Conseil de Vie Collégienne, tutorat, médiation par les pairs, heures de vie de classe, sensibilisation...)

Des ressources :

Guide justice restaurative sur le site climat scolaire : www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html

Stratégie d'équipe

Les incontournables

Sensibiliser tous les personnels (administratifs et techniques compris) régulièrement et sur le long terme
Former des personnes ressources

Formaliser des moments d'échanges de pratiques : études de cas, analyses de pratiques, mises en place d'activités, de groupes...

Porter une attention collégiale aux interrelations entre les élèves : à la mixité (filles garçons, sous-groupes sociaux), à l'inclusion scolaire

Des possibles :

Des formations établissements ou de bassin, des conférences sur l'espace numérique de travail, formation au PAF ou des personnes ressources sur site, organigramme connu de tous (équipe, élèves, parents), livret d'accueil pour les nouveaux élaboré en équipe, construction de charte et de protocole en commun...

Des ressources :

www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html



Pratiques partenariales

Les incontournables :

Intégrer des pratiques avec les associations partenaires de l'établissement

Développer les compétences psychosociales des élèves : solidarités intergénérationnelles...

Connaître les ressources locales, académiques,

départementales et nationales.

Des possibles :

Participer au Projet Éducatif Local, Projet Éducatif De Territoire, Contrat Local d'Accompagnement Scolaire, ou autres instances locales traitant des thèmes de l'Éducation
Se rapprocher des acteurs locaux pour partager leur culture et échanger sur les pratiques.

Des Ressources :

Annuaire national, académique, départemental, local des Associations partenaires de l'École
site internet des partenaires qui traitent de la coopération : G.F.E.N, O.C.C.E., I.C.E.M..

Qualité de vie à l'école

Les incontournables :

Savoir accueillir les nouveaux arrivants

Écoute : être à l'écoute des élèves et des collègues

Diversifier les lieux et situations d'apprentissages

Permettre des moments de paroles libres et d'échanges sur

les pratiques.

Des possibles :

Journée de prérentrée, journée d'intégration, rituels d'accueil dans la classe, partager avec la collectivité de rattachement ce thème et rester ensemble attentifs à la qualité de Vie à l'École, interroger les élèves (C.V.L. et C.V.C.) pour les impliquer sur ce thème.

coéducation

Les incontournables :

Communiquer sur la pédagogie de coopération en direction des parents d'élèves

Savoir accueillir la parole des parents inquiets envers ces pratiques pédagogiques de la coopération

Présentation des travaux, des réalisations d'élèves et retours

réguliers aux parents

Ne pas porter de jugements sur la manière d'éduquer des parents mais préférer en discuter avec eux (et non sans eux).

Préférer l'invitation à la convocation.

Des possibles :

Conférence / courrier / site web de l'école / espace parents...

Diversifier les moments d'échanges et de rencontres avec les familles : « minute des parents » en début ou fin de journée, rencontres collectives et individuelles, présentation du projet d'établissement

Des Ressources :

Fiches parents, Mallette des parents...

Site Climat scolaire



FENÊTRE SUR DES PRATIQUES COOPÉRATIVES

Des outils pour développer la coopération

La charte de l'aide

L'aide entre les élèves est à la fois le premier droit et le premier devoir d'une classe coopérative. C'est la mise en œuvre de la solidarité au cœur des apprentissages.

Mais les élèves ne savent pas « naturellement » s'aider et bien souvent ils ont tendance à faire à la place de leur camarade, à lui donner la réponse. De plus, ce sont souvent les mêmes élèves qui ont besoin d'aide...

Le risque existe donc, en voulant instituer la solidarité, de développer l'assistantat

Il est donc indispensable de définir avec les élèves, les « règles » qui vont encadrer ce droit.

