

Impact de la coopération entre élèves sur leurs performances scolaires en 6^e

Sylvain Connac

DANS **LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION - POUR L'ÈRE NOUVELLE** 2018/4 (VOL. 51), PAGES 11 À 42
ÉDITIONS **ADRESE/CIRNEF**

ISSN 0755-9593

ISBN 9782918337362

DOI 10.3917/lstdle.514.0011

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2018-4-page-11.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour ADRESE/CIRNEF.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Impact de la coopération entre élèves sur leurs performances scolaires en 6^e

Sylvain CONNAC*

Résumé : Cet article présente les conclusions d'un suivi d'élèves inscrits en classes de 6^e coopératives. Leurs enseignants se sont entendus pour qu'ils puissent travailler en groupe, pratiquer du tutorat entre pairs, participer à des conseils coopératifs de manière régulière. Il présente les effets constatés de ces dispositifs sur les progrès scolaires des élèves. Pour cela, nous avons suivi 15 classes de 6^e, soit 312 élèves, répartis au sein de deux collèges publics : un en éducation prioritaire et un autre en milieu rural. Les données ont été collectées pendant deux années scolaires, par l'intermédiaire de tests d'apprentissages, d'entretiens semi-directifs et de questionnaires de recherche. Il en ressort des progrès repérés chez tous les profils d'élèves, ainsi que des bénéfices en matière de solidarité mutuelle, d'autonomie et de responsabilité. Il apparaît également que la qualité de la collaboration entre les enseignants aurait des effets sensibles sur les progrès des élèves.

Mots-clés : Collège. Coopération. Classe coopérative. Pédagogie. Travail en groupe. Tutorat.

*Maître de Conférences, Université Paul Valéry de Montpellier - LIRDEF EA 3749.

Fait nouveau, depuis quelques années, plusieurs établissements français du second degré, collèges et lycée, organisent des classes dites « coopératives ». Plusieurs professeurs s'associent pour harmoniser une partie de leurs méthodes d'enseignement. Ils aboutissent à des approches qui autorisent les élèves, à certains moments, à travailler en groupe ou de manière tutorielle, en apportant ou en sollicitant de l'aide. À la suite d'impulsions de pédagogues de la coopération comme B. Profit, E. et C. Freinet, R. Cousinet, F. Oury et d'autres, nous entendons aujourd'hui par coopération entre élèves l'ensemble des situations où ils produisent ou apprennent à plusieurs. Ils agissent ensemble au sein d'un espace partagé (Marcel *et al.*, 2007). Plus précisément, cette coopération est entendue comme ce qui découle de plusieurs pratiques complémentaires : l'aide, l'entraide, le tutorat, le travail en groupe, les conseils coopératifs... (Connac, 2012 et 2017a).

Bien que principalement présentes dans les écoles primaires, ces pratiques de classes coopératives existent aussi dans le secondaire. Les premières formes étudiées remonteraient à 1945 avec les classes nouvelles, initiées par Gustave Monod, qu'il désignait comme des démocraties en miniature (Savoye, 2011). On retrouve également au sein de la FESPI¹ des collèges et lycées qui y font référence depuis plus de 35 ans. Par exemple, à partir de 1982, le collège Clithène², le Collège-Lycée Expérimental d'Hérouville-Saint-Clair³ ou le Centre expérimental pédagogique maritime en Oléron⁴ orientent leurs projets vers l'association des élèves à la vie de l'établissement, l'entraide et le travail en groupe. Toutefois, ces établissements ne revendiquent pas la coopération entre élèves de manière explicite, cette dernière s'exerçant naturellement par l'intermédiaire des temps d'autonomie et de responsabilité dévolus aux élèves, pendant lesquels ils sont encouragés à travailler à plusieurs. « L'histoire des classes coopératives dans le second degré n'a donc que quelques années. Elles sont aujourd'hui encore très marginales, mais leur développement et leur influence sont réels. » (Caron *et al.*, 2018, p. 29) Ce qui semble nouveau avec les classes coopératives des établissements suivis à travers cette étude est justement l'attention formelle attachée à la coopération entre pairs, notamment pour qu'elle améliore le rapport au savoir et ne participe pas à l'exacerbation des inégalités, une caractéristique forte des pédagogies dites invisibles (Bernstein, 2007).

