

# LA COOPÉRATION ENTRE ÉLÈVES

Sylvain Connac

LA COOPÉRATION ENTRE ÉLÈVES ACTI  
QUI EST NATUREL À L'ÊTRE HUMAIN  
TRUISME ELLE  
COMPLÉMENTAIRE  
ET CELUI D'ÊTRE  
DE LA CLASSE  
VAIL ORDINAIRE  
UN ÉLÉMENT PÉ  
MOYEN OPPORTU  
PRENTISSAGES  
CONSTITUE PAS  
S'AGIT PAS SE  
APPRENDRE À C  
D'ORGANISATIO  
VERS LES OBJE  
L'ON SE DONNE  
CONSIDÈRE LES  
SIONS DE L'ÉC  
AUTORISER LES ÉLÈVES À COOPÉRER  
L'ORGANISER AVEC RIGUEUR REPRÉSE  
UNE OPÉRATIONNALISATION EFFICACE  
PROJET PARCE QUE LES ENSEIGNANTS  
TRANSMETTRE DES SAVOIRS ET PARCE  
NE SUFFIT MALHEUREUSEMENT PAS D'  
SEIGNER POUR QUE TOUS LES ÉLÈVES  
PRENNENT SOLLICITER LEUR ENGAGEM  
PAR LEUR COOPÉRATION APPARAÎT CO  
UNE PISTE PRIVILÉGIÉE À CES OBJE  
FIXÉS PAR LA NATION S'AJOUTENT C  
LIÉS AUX CONJONCTURES S  
L'OCCURRENCE CELLES R  
MOCRATISATION DE L'EN  
FET NOTRE JEUNESSE PA

CANOPÉ  
ÉDITIONS

ECLAIRER

# SOMMAIRE

## **7 PRÉFACE**

## **13 INTRODUCTION**

## **17 QU'ENTEND-ON PAR COOPÉRATION ?**

- 17 Pour l'excellence de tous
- 20 Une définition pour quatre déclinaisons

## **41 COMMENT ORGANISER LE TRAVAIL EN GROUPE ET L'ENTRAIDE ?**

- 42 Les limites de l'entraide et du travail en groupe
- 45 Les intérêts du travail en petits groupes
- 47 Les différentes formes de groupes d'apprentissages
- 50 Cinq critères pour un fonctionnement pédagogique du travail en groupe

## **61 COMMENT ORGANISER L'AIDE ET LE TUTORAT ?**

- 62 Effets et limites de l'aide et du tutorat
- 68 Former les élèves ou favoriser le tâtonnement coopératif ?
- 71 La formation des élèves
- 74 Jeux de rôles et expériences
- 78 Un brevet de tuteur pour tous
- 81 La place de l'enseignant

## **85 QUELS PROJETS COLLECTIFS AVEC**

### **LA COOPÉRATION ?**

- 86 Les conseils coopératifs d'élèves
- 98 Les jeux coopératifs
- 106 Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs
- 114 Coopération entre élèves et évaluation

## **119 CONCLUSION**

## **123 BIBLIOGRAPHIE**

**POUR  
L'EXCELLENCE  
DE TOUS**

## **QU'ENTEND-ON PAR COOPÉRATION ?**

La coopération entre élèves<sup>2</sup> active ce qui est naturel à l'être humain : l'altruisme<sup>3</sup>. Elle répond à deux aspirations complémentaires : le désir d'être soi et celui d'être avec autrui. Au sein de la classe, sur les temps de travail ordinaire, elle se conçoit comme un élément pédagogique, c'est-à-dire un moyen opportun pour faciliter les apprentissages. Cela signifie qu'elle ne constitue pas un objectif en soi – il ne s'agit pas seulement de

<sup>2</sup> Nous entendons par « élève » la personne de l'enfant ou de l'adolescent qui se trouve à l'école. Nous postulons qu'il n'y a pas de rupture entre l'être scolaire et l'être personnel et qu'une dialectique étroite se joue entre les expériences scolaires et la vie extrascolaire des enfants.