Après quelques séances collectives on peut arriver à un tableau comme celui-ci :

Celui qui aide	Celui qui se fait aider
<ul style="list-style-type: none">• Il termine d'abord ce qu'il est en train d'effectuer, pour se rendre vraiment disponible.• Il est d'accord pour apporter son aide, cela ne lui est pas imposé.• Il a bien compris ce qu'on lui demande, de quoi il s'agit. Sinon, il renvoie vers quelqu'un d'autre.• Il peut se servir des fiches outils et de tous les autres documents à disposition.• Il ne donne pas la réponse ou la solution.• Il ne se moque pas, il encourage et félicite.• <p>Il peut</p> <ul style="list-style-type: none">• Faire relire et expliquer la consigne.• donner des exemples et montrer comment faire.• expliquer avec ses mots.• dire ce qu'il faut faire.• donner des trucs et astuces.• faire des schémas, illustrer ce qui est dit• aider à lire, observer et comprendre les fiches outils.• laisser deviner.• répondre aux questions.• décider d'arrêter d'aider.	<ul style="list-style-type: none">• D'abord, il essaye tout seul.• Il choisit celui qui peut l'aider.• Il attend qu'il se soit rendu disponible.• Il écoute avec attention.• Il met de la bonne volonté.• Il remercie celui qui l'a aidé(e).• <p>Il peut</p> <ul style="list-style-type: none">• poser des questions.• demander de réexpliquer.• écrire, prendre des notes.• décider d'arrêter de se faire aider.



Les jeux de rôles et les expériences

Comme nous l'avons vu plus haut les compétences coopératives nécessitent, pour être mises en œuvre, d'être identifiées, puis caractérisées, définies, explicitées.

Pour ce faire, les dispositifs présentés ci-dessous, les jeux de rôles et les expériences, offrent l'avantage d'être à la fois motivants et efficaces pour dégager les attitudes et comportements caractéristiques d'un certain nombre de compétences.

- Pour les jeux de rôles : l'enseignant énonce à ses élèves volontaires le rôle qu'ils vont devoir jouer, puis les laisse improviser devant le reste de la classe la suite de la situation.
- Une fois que les acteurs expriment la fin de leur jeu, une analyse émerge à partir de l'avis des autres élèves.

Variante : pour l'analyse, les avis divergents peuvent être joués (technique du théâtre forum).

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

Chaque situation de jeu de rôle ou d'expérience aboutit à la rédaction d'un point de la charte du travail coopératif

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

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



On termine son travail avant d'aider

Jeux de rôle

Thomas : il commence à peine son travail quand il est interrompu par Myriam qui demande de l'aide. Il répond au besoin de Justine et cela lui prend plus de temps que prévu.

Myriam : dérange plusieurs fois Thomas en plein travail.

Que doit faire Thomas ?

Le tuteur n'est pas un chef, il ne donne pas d'ordres

Jeux de rôle

Thomas : accepte d'aider Myriam sur une fiche de lecture. Il s'impose : « Moi je sais, toi tu sais rien, tu fais ce que je te dis. » Il lui donne des ordres.

Myriam : tourne le dos, est vexée, commence à rédiger seule sa fiche mais se trompe.

Que peut faire Myriam ?

On accepte d'être aidé et d'aider

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

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

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



Le brevet de tuteur collège et lycée

Le brevet de tuteur collège :

NOM :

Prénom :

Date :

1 – Lorsqu'un copain (ou une copine) me demande de l'aide en plein cours :

- je le balance au prof
- je vérifie si j'ai bien terminé mon travail
- je lui réponds
- je lui dis qu'il me dérange

2 – Si je ne sais pas répondre à une question d'un camarade :

- je lui dis ce que je pense
- je lui dis de chercher tout seul
- je lui explique que je n'en sais rien
- je l'aide à trouver quelqu'un qui peut l'aider

3 – Pour devenir tuteur, il faut surtout :

- avoir de bonnes notes
- avoir un compte Facebook ou Twitter
- avoir envie d'aider les autres
- disposer d'une grande intelligence

4 – Si un élève que j'aide ne m'écoute pas :

- j'arrête de suite de l'aider
- je le traite de nul
- je lui demande de mieux m'écouter
- je lui mets une calbote pour qu'il se concentre davantage

5 – Pour aider quelqu'un, je ne dois surtout pas :

- répondre à ses questions
- lui dire qu'il peut réussir
- l'accompagner vers quelqu'un d'autre
- lui donner les solutions

6 – Un tuteur n'a pas le droit de :

- demander de l'aide
- se moquer de celui qu'il aide
- de décider d'arrêter d'aider
- travailler au CDI pour aider

7 – Pour aider, je n'ai pas le droit d'utiliser :

- des logiciels
- mes cours ou des manuels
- la télépathie
- un Smartphone

8 – Que peut « gagner » un tuteur :