1. Fédération des établissements scolaires publics innovants. En ligne : [<http://www.fespi.fr/>], consulté le 28/11/18.

2. En ligne : [http://www.clithene.org/wp-content/uploads/2010/05/projet_initial_clithene.pdf], consulté le 28/11/18.

3. En ligne : [<https://college-lycee-experimental.etab.ac-caen.fr/spip.php?article1>], consulté le 28/11/18.

4. En ligne : [http://cepmpo.pagesperso-orange.fr/fichiers/pe_cepmpo.pdf], consulté le 28/11/18.

Caractérisation de classes coopératives en collèges

Une classe coopérative est entendue, dans cet article, comme une organisation pédagogique du travail des élèves convoquant de la coopération entre pairs. Cette idée de coopération trouve son origine historique dans les travaux de Robert Owen en Écosse, pour des entreprises, afin de proposer une alternative critique au capitalisme. Les pratiques de coopération entre élèves remontent aux premières formes de self-government, tant aux États-Unis qu'en Russie, entre la fin du XIX^e siècle au début du XX^e. Elles évoluent notamment par la notion de coopérative scolaire, attribuée à Barthélemy Profit, Émile Bugnon et Célestin Freinet. La coopération entre pairs se définit aujourd'hui comme le large ensemble des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs. Elles agissent ensemble. Elle implique également du partage de désirs et de la générosité réciproque (Go, 2013). Plus précise, la coopération entre élèves est entendue comme, du côté du rapport au savoir scolaire, ce qui découle des pratiques d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail en groupe, et du côté de la construction des collectifs, des pratiques de conseils coopératifs, de réseaux d'échanges réciproques de savoirs, de travail en équipe, de jeux coopératifs et de discussions à visées démocratique et philosophique (Connac, 2017a).

L'aide est une situation dans laquelle une personne se reconnaissant compétente, apporte spontanément et de manière ponctuelle, ses connaissances à un tiers qui en a fait la demande. 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. (Baudrit, 2007; Marchive, 1995) Le tutorat réunit deux personnes de niveaux de compétences inégaux, où un « sachant » accompagne un « novice », la plupart du temps pour de la micro-tâche. On parle alors de déblocage ou de dépannage. L'entraide représente une interaction entre plusieurs élèves de même niveau de compétence, bloqués face à une même difficulté. Ils se réunissent à leur initiative pour tenter de la dépasser ensemble. Le travail en groupe correspond à une entraide dans un cadre plus formel, organisé par un adulte, dans le but de réaliser une tâche identifiée pour produire du conflit cognitif. (Meirieu, 1996)

Les élèves de telles classes participent également à des situations de coopération dont le but est de densifier les liens du collectif. C'est le cas des conseils coopératifs, une réunion démocratique qui cherche à organiser la vie du groupe en associant les participants. (Le Gal, 2002; Pochet & Oury, 1997) C'est l'occasion de faire l'état des lieux des projets personnels ou collectifs, d'aborder les propositions, les problèmes, la coopérative, les félicitations, mais aussi tout ce qui concerne le symbolique dans la classe : permis, brevets, ceintures, responsabilités ou autres. Un réseau d'échanges réciproques de savoirs associe des élèves-offreurs qui transmettent des savoirs à des élèves-receveurs. Le postulat de départ est que chacun possède et est capable

de mettre à disposition des savoirs qui peuvent intéresser d'autres personnes (Héber-Suffrin, 2011). Le travail en équipe se produit dans le cadre de démarches de projet. Les élèves se réunissent pour choisir, penser, mettre en œuvre, communiquer et évaluer un projet, sur un temps long (Huber, 1999). Le principe d'un jeu coopératif 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 (Mashedor, 2005). Une discussion à visées démocratique et philosophique réunit une communauté d'élèves qui tentent, avec l'aide de l'enseignant et en appui d'exigences intellectuelles du philosophe, de développer des habiletés en matière de pensée réflexive (Tozzi, 2012).