<sup>3</sup> Michael Tomasello, *Pourquoi nous coopérons*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015.

coopérer pour apprendre à coopérer<sup>4</sup> – mais un faisceau d’organisations permettant de tendre vers les objectifs et intentions que l’on se donne. Autrement dit, si l’on considère les programmes et les missions de l’école comme des objectifs, autoriser les élèves à coopérer et l’organiser avec rigueur représentent une opérationnalisation efficace de ce projet : parce que les enseignants ont à transmettre des savoirs et parce qu’il ne suffit malheureusement pas d’enseigner pour que tous les élèves apprennent, solliciter leur engagement par leur coopération apparaît comme une piste privilégiée.

À ces objectifs fixés par la nation s’ajoutent ceux liés aux conjonctures sociétales. En l’occurrence, celles relatives à la démocratisation de l’enseignement. En effet, notre jeunesse passe par l’école (elle y reste en moyenne seize années) mais n’en sort pas toujours victorieuse, c’est-à-dire titulaire de diplômes et compétences utiles pour le monde du travail et l’accès singulier au bonheur de vivre. Au cours des dernières décennies, la situation s’est améliorée mais cela reste encore très préoccupant d’observer combien de jeunes quittent l’école soit en situation d’échec (environ cent mille par an), soit qualifiés mais trop peu nombreux pour répondre aux besoins en emplois. En somme, l’école participe à la mise à l’écart d’élèves qui n’y trouvent pas leur place et, en même temps, se concentre sur la formation d’une élite pas assez conséquente. Le problème, même s’il tend à s’estomper, devient un scandale lorsque l’on constate, à l’instar des sociologues de l’éducation, que cette segmentation entre les jeunes est principalement corrélée à leur origine sociale. Cette problématique de justice scolaire devient la responsabilité de tous les partenaires de l’école.

<sup>4</sup> Marie-Anne Hugon, « De l’approche de pédagogie interactive à l’approche coopérative des apprentissages scolaires en collège et lycée : quelques points de convergence » in Yviane Rouiller, Katia Lehraus (dir.), *Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives*, Peter Lang, Berne, 2008, p. 165-184.

Pour prendre en compte la difficulté scolaire à l'école et au collège, la piste de la relégation ou de l'orientation précoce des élèves a été largement éprouvée. Nous en connaissons aujourd'hui plusieurs limites. Le fait de regrouper les élèves selon leurs performances scolaires (en constituant des classes ou des groupes de niveaux, en externalisant l'aide en dehors du temps scolaire officiel) déclenche ce que Baudelot et Establet ont appelé l'effet Duru, en référence aux travaux de l'équipe de l'IREDU conduits par Marie Duru-Bellat. Ces dispositifs se montrent particulièrement opportuns et efficaces, mais uniquement pour les élèves les plus performants et les plus en demande. Il s'agit d'organisations qui privilégient les logiques d'élitisme, favorables principalement aux minorités les plus aisées. Pour les autres, et en priorité les plus démunis, les groupes de niveaux et l'externalisation ont des résultats statistiquement catastrophiques. Ce serait dû à l'absence d'élèves moteurs qui dynamisent les efforts nécessaires pour apprendre et surtout au sentiment de dévalorisation inhérent à son inscription dans un groupe (ou un parcours) étiqueté comme faible. Or, se sentir reconnu et capable de réussir correspond à l'une des conditions de l'acte d'apprendre.

L'excellence est plus exigeante que le seul élitisme parce qu'elle recherche le progrès de tous les élèves, des plus fragiles aux plus forts. C'est donc au sein de groupes ordinaires, pendant les temps de classe et sans étiquetage stigmatisant, que la prise en compte de la diversité des élèves se montre la plus pertinente et que la coopération trouve sa place. Parce qu'un enseignant peut difficilement démultiplier ses interventions, il a tout intérêt à ne pas rester seul et à solliciter la participation des élèves pour l'enrichissement du milieu dans lequel ils se trouvent, ce qui, au passage, leur accorde le plaisir de se sentir utiles. Voilà toute la force de la coopération entre élèves et l'objectif premier de leur autonomie : les autoriser à s'aider ou s'entraider afin que l'enseignant ne soit pas la seule

personne ressource capable d'étayer l'activité intellectuelle des élèves. Nous empruntons à H. Durler et P. Foray cette définition de l'autonomie comme la capacité à se diriger soi-même dans un environnement. Un élève autonome est doué d'autocontraintes dans l'exercice de ses libertés. L'enseignant dispose alors d'une sorte de don d'ubiquité se traduisant par la possibilité offerte à chaque élève de disposer de plusieurs sources d'informations et étayages possibles. L'hétérogénéité des élèves devient une richesse sur laquelle s'appuie la coopération pour dégager du profit cognitif partagé.