- une réduction des heures de colle
- un voyage en Inde, « sur les pas de Gandhi »
- une meilleure compréhension de ce qu'il sait
- quelques points de plus lors d'évaluations

9 – Si, pour rendre service, je fais le travail à la place de celui qui me l'a demandé :

- je lui interdis d'apprendre
- il devra m'aider ailleurs
- je risque 2 heures de colle
- je lui évite des problèmes avec les profs

10 – En tant que tuteur, si on se prend pour « un chef » :

- on prépare sa future carrière de politicien
- on outre passe ce qui est demandé
- on est mieux vu par les surveillants
- ça permet de montrer qu'on est fort

11 – Qui peut décider d'arrêter un tutorat :

- Seulement le tuteur
- Seulement celui qui se fait aider
- Le prof responsable des tutorats
- Le tuteur ou celui qui se fait aider ou un adulte du collège

12 – Pendant un tutorat, celui qui se fait aider doit d'abord :

- bien écouter
- avoir essayé tout seul
- mettre de la bonne volonté
- proposer quelque chose en échange de l'aide



Le brevet de tuteur Lycée

NOM :
Prénom :
Date :

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

- 1.
- 2.
- 3.

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

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

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

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

Ne pas oublier l'évaluation des réponses pour ces livrets : Exemple

→ brevet validé

→ brevet non encore validé

Explications :

Des exemples de scénarios pédagogiques transposables à la classe et l'établissement

La coopération en école d'ingénieurs (par Christophe Rabut, INSA de Toulouse)

Les temps de pause discussion

C'est sans doute la manière la plus simple de faire un enseignement (un peu) coopératif : régulièrement, aux moments qui paraissent stratégiques à l'enseignant, celui-ci décrète « 2 minutes de parole avec son ou ses voisins ». Deux minutes a priori pour parler du cours (ou de l'exercice) qui vient d'être fait : s'expliquer quelque chose de pas compris, poser/répondre à une question, commenter son impression, comparer ses notes, dire ce qui paraît le plus important, le plus surprenant... ou à défaut parler du week-end...

Effet pratiquement garanti : retour immédiat sur le cours, lever des ambiguïtés ou choses mal comprises... petite pause bienfaitrice pour l'attention ultérieure, mais aussi meilleure attention avant le temps de pause, pour ne pas paraître « bête » face au copain. C'est déjà du coopératif dans la salle de classe, c'est un premier pas aussi, et facile à mettre en place. J'aime, de plus, le côté non directif, ouvert de la méthode.

On peut aussi être plus directif (en laissant davantage de temps), en donnant un sujet de discussion (question simple par exemple)



Les « votes » en cours.

On peut surtout, utiliser le principe de « question conceptuelle » posée à toute la classe (tous les élèves de la classe doivent répondre). Si très peu de réponses justes (disons moins de 30 %), le professeur reprend la notion sous un autre angle ; si presque toutes les réponses sont justes (disons plus de 70 %) le professeur donne une courte explication, et entre les deux : « vous avez 2 minutes pour discuter avec votre (vos) voisins », puis « revote ». Conséquence : très souvent près de 90 % de réponses justes la seconde fois. Conséquences (nombreuses études internationales) : autoévaluation immédiate et anonyme, levée d'ambiguïtés, meilleure attention, meilleure compréhension des concepts, meilleure réussite aux examens...

Les votes peuvent être opérés de différentes manières (mieux vaut éviter la main levée) : main plus ou moins haut sur la poitrine, cartons de couleur (d'un côté, l'autre côté restant neutre) des applications gratuites sur smartphone permettent à l'enseignant d'avoir immédiatement le nombre de réponses de chaque couleur (mais si !). Ou mieux : « boîtiers de vote » dédiés (« comme à la télé ! »), avec récepteur sur l'ordinateur de l'enseignant, analyse et stockage des résultats... Certains rectorats ont, paraît-il, quelques ensembles de boîtiers-récepteurs en prêt aux établissements. Ou encore (le mieux si l'établissement et les élèves sont équipés) réponses via les smartphones des étudiants et le wifi de l'établissement, sur un site web dédié (des sites et système facilitateurs existent). Les deux derniers moyens sont particulièrement intéressants, ils permettent de plus des tests statistiques avant et après enseignement (évaluation des idées préconçues, des acquis...).