Ces classes coopératives, sans bousculer l'emploi du temps habituel des collèges et lycée, visent une amélioration des apprentissages des élèves par une intervention sur le climat scolaire et sur les processus cognitifs. L'enseignant, n'étant plus la seule interface pour le rapport au savoir, compte sur une partie des interrelations entre les élèves pour faire de la classe un espace de confiance et un lieu où l'accès à l'information est facilité. Ces projets tentent donc de favoriser le progrès de chaque élève et participeraient ainsi aux dynamiques de démocratisation de la réussite scolaire. Ils s'inscrivent dans le champ des actions de luttes contre le développement des inégalités scolaires (CNESCO, 2016) et la ségrégation des enfants subissant la grande pauvreté (Delahaye, 2015 ; Grard, 2015).

Toutefois, qu'en est-il réellement, en matière de lutte contre le développement des inégalités et de ressenti du climat scolaire ? Au-delà de seules intentions, quels sont les effets constatés des dispositifs de classes 6^e coopératives sur les progrès scolaires des élèves ? Quels sont les élèves qui en profitent ? Quels sont ceux qui ne parviennent pas à progresser malgré ces approches pédagogiques différentes ? C'est à ces questions que nous tentons d'apporter quelques éclairages.

Pour l'analyse des résultats, nous avons choisi deux variables différentes :

- Les appréciations des enseignants à travers les mentions attribuées lors des conseils de classe⁵. L'indicateur ① concerne les élèves qui n'ont obtenu aucune mention « encouragements » ou « félicitations » dans l'année. L'indicateur ② concerne les élèves qui ont obtenu 1 ou 2 « encouragements » dans l'année. L'indicateur ③ concerne les élèves ayant obtenu plusieurs encouragements ou félicitations.
- L'origine sociale d'un élève est définie à partir de la profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS) de ses parents ou responsable légal (la PCS la plus élevée des deux a été retenue). Pour en observer les éventuelles incidences,

5. En ligne : [http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Film_annuel/Fiches/conseil_classe/charte_1.pdf], consulté le 28/11/18.

nous classifions ces PCS selon trois grandes familles : « Favorisées » (F), « Moyennes » (M) et « Défavorisées » (D)⁶.

Ce critère des catégories socio-professionnelles semble intéressant à étudier parce qu'il correspond à ce qui détermine le système éducatif français dans ses performances : « En ce qui concerne les inégalités sociales, le constat est bien différent. Elles se creusent depuis dix ans et sont bien plus prononcées en France que dans la plupart des pays de l'OCDE, qu'ils soient de taille identique ou non. En France, les élèves de 15 ans issus de familles défavorisées sont ainsi trois fois plus susceptibles d'être en échec scolaire. » (Charbonnier, 2016, p. 2) L'enjeu de l'évolution de l'école française est donc bien de réduire ces inégalités, sans pour autant handicaper et freiner les enfants des familles de PCS aisées. Cette recherche est l'occasion d'observer l'effet des pédagogies de la coopération sur les performances des élèves, sous cet angle-là. Diverses recherches ont déjà mis en évidence le caractère ségrégatif des collèges français au regard des origines sociales des élèves (Ben Ali & Vourc'h, 2015, p. 230). Aucune, à notre connaissance, ne s'est intéressée à l'effet d'un dispositif coopératif pour lutter contre ce phénomène.

Méthodologie

Pour étudier la portée de ces organisations sur ce qu'apprennent et pensent les élèves de ces classes, nous sommes intervenus au sein de deux collèges (15 classes, 312 élèves), l'un en éducation prioritaire, « P » (Étienne, 2019), l'autre dans un contexte rural, « V », qui développent chacun des classes de 6^e coopératives. Les enseignants qui interviennent au sein de ces 15 classes ne développent pas des pratiques coopératives harmonisées, ces approches s'apparentant plus à une démarche globale qu'à une méthode transférable. Toutefois, trois grandes familles de similitudes ont été repérées lors des immersions :

- pendant les temps de leçons, les élèves travaillent en petits groupes
- pendant les situations d'entraînements (exercices), ils ont la possibilité de demander de l'aide à des camarades, d'en apporter ou de s'entraider; certaines classes ont introduit du tutorat entre pairs

6. D'après le RERS 2017 (DEPP, 2017, p. 118).

Groupe PCS favorisées (F) : chefs d'entreprise, cadres et professions intellectuelles supérieures, instituteurs, professeurs des écoles, professions intermédiaires, retraités cadres et des professions intermédiaires.