Pour expliquer ces bénéfices, Catherine Reverdy<sup>5</sup> présente une synthèse des études sur les effets comparés de trois modalités de mise au travail des élèves : individualiste, compétitive, coopérative. Il apparaît que, quelle que soit la discipline, l'âge des élèves et la tâche demandée, l'approche coopérative est la plus efficace des trois : sur la réussite scolaire, sur la socialisation, sur la motivation et sur le développement des élèves.

#### UNE DÉFINITION POUR QUATRE DÉCLINAISONS

« Il ne faut pas confondre la pédagogie coopérative avec une sorte d'animation psychologique et basiste des groupes humains, promouvant systématiquement le bavardage en lieu et place de la transmission rigoureuse des savoirs, abdiquant toute exigence au nom de la gentillesse, voire de la compassion. »<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Catherine Reverdy, *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques*, dossier de veille de l'IFÉ n° 114, ENS Lyon, Lyon, 2016, p.17.

<sup>6</sup> Meirieu in Malini Sumpth, François Fourcade, *Oser la pédagogie coopérative complexe*, Lyon, Chronique sociale, 2013, p. 245.

**CINQ CRITÈRES  
POUR UN  
FONCTIONNEMENT  
PÉDAGOGIQUE  
DU TRAVAIL  
EN GROUPE**

Le travail en groupe est ici présenté dans son contexte le plus opportun, celui des situations-problèmes, la phase didactique de confrontation des représentations initiales des élèves (conflit sociocognitif) avant l'étape d'institutionnalisation, de formalisation voire de trace écrite.

Nous présentons cinq conditions permettant de réduire les écueils connus.

**LA CONSTITUTION DES GROUPES  
(OU DES ÉQUIPES)**

Un groupe gagne à être composé de trois à six membres. « Plus le groupe est nombreux, moins les membres sont satisfaits parce que les difficultés de communication s'accroissent géométriquement et les participants ont moins de chances d'exprimer également leurs points de vue. » (Mucchielli, 2007, p. 43) En outre, plus le groupe est nombreux, plus les risques de retraits individuels et de problèmes interpersonnels sont présents. À l'inverse, un binôme ou un trinôme risque de susciter des échanges pauvres dans leur diversité. C'est pourquoi R. Mucchielli invite à favoriser les groupes entre quatre et six partenaires.

La constitution des groupes recherche l'association d'élèves assez ressemblants et assez différents pour qu'ils aient des choses à s'apprendre. Mais un problème pédagogique non encore résolu apparaît : quoi que l'on organise, que les groupes soient formés par affinités ou par l'enseignant, qu'ils soient homogènes ou hétérogènes, des avantages et des limites apparaissent. (Howden, Rouiller, 2009, p. 173) Le risque serait d'en déduire que faire travailler les



élèves en groupe est impossible, alors qu'il convient d'identifier les problèmes pour les compenser en structurant les manques avec les élèves.