Je suis convaincu de l'intérêt non seulement pédagogique mais aussi social de ces deux façons de faire : sentiment d'exister au sein d'un groupe, de pouvoir bénéficier de l'aide des autres et de pouvoir leur apporter une aide, sentiment de progresser... tout cela me paraît assez proche des « prérequis » concernant la prévention de la violence.

« Progresser En Groupe » (PEG)

Objectif : Faire en sorte que les étudiants travaillent le cours, assimilent mieux les notions fondamentales et les savoir-faire associés.

Moyen essentiel : Faire travailler les étudiants par petits groupe (4, à la rigueur 5), tant sur le cours que sur les exercices.

Problème de positionnement-motivation : Afin de motiver les étudiants pour travailler le cours, et pour souder les groupes, un problème peut être soumis aux groupes. On leur demande alors non pas de résoudre le problème, mais de dire comment ils feraient pour le résoudre, de préciser de quels outils ils auraient besoin pour le résoudre. En fait ce sont ces outils qui font l'objet de l'enseignement. Éventuellement ce problème pourra servir de « fil rouge » lors de la suite de l'enseignement. Un tel problème n'est pas indispensable pour toutes les parties du cours, mais il donne un plus en termes de motivation et de travail en groupe.

Cours : Pas de cours préalable, mais :

1. d'abord travail personnel (« à la maison ») sur une partie précise d'un document (polycopié, livre), en identifiant les difficultés et les points clefs.
2. puis travail en petits groupes, pour confronter les difficultés, les résoudre ensemble, et commenter les conséquences des points clefs (interventions de l'enseignant lorsque nécessaire). À la demande l'enseignant aide les groupes (seulement pour des questions émanant clairement du groupe).



Cours de restructuration : Périodiquement (ordre de grandeur : toutes les 4 séances de travail de cours en petits groupes), l'enseignant fait un cours de synthèse prolongements visant à consolider et structurer les connaissances acquises, à les replacer dans leur contexte, et à offrir prolongements et perspectives de ces acquis.

Exercices : En général sans travail préalable et en petits groupes. Les étudiants les effectuent alors souvent en deux étapes : d'abord en groupe pour définir la stratégie de résolution, puis individuellement pour le déroulement « technique ». L'enseignant ne fait (en général) pas de corrigé au tableau. Toute forme de déroulement est possible.

Travaux pratiques : Effectués individuellement pour que l'étudiant voie précisément ce qu'il sait faire, ce qu'il a compris (communications entre étudiants encouragées).

Évaluation : Examen traditionnel. Aucun travail à rendre en cours d'enseignement.

Remarques :

Sur le rôle de l'enseignant : Il répond aux questions à la demande des groupes. Son type de réponse (questionnement, piste de réponse, réponse ponctuelle, explication longue...) dépend de son à propos pédagogique. À noter qu'en général un questionnement ou une réponse incomplète est appropriée, car cela laisse de la place au groupe pour finir de résoudre le problème. Au contraire dans certains cas une longue explication, remettant certaines choses en place, est la bienvenue.

Sur le rôle et la taille des groupes : Les groupes permettent d'une part de résoudre des difficultés sur lesquelles butent les étudiants individuellement, et surtout ils permettent aux étudiants de parler, d'écouter, d'échanger des points de vue, bref de débattre, ce qui génère de la motivation, et surtout leur permet de mieux comprendre, assimiler et retenir les notions. La taille optimale semble être de 4 étudiants, car elle permet une bonne facilité et souplesse de fonctionnement, une bonne spontanéité des étudiants au sein du groupe, et assure un bon temps de parole à chaque étudiant. Le groupe permet par ailleurs aux étudiants de bien s'auto-évaluer.

Sur la mise en œuvre de cette méthode : Cette méthode de travail est assez facile à mettre en place (elle nécessite cependant des documents de qualité – livres ou photocopiés – en possession de tous les étudiants), seule la conception du problème de positionnement motivation présente une difficulté originale. Elle convient pour toutes sortes de matières, y compris des matières théoriques.



Les groupes reconstitués

Voici la présentation d'un dispositif d'enseignement, basé sur les principes de l'apprentissage coopératif. Selon les étapes, les apprenants sont en position de découverte, de transmission, de confrontation ou de synthèse.