Groupe PCS moyennes (M) : agriculteurs exploitants, artisans et commerçants (et retraités correspondants), employés.

Groupe PCS défavorisées (D) : ouvriers, retraités ouvriers et employés, inactifs (chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle).

– une fois par semaine ou par quinzaine, les professeurs principaux instituent un conseil coopératif d'élèves, pour que la classe réunie en communauté démocratique pense les conditions d'organisation du travail d'apprentissage.

Dans ce contexte, nous avons opté pour une triangulation d'outils, afin de tenter l'émergence de corrélations issues de plusieurs sources. « C'est une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs techniques de recueil de données afin de compenser le biais inhérent à chacune d'entre elles. La stratégie permet également de vérifier la justesse et la stabilité des résultats produits. » (Mucchielli *et al.*, 2009, p. 285)

Ainsi, pendant deux années consécutives, nous avons soumis chaque élève (n=175) à un pré-test en début d'année et à un post-test en fin d'année, autour des mêmes consignes. Ces tests s'employaient à explorer les compétences en orthographe, production d'écrits et résolutions de problèmes de calcul. Ils ont permis d'étudier les progrès repérés chez les élèves dans ces trois domaines, en comparant les performances manifestées entre les débuts et les fins d'année, selon deux critères : leur niveau scolaire reconnu à travers les mentions décernées lors des conseils de classe ainsi que la catégorie socio-professionnelle de leurs parents.

Nous leur avons également fait passer un questionnaire en fin d'année (n=175) pour estimer leur degré de satisfaction et de compréhension des classes coopératives. Ce questionnaire est essentiellement composé de questions ouvertes. (Annexe 1) Pour l'analyse des réponses qualitatives, nous avons procédé à des analyses de contenus catégorielles (Bardin, 1997)⁷.

C'est à partir de la détermination de ces catégories qu'ont ensuite été possibles des résultats à caractère quantitatif.

Nous avons enfin réalisé des entretiens semi-directifs de recherche (n=19) pour recueillir, dans les détails, l'avis d'élèves de ces classes. Ceux dont les propos sont mis en avant dans cet article sont ceux d'un panel large d'élèves en collèges et lycées, inscrits en 6^e dans les collèges P et V, et dont le discours a fait l'objet d'une étude spécifique. (Connac, à paraître) Nous avons choisi, parmi les volontaires, autant de filles que de garçons, autant d'élèves à l'aise scolairement que d'autres reconnus par leurs enseignants comme rencontrant de nombreuses difficultés. Pour balayer un panel large de points de vue, nous avons privilégié des élèves ayant exprimé des réponses contradictoires dans les questionnaires.

En matière de mesure des acquis des élèves, il est toujours difficile et incertain d'obtenir des données fidèles à la réalité. En effet, dans de telles configurations, il est impossible de disposer d'une variable de référence (comme la taille par exemple) pour étalonner les résultats, du fait que les

7. L'analyse de contenu catégorielle expliquée à des étudiants en Sciences de l'Éducation. En ligne : [<https://www.youtube.com/watch?v=MNWq9-IkYvA>], consulté le 28/11/18.

Désignation des cinq groupes d'élèves suivis :

- Groupe P : élèves du collège P en 6^è en 2015/2016 (n=54)
- Groupe P' : élèves du collège P en 6^è en 2016/2017 (n=81)
- Groupe V15/16 : élèves du collège V en 6^è en 2015/2016 (n=20)
- Groupe V16/17 : élèves du collège V en 5^è en 2016/2017 (les mêmes élèves, un an plus tard – n=19)
- Groupe V' : élèves en 6^è en 2016/2017 (n=21)

Figure 1 : Désignation des cinq groupes d'élèves suivis

connaissances et les capacités des élèves sont, par nature, inobservables. (Rocher, 2015) Au mieux, il n'est possible d'accéder qu'à des performances conjoncturées et donc relatives. Le protocole que nous avons construit s'appuie sur la synthèse de Laveault et Grégoire (2002).