Plusieurs pistes sont toutefois possibles pour composer ces groupes, à adopter en fonction des objectifs poursuivis :

- Constituer des groupes de besoin : ils tendront alors vers une certaine homogénéité. La composition peut se faire à partir des évaluations formatives (ou diagnostiques). Si l'objectif est plutôt d'organiser des échanges, de susciter de la confrontation, l'enseignant les orientera vers davantage d'hétérogénéité.
- Laisser les élèves s'associer par affinités : le risque des mésententes est faible mais celui de la contamination du travail par le seul plaisir existe. De plus, certains élèves peuvent se retrouver isolés (ou associés de manière contrainte avec des camarades également seuls). Ce dernier groupe peut à lui seul faire basculer dans le désordre toute une classe, il s'apparente alors à un « groupe de la mort » !
- Regrouper les élèves en fonction de critères précis (mixité, homogénéité ou hétérogénéité dans les niveaux, dans les âges) : l'orientation vers l'activité scolaire est améliorée mais les risques de désaccord et de protestations publiques existent. La Pédagogie institutionnelle a introduit à cet effet les pratiques de constitution de groupes ou d'équipes par sociogrammes. Stéphane Côté met à disposition une application en facilitant l'usage : <http://www.stephanecote.org/2014/09/04/outil-du-sociogramme/>
- Laisser le sort agir, à la manière de la constitution de la Boulè, pensée par Clisthène comme une des deux assemblées de la démocratie athénienne. Par exemple, avec l'aide d'un jeu de cartes, où les élèves en piochent chacun une (ou se la voient distribuer aléatoirement) pour qu'ensuite ils retrouvent leurs coéquipiers ou leur binôme : un valet de pique se rapproche du

valet de trèfle, par exemple. Cette option semble satisfaire les élèves, parce qu'ils ne sont pas attachés à un groupe sur un temps long et qu'ils ne peuvent attribuer cette association qu'au hasard. On retrouve l'idée énoncée par Platon dans *La République* que le tirage au sort apparait comme le choix des dieux.

- Utiliser un matériel spécifique pour constituer des groupes aléatoirement, comme « l'horloge de la coopération » présentée dans le guide de l'enseignant de l'agenda coopératif de l'OCCE. Chaque élève prend rendez-vous avec d'autres élèves de la classe. Par exemple à l'endroit de « deux heures » : Pierre écrit le nom de Cindy sur son horloge et Cindy note celui de Pierre sur la sienne. « Prends rendez-vous avec différents camarades de la classe aux diverses heures de l'horloge. Attention, tu ne peux pas avoir deux fois rendez-vous avec la même personne. » Au maximum, douze rendez-vous sont possibles (puisque'il n'y a que douze heures sur le cadran d'une horloge). Des binômes sont tous prêts, consentis par les élèves. Il suffit ensuite à l'enseignant d'énoncer : « Retrouvez-vous auprès de votre rendez-vous de deux heures. »

Le travail en groupe peut aussi être présenté tel un choix, égal à celui de travailler seul. Si les élèves qui ne se trouvent pas dans un groupe réalisent le travail de manière sérieuse et respectueuse, c'est intéressant pour eux, pour la classe et pour l'enseignant. En revanche si un élève, qui a choisi de travailler seul, demande de l'aide, il s'agit de lui rappeler son choix. C'est un détour pédagogique qui peut le conduire à reconnaître les avantages (et les obligations) du travail avec d'autres. La coopération est conçue comme une organisation améliorant les apprentissages. Mais elle ne peut pas être imposée aux élèves qui ne partagent pas cet avis. C'est la frustration de ne pas pouvoir profiter des bienfaits des interrelations qui peut le mieux les conduire à accepter l'agir collaboratif.

## LES JEUX COOPÉRATIFS

---

Le principe des jeux coopératifs est l'engagement physique ou intellectuel, intense mais sans gagnant ni perdant, sans compétition ni violence, dans le but de réaliser un défi ou de battre un record précédemment établi.

---

Comme l'expliquait Albert Jacquard, l'objectif n'est pas d'être meilleur que l'autre, ce qui n'a aucun intérêt, mais meilleur que soi : « je n'ai pas à être plus fort que l'autre. Je dois être plus fort que moi grâce à l'autre. » La réussite des uns n'est en aucun cas légitimée par l'échec des autres. Les participants s'engagent à assumer de la coresponsabilité<sup>140</sup>. C'est pourquoi les jeux coopératifs visent le développement de la paix par l'exercice de la coopération : se rendre compte que d'autres ont emprunté des cheminements différents, qu'ils se posent des questions inattendues et empruntent des voies insoupçonnées contribue à la rencontre, à la tolérance et à l'ouverture. Les jeux coopératifs semblent issus des *news games* introduits par Stewart Brand aux USA pendant la guerre du Viêt-Nam, eux-mêmes influencés par des pratiques de cultures traditionnelles papoues, inuits ou chinoises.