Deux documents complémentaires sont rédigés : le Doc A et le Doc B.

<p>1re étape : constitution des binômes (5')</p> <p>Regroupés par binôme, les participants prennent le statut de « α » ou « δ. » Si le nombre de participants est impair, un trinôme est constitué de 3 personnes (2 α et 1 δ).</p> <p>Les α reçoivent le document A et les δ le document B.</p>	
<p>2e étape : étude des documents (10')</p> <p>Chaque participant étudie le document qu'il a reçu. Il a le droit de prendre des notes. Le travail est individuel. Le document lui sera retiré au terme de ce délai.</p>	
<p>3e étape : transmission des informations (10')</p> <p>En fonction de sa compréhension, de sa mémorisation et de sa prise de note, chacun enseigne le contenu de son document à son binôme. Les α enseignent le document A aux δ et les δ enseignent le document B aux α.</p>	
<p>4e étape : confrontation des compréhensions (15')</p> <p>Les α se rassemblent par groupe de 5 à 8 personnes. De même pour les δ.</p> <p>Les groupes de α confrontent leurs compréhensions autour du document B.</p> <p>Les groupes de δ confrontent leurs compréhensions autour du document A.</p>	
<p>5e étape : synthèse (5')</p> <p>Les groupes de α réalisent une affiche qui synthétise le document B.</p> <p>Les groupes de δ réalisent une affiche qui synthétise le document A.</p>	
<p>6e étape : vernissage (15')</p> <p>Les affiches sont exposées. Chaque participant découvre le travail des autres participants. Le formateur-enseignant modifie si besoin, synthétise, répond aux questions et poursuit les apports.</p> <p>À la fin de la séance, chaque participant reçoit les documents A et B.</p>	



La marguerite holomorphique en entreprise (par Sylvie Formero)

Il s'agit d'un exercice utilisé en entreprise en Team Building pour faire collaborer des groupes importants (par exemple, tout le personnel d'une entreprise) et que l'on peut transposer à la classe.

Il est nommé la marguerite holomorphique, car les participants sont répartis dans des groupes comme les pétales d'une marguerite et qu'à la fin chaque participant aura contribué au tout. Le retour en grand groupe ne sera donc pas nécessaire, sauf à vouloir revenir sur le processus de travail ou compléter du contenu.

L'exercice génère un effet ruche. La salle de classe installée en îlots peut convenir (c'est souvent là que je le pratique) mais un espace plus grand type petit gymnase est plus adapté (panneaux fixés au mur ou posés au sol).

Je l'utilise en formation d'adultes et en classe de collège (je pense que cela peut convenir pour tous les niveaux d'enseignement).

Un exemple de l'utilisation que j'en fais.

Une classe de 4^e mène une étude des personnages principaux des Misérables sur une séance de 2 heures.

J'explique les étapes de travail au fur et à mesure, pour ne pas créer de confusion au début.

- Les élèves sont d'abord répartis dans des groupes aléatoires ou choisis selon le projet de l'enseignant, un groupe par personnage. Ils doivent étudier le personnage à l'aide d'une fiche contenant un certain nombre de questions sur son évolution pour guider le travail. Ils doivent élaborer une affiche contenant l'essentiel de leurs réflexions.
- À l'issue de la première heure de travail, les affiches doivent être terminées et chaque membre de chaque groupe se voit attribuer un numéro de 1 à 5 (plus ou moins selon nombre de personnes) et les groupes sont re-formés par numéros (on doit avoir le même nombre de groupes par numéro que de groupes initiaux, même si le nombre de participants dans chaque groupe n'est pas égal) ; tous les 1 se regroupent, tous les 2 etc.
- Les nouveaux groupes se placent devant les panneaux. Dans chaque groupe il y a nécessairement un des membres qui a contribué à l'élaboration du panneau et qui va donc être le rapporteur du travail de son groupe initial. Dans un temps assez court (par exemple 6'), le groupe doit écouter le rapporteur puis proposer des compléments, suggestions, questions, corrections et les noter sur l'affiche avec un feutre de couleur différente.

L'enseignant gère la rotation des groupes.

Celle-ci étant assez rapide, l'exercice est dynamique.