L'objectif de l'étude n'est pas de dresser une quelconque comparaison entre les élèves, les classes ou les établissements. Il ne s'agit pas non plus de s'appuyer sur des performances ponctuelles d'élèves, ce qui nierait leur travail d'apprentissage, ainsi que l'action des enseignants et des pédagogies mises en œuvre. C'est pour cela que nous avons procédé à des comparaisons diachroniques (Rocher, 2010), par pré-test puis post-test, de manière à se centrer non pas sur les degrés de maîtrise atteints (pour notamment les relier à d'éventuelles normes attendues), mais plutôt sur les évolutions constatées entre le début et la fin d'année de 6^e. Le dispositif de cette recherche prend appui sur celui de Ben Ali et Vourc'h, (2015), mais en restreignant l'écart entre le pré-test et le post-test à une ou deux années scolaires (selon les cohortes suivies). Nous tentons d'opérationnaliser la notion de progrès en nous intéressant à la nature des avancées, des stagnations et des régressions en apprentissages des élèves. Nous nous plaçons donc dans une logique de bilan (Troseille, Rocher, 2015).

Étudier les progrès

La notion de progrès participe au champ des évolutions. Par distinction avec celle de régression (une baisse des performances) et celle de stagnation (la manifestation de performances équivalentes), un progrès signifie une avancée dans la résolution des problématiques éprouvées, dans le sens d'un moins bien au mieux. En éducation, elle indique une marche vers l'avant, un chemin parcouru, une partie des étapes franchies. Elle rejoint la notion de réussite parce que toutes deux représentent un mouvement dans une direction définie. Mais elle en diffère parce que le progrès peut se reconnaître dans l'échec, l'imperfection ou la non-atteinte d'un but, puisque c'est l'écart au commencement qui est pointé (alors que la réussite n'existe que dans l'atteinte des buts). Le progrès peut aussi prendre la forme d'une réussite, avec l'exigence supplémentaire qu'une évolution ait été constatée; à noter qu'un élève très performant peut avoir stagné s'il disposait au préalable de tout ce qui lui permettait d'aboutir. Ainsi, un aboutissement intermédiaire

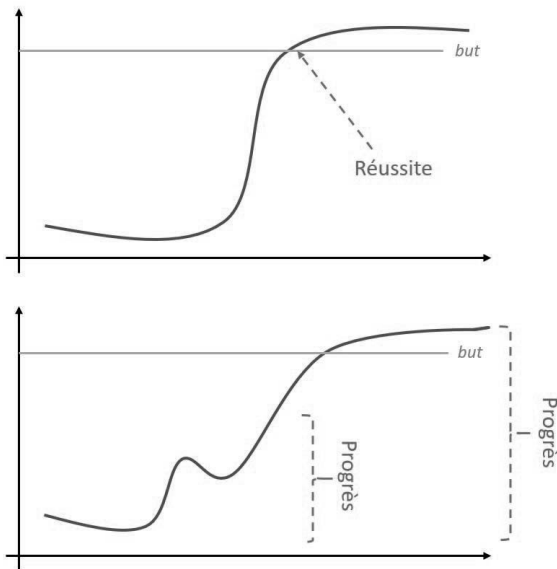


Figure 2 : Distinction entre réussite et progrès

peut aisément être assimilé à du progrès alors qu'une réussite peut correspondre à de la stagnation. Les méta-analyses de J. Hattie (2015) invitent à s'intéresser plus à la progression des élèves qu'à leur réussite scolaire. Elles dénoncent ainsi le fait que l'on recherche en priorité l'atteinte de certains standards préétablis, au lieu de s'interroger sur la réussite des élèves. Dans le cadre de la lutte contre le développement des inégalités par l'école (CNESCO, 2016; Delahaye, 2015; Gard, 2015), l'intérêt majeur à focaliser l'attention sur les progrès (et pas seulement sur les réussites) semble double :

– Pour les élèves en situation de fragilité scolaire, ils pourraient directement constater les effets de leur travail et se convaincre de leurs compétences, au moins dans quelques domaines. Valoriser les progrès viserait donc l'entretien de la confiance en soi, nécessaire pour mieux accepter les efforts nécessaires pour apprendre et se sentir capable de sortir d'un état insuffisant, ne pas se résigner à accepter la dévalorisation voire la relégation.