### POUR UNE ÉDUCATION À LA PAIX

Voici les six principes de ces jeux coopératifs (à partir du travail de C. Fortin (1999)) :

1. l'activité doit présenter un défi et être stimulante ;

<sup>140</sup> L. Guillaume, J.-F. Manil, *op. cit.*, p. 57.

2. les consignes doivent être claires et simples ;
3. elles doivent induire des échanges et des gestes coopératifs entre les partenaires ;
4. tout le monde doit s'amuser et vivre des situations avec succès ;
5. personne ne doit avoir d'habiletés spéciales pouvant lui donner un avantage important sur les autres ;
6. personne ne doit être éliminé : soit tout le monde gagne, soit personne.

Le recours aux jeux coopératifs lutte contre trois grandes familles de croyances solidement ancrées dans nos sociétés : il faudrait apprendre à se battre pour bien vivre, la paix s'obtiendrait par une préparation de la guerre, elle serait essentiellement une affaire des hautes autorités du monde.

Le projet des jeux coopératifs se place en alternative. Il ne promet pas une disparition des jeux de compétition, mais travaille un meilleur équilibre, actuellement en faveur de ces derniers. La compétition est intéressante pour dynamiser une partie de nos existences, mais elle est comme le sel ou les épices en cuisine : elle relève la saveur de certaines situations, mais ne concerne pas l'essence des réalités. Sinon, la nature des relations sociales se dégrade considérablement par une survalorisation des plus forts et une relégation des autres.

De plus, l'être humain est caractérisé par une propension forte à la coopération, déjà présente et repérée au cours de sa première année d'existence<sup>141</sup>. Ce sont les expériences de vie sociale qui les conduisent à se méfier des autres et à accorder davantage de crédits aux intérêts personnels. « Aspect positif [de l'expérience coopérative] : les enfants apprennent que, dans la plupart des situations, se montrer coopératif et serviable engendre en retour la coopération et la serviabilité de l'autre ; ce qui les encourage

<sup>141</sup> Tomasello, *op. cit.*

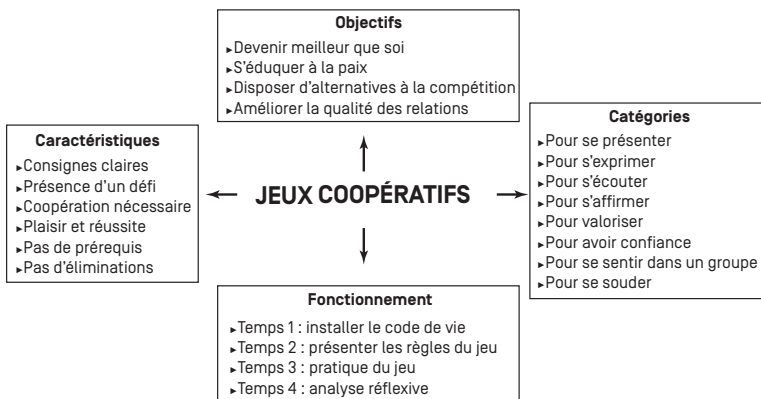
dans cette direction. Aspect plus réservé : les enfants apprennent également qu'être systématiquement coopératif et serviable peut amener les autres à profiter d'eux. »<sup>142</sup> Les jeux coopératifs présentent donc la coopération comme une autre façon de penser et de vivre les interactions humaines, dans le but d'améliorer la qualité des relations, essentiellement compétitives et individualistes : « apprendre à goûter le plaisir de l'appartenance, de l'attention à la place de chacun, de l'entraide, de la solidarité, du respect de la différence. »<sup>143</sup>