- À l'issue des rotations, les panneaux contiennent le contenu apporté par le premier groupe, augmenté par les autres membres.

À l'enseignant de voir si des compléments sont encore nécessaires.

Cette méthode peut servir dans différentes situations : brainstorming en première exploration d'un concept, synthèse d'une séquence de travail, élaboration de projets etc.

Pour l'avoir pratiquée régulièrement, je peux témoigner qu'elle est à la fois simple à mettre en œuvre et très impliquante pour les participants :

- ils sont tour à tour en position de produire et d'écouter.
- pendant la rotation ils sont entraînés dans un mouvement assez rapide qui ne laisse pas de place à l'ennui ou à la dispersion.
- tous sont généralement impressionnés à la fin par la quantité de contenu qui a émergé au cours de la séance, bien plus que ce qu'aurait pu produire un cours magistral.

On peut ensuite faire un compte-rendu des productions, les afficher dans la classe.



Conclusion

Ce memento n'a pas la prétention d'avoir épuisé le sujet de la coopération dans le cadre scolaire. Les auteurs espèrent simplement qu'il aura donné envie aux différents personnels, quelle que soit leur fonction, de poursuivre la réflexion concernant une des entrées constitutives d'un climat de classe et d'établissement sereins. Bien entendu, la coopération entre élèves n'a de sens que si les enseignants eux-mêmes, coopèrent entre eux et avec les premiers partenaires éducatifs que sont les parents. Ces deux thématiques (coopération au sein de l'équipe et co-éducation) feront l'objet de guides qui viendront compléter ceux déjà édités concernant le climat scolaire et la justice scolaire...



BIBLIOGRAPHIE et SITOGRAPHIE

Agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre les élèves

(Mai 2015)

ABRAMI, Philip C. [et al.]. *L'apprentissage coopératif : théories, méthodes, activités*. Montréal : Chenelière éducation, 2000

ALEXANDRE, Danielle. *Les méthodes qui font réussir les élèves*. Paris : ESF, 2011

AURIAC-PEYRONNET, Emmanuèle. *Je parle... Tu parles... Nous apprenons : coopération et argumentation au service des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck, 2003

BARRON Brigid, DARLING-HAMMOND Linda. *Teaching for meaningful learning : A review of research on inquiry-based and cooperative learning*. San Francisco : Jossey-Bass, The George Lucas Education Foundation, 2008

Disponible sur : <http://www.edutopia.org/pdfs/edutopia-teaching-for-meaningful-learning.pdf>

BAUDRIT, Alain. *L'apprentissage collaboratif*. Bruxelles : De Boeck, 2007

BAUDRIT, Alain. *Relations d'aide entre élèves à l'école*. Bruxelles : De Boeck, 2007

BAUDRIT, Alain. *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck, 2005

BAUDRIT, Alain. Apprentissage coopératif et entraide à l'école. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, n° 153, 2005

Disponible sur : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF153_10.pdf

BENSALAH Leïla, BERZIN Christine. Les bénéfiques du tutorat entre enfants. *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 38/3, 2009

Disponible sur : <http://osp.revues.org/1959>

BRILLEAUD, Martine. Travailler en groupe au quotidien en mathématiques. Le Café pédagogique [en ligne], 13 janvier 2015. [Consulté le 04/02/2015]

Disponible sur :

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/01/13012015Article635567330905684818.aspx>

BUCHS Céline, GILLES Ingrid, BUTERA Fabrizio. Optimiser les interactions sociales lors d'un travail de groupe grâce à l'apprentissage coopératif. In BOURGEOIS Étienne, CHAPPELLE Gaëtane, *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF, 2012

CÉDELLE, Luc. *Un plaisir de collègue*. Paris : Seuil, 2008

CONNAC, Sylvain. *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour la classe*. Paris : ESF, 2009

CONNAC, Sylvain. *La personnalisation des apprentissages. Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. Paris : ESF, 2012



CONNAC Sylvain, FONTDECABA Stéphanie (coord.). Mieux apprendre avec la coopération. *Cahiers pédagogiques*, n° 505, mai 2013

CONNAC, Sylvain. Construire la fraternité en classe. Le Café pédagogique [en ligne], 20 janvier 2015. [Consulté le 04/02/2015]

Disponible sur :

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/01/20012015Article635573345046453332.aspx>

CORNET Jacques, DE SMET Noëlle. *Enseigner pour émanciper, émanciper pour apprendre : une autre conception du groupe-classe*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2013

CRAHAY, Marcel (dir.). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck, 2012

CUSSET, Pierre-Yves. *Les pratiques pédagogiques efficaces. Conclusions de recherches récentes*. France Stratégie, août 2014

Disponible sur :

http://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/doc_de_travail_12_aout_vupyc-11-09.pdf

DANIEL, Marie-France (dir.), SCHLEIFER Michael (dir.). *La coopération dans la classe*. Montréal : Les éditions Logiques, 1996

FELIX Régis et onze enseignants membres d'ATD Quart-monde, *Tous peuvent réussir, partir des élèves dont on n'attend rien*, éditions Quart-monde chronique sociale, 2013.

FOCQUENOY, Thierry. Coopération et pédagogie Freinet. *Pratiques et recherches*, n° 33, janvier 2007

GÉNEVAUX, Jean-Michel. *Pédagogie participative en école d'ingénieur*. École d'ingénieur. Université du Maine : UFR Sciences et École nationale des ingénieurs du Mans, 2011

<https://cel.archives-ouvertes.fr/cel-00612106v1>

GRANGEAT, Michel. *Coopérations et partenariats pour enseigner. Pratiques de l'éducation prioritaire*. Créteil : CRDP de l'académie de Créteil, 2008

GROTAERS Dominique, TILMAN Francis. *La pédagogie coopérative : pratiques et valeurs d'une pédagogie émancipatrice*. Bruxelles : Le Grain asbl, 2013

GUÉGAN, Yves. *L'usage légitime du pouvoir dans la classe : collèges, lycées et CFA. Pour aider les enseignants à gérer efficacement la classe, pour alléger la pression psychologique, pour instaurer un climat coopératif propice à l'apprentissage*. Paris : Hachette, 2004

HÉVELINE Édith, ROBBES Bruno. *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Matrice, 2010

HOWDEN Jim, KOPIEC Marguerite. *Ajouter aux compétences : enseigner, coopérer et apprendre au postsecondaire*. Montréal : Chenelière / McGraw-Hill, 2004

HUBER, Michel. *Apprendre en projets : la pédagogie du projet élève*. Lyon : Chronique sociale, 2014



JOUAN, Sylvie. Enseignement mutuel et enseignement simultané. 2012.
Disponible sur : www.meirieu.com/PATRIMOINE/mutuel_simultane_jouan.pdf

MATHIEU André, MAZURIE Catherine. *Pratiques Freinet au collège et au lycée, coopérer pour apprendre*. Nantes, ICEM, 2009

OURY Fernand, VASQUEZ Aïda. *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice / CEPI, 2000

PEYRAT-MALATERRE, Marie-France. *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? Tutorat et apprentissage coopératif*. Bruxelles : De Boeck, 2011

PEYRAT, Marie-France. Tutorat et apprentissage coopératif au collège. *Carrefours de l'éducation*, n° 27, 2009

Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2009-1-page-53.htm>

PLANTE, Isabelle. L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Revue canadienne de l'éducation*. 35, 3 (2012) : 252-283.

PORTELANCE Liliane (dir.), BORGES Cécilia (dir.), PHARAND Joanne (dir.). *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Sainte Foy : Presses de l'université du Québec, 2011

RABUT, Christophe. PEG : Progresser En Groupe. Institut national des sciences appliquées de Toulouse [en ligne], 2010. [Consulté le 04/02/2015]

Disponible sur : http://enseignants.insa-toulouse.fr/fr/ameliorer_mon_cours/des_pedagogies_actives/peg.html

RAFALOW, Matthew H. L'apprentissage connecté à l'école aux Etats-Unis. *Revue internationale d'éducation*, n° 67, décembre 2014

ROUILLER Yviane, HOWDEN Jim. *La pédagogie coopérative. Reflets de pratiques et approfondissements*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, 2010

ROUILLER Yviane (dir.), LEHRAUS Katia (dir.). *Vers des apprentissages en coopération rencontres et perspectives*. Berne : Peter Lang, 2008

ROYER, Monique. Coopérer au second degré. Cahiers pédagogiques [en ligne], janvier 2015. [Consulté le 04/20/2015]