Ils la véhiculent également comme un instrument non violent de prévention des violences et d'éducation à la paix. En les vivant, les enfants et adolescents développent des expériences coopératives qui leur montrent que l'on peut interagir avec d'autres personnes, mêmes très différentes, tout en y trouvant du plaisir, de l'intérêt et de la sécurité. C'est une posture plus efficace que l'affrontement, parce que coopérer ne génère pas de sentiment de défaite. Ainsi, l'école devient un lieu où l'on enseigne à se comprendre. Ce projet donne aussi l'opportunité aux enseignants et aux élèves d'être des passeurs de paix, à leur mesure et autour d'eux. C'est d'abord avec les personnes que l'on côtoie qu'il est possible d'activer concrètement du changement. La démarche devient beaucoup plus difficile sans y être statutairement autorisé ou sans disposer d'une communauté d'influence plus large.

Autrement dit, les jeux coopératifs prétendent développer chez les participants des capacités à communiquer avec d'autres, le goût pour la fraternité et le partage, la confiance mutuelle, des attitudes sociales ouvertes, le sens de la critique constructive, l'empathie, le respect des erreurs et des différences, la compréhension des visées de la coopération.

<sup>142</sup> *Ibid.*, p. 28.

<sup>143</sup> Thomas d'Ansembourg, in Mildred Mashedier, *Jeux coopératifs pour bâtir la paix*, Lyon, Chronique sociale, 2005, p. 15.



## UNE PÉDAGOGIE DES JEUX COOPÉRATIFS

Une pratique récurrente des jeux coopératifs avec une classe vise une meilleure qualité des relations entre les élèves. « L'individu a plus de chances de prendre du plaisir à travailler avec des personnes avec qui il peut aussi jouer, s'amuser, se détendre, se lâcher, être créatif et rire. Cela rapproche et fait tomber les craintes qui pourraient devenir sources de compétition. »<sup>144</sup> C'est également la logique du *team building* qui l'on rencontre dans le monde professionnel.

Mildred Mashedier<sup>145</sup> invite à proposer des jeux coopératifs dans un climat construit et adapté. Pour cela, il présente des règles sous forme d'un code de vie dont les termes sont les suivants :

- je parle en mon nom, en « je » (de moi, de mes sentiments, de mes réactions lors de l'activité...) ;
- je ne fais pas mal, ni à moi, ni aux autres ;
- pendant les discussions, je ne parle que quand j'y suis autorisé ;

<sup>144</sup> C. Staquet, *op. cit.*, p. 125.

<sup>145</sup> *Op. cit.*, p. 23.

- quand un camarade a la parole, je me tais ;
- j'ai le droit au « stop » : à ne pas prendre part à l'activité, sans devoir me justifier. Je me place sur le côté et ne dérange pas les participants.

Pour la présentation des consignes et le temps d'échanges et d'analyse de l'activité, les participants sont assis sur des chaises disposées en cercle. Cela facilite une bonne communication. Pour la distribution de la parole, comme pour les conseils coopératifs, un élève volontaire peut avoir une fonction de président de séance (ou d'animateur). Il gère les prises de parole ainsi que le temps qui passe. Il est aussi possible d'utiliser un bâton de parole et un sablier (ce qui dispense d'animateur).

Pendant le déroulement du jeu, sauf contre-indication spécifique liée à la consigne, les discussions, aides, demandes d'aide et entraides sont les bienvenues. Ce sont même des stratégies qui sont attendues chez les participants, qu'ils peuvent construire et parfaire à travers ces activités.

Après le déroulement d'un jeu coopératif, un temps de partage des expériences vécues est nécessaire. Il s'agit d'échanger sur ce qui s'est passé, sur les stratégies employées, sur les résultats atteints, sur les émotions ressenties, sur les réactions provoquées... afin de construire avec les élèves une culture commune en matière de pratiques coopératives. Ce temps d'échanges est également l'occasion de s'entendre sur de futures stratégies coopératives (pour mieux réussir les défis lancés par le jeu) ou pour modifier certaines règles afin que l'activité développe de nouvelles stimulations.

Au départ, il est fréquent que des enfants reproduisent, dans des jeux coopératifs, des comportements et postures habituellement utilisées dans des jeux de compétition. Ce sont ces moments d'échanges qui contribuent, petit à petit, à ce que les comportements altruistes se développent.