Disponible sur : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Cooperer-au-second-degre>

SLAVIN, Robert. L'apprentissage coopératif, pourquoi ça marche ? In Ceri. *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*. Paris : OCDE, 2010

Disponible sur : <http://cybersavoir.csdm.qc.ca/collectifcentre/files/2011/02/comment-apprend-on-OCDE.pdf>

SLAVIN, Robert. *Cooperative learning : Theory, research and practice*. Boston : Allyn & Bacon, 1995

STAQUET, Christian. *Une classe qui coopère : pourquoi ? Comment ?* Lyon : Chronique sociale, 2007



SUMPUETH Malini (dir.), FOURCADE François (dir.). *Oser la pédagogie coopérative complexe : de l'école à l'université*. Lyon : Chronique sociale, 2013

YVIN, Pierre. De la coopération à l'autogestion. *Pratiques et recherches*, n° 26, janvier 2002

Sitographie

AVPI [en ligne]. Association vers la pédagogie institutionnelle Fernand Oury. [Consulté le 04/02/2015]

Disponible sur : <http://avpi-fernand-oury.fr/>

CARON, Guillaume. *Blog : mathématiques, pédagogie, coopération, personnalisation, compétences, ceintures, Tice* [en ligne]. [Consulté le 04/02/2015]

Disponible sur : <https://guillaumecaronmaths.wordpress.com/>

CARON, Guillaume. *Une année en sixième coopérative. Le blog de la classe de 6^e du collège Vadez de Calais* [en ligne]. Le web pédagogique. [Consulté le 04/02/2015]

Disponible sur : <http://lewebpedagogique.com/sixieme6/>

CARON, Guillaume. *Pédagogies coopératives dans le second degré* [en ligne]. Les cercles des cahiers pédagogiques. [Consulté le 04/02/2015]

Disponible sur : <http://cercles.cahiers-pedagogiques.com/cercle/pedagogies-cooperatives-dans-le-second-degre>

FERRANDIZ, Claire et MARANGES, Gilles. *L'évaluation positive et éducative*.

Disponible sur : <http://www.icem34.fr/index.php/ressources/colloque-pratiques-cooperatives/l-evaluation-positive-mars-2015>

Ceépi [en ligne]. Collectif européen d'équipes de pédagogie institutionnelle. [Consulté le 04/02/2015]

Disponible sur : <http://ceepi.org/>

CLEF [en ligne]. Collège et lycée expérimental Freinet, La Ciotat. [Consulté le 04/02/2015]

Disponible sur : <https://sites.google.com/site/cleflaciotat/>

G.F.E.N. : www.qfen.asso.fr

[I.C.E.M. : www.icem.fr](http://www.icem.fr)

O.C.C.E. : www.occe.coop



Ce mémento a été co-conçu par :

- Caroline Veltcheff, DGESCO/Mission ministérielle prévention et lutte contre les violences en milieu scolaire
- Jean-François Vincent, IA- IPR Académie de Versailles, Rectorat de Versailles
- Régis Guyon, Délégué éducation et société, CANOPE
- Céline Calmejane Gauzins, Coordinatrice éducation et société, CANOPE
- Stéphanie Chaulet-Mauro, DGESCO/Bureau B3-1
- Anne Tripier, DGESCO/ Centre de ressources

- Enseignants formateurs :
 - Sylvie Fornéro, académie de Lyon,
 - Isabelle Loubat, académie de Caen,
 - Miguel Toquet, académie de Créteil,
- Principale de collège :
 - Anne-Laure Arino, académie de Versailles
- Chercheurs :
 - Sylvain Connac, enseignant-chercheur en Sciences de l'Education (LIRDEF)- Maître de Conférences à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3.
 - Christophe Rabut, Institut des sciences appliquées, Toulouse
 - Jean-Claude Régnier, Enseignant chercheur, Université de Lyon II, UMR 5191 ICAR
 - Claude Bisson-Vaivre, IGEN EVS
- Représentants des mouvements pédagogiques :
 - Véronique Baraize, Office central de la coopération à l'école (OCCE)
 - Jacques Bernardin, Stéphanie Fouquet, Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN)
 - Patrick Robo, Institut coopératif de l'école moderne (ICEM mouvement Freinet)

Que l'ensemble des membres de ce groupe soient remerciés.