– Pour les élèves en situation de réussite, l'attention aux progrès les inviterait à ne pas se contenter de leur état de maîtrise, mais, comme leurs camarades, de s'efforcer à aller encore plus loin, afin de tendre vers de l'excellence.

En synthèse, la recherche du progrès ou celle de la réussite se distingueraient ainsi :

Progrès	Réussite
Processus non linéaire	Etat
A partir de mesures variées	A partir de résultats bruts
Sans limite, potentiellement infini	Seuil atteint
Pour chaque élève	Pour les élèves compétents
Englobe les erreurs	Refuse les erreurs (les considère comme des fautes)
Évalué à partir de mesures antérieures	Évaluée à partir d'une norme fixe
Encourage les efforts des élèves en fragilité	Valorise les seuls élèves compétents
Mobilise les élèves en réussite	Peut démobiliser les élèves en facilité
Recherche la confiance en soi de tous les élèves	Altère la confiance en soi des élèves fragiles
Induit de l'humilité dans le rapport aux apprentissages	Suscite de l'antagonisme entre les groupes d'élèves
Oblige la différenciation pédagogique	Autorise l'uniformisation
Vise la démocratisation des apprentissages	Vise l'élitisme
Contraires : régression, stagnation, décadence	Contraires : échec, abandon

Figure 3 : Caractérisation des notions de progrès et de réussite

Critères d'évaluation des tests

Pour l'évaluation orthographique des dictées, nous utilisons des repères inspirés de ceux fournis par Nina Catach (1978, p. 112, 1980, p. 288). Nous avons procédé à leur test sur un panel de 30 copies, puis les avons ajustés pour qu'ils correspondent aux besoins de la recherche : réduction du nombre d'items par regroupements thématiques et distinction entre erreurs grammaticales de groupe nominal (3a) et erreurs grammaticales de verbe (3b). Nous avons enfin déterminé des indicateurs de détermination pour les échelons de Likert de 0 à 3, permettant de situer les progrès des élèves entre les épreuves du pré-test et celles du post-test : 1. : non maîtrisé - 2. : des acquis et des manques - 3. : maîtrisé - 0. : non renseigné

Code	Catégorie d'erreurs	Remarques	Exemples	Critères d'évaluation		
				①	②	③
0a	Calligraphie	Ajout ou absence de jambages, etc.	- mid (nid)	+5	Entre 2 et 5	1 max.
0b	Reconnaissance et coupure des mots		- lévier (l'évier)			
0c	Erreurs de morphogrammes idéogramme	Majuscules, ponctuation, apostrophe, trait d'union	- l'état (l'Etat) - et, lui (et lui) - létat (l'Etat) - mot-composé (mot composé)			
1a	Erreurs extragraphiques (en particulier phonétique)	Omission ou adjonction de phonèmes	- maintenant (maintenant)	+5	Entre 2 et 5	1 max.
1b	Oppositions des phonèmes (voyelles, semi-voyelles, consonnes)	Confusion de consonnes ou de voyelles	- suchoter (ch/s) - moner (mener)			

2a	Erreurs phonographiques (règles fondamentales de transcription et de position)	Altère la valeur phonique	- merite (mérite) - briler (briller) - recu (reçu) - binète (binette)	+5	Entre 2 et 5	1 max.
2b	Erreurs archigraphiques (voyelles, semi-voyelles, consonnes)	N'altère pas la valeur phonique	- pingoin (pingouin) - guorille (gorille)			
2c	Erreurs de morphogrammes lexicaux	Marques du radical Marques préf/suffixes	- canart (canard) - annui (ennui)			
3a	Erreurs de morphogrammes grammaticaux de groupe nominal	Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre Omission ou adjonction erronée d'accords	- chevaux (chevaux) - les rue (les rues)	+5	Entre 2 et 5	1 max.
3b	Erreurs de morphogrammes grammaticaux de verbe	Confusion de forme verbale Omission ou adjonction erronée d'accords	- Ils arrives - ceux que les enfants ont vu (vus) - ils ont manger	+5	Entre 2 et 5	1 max.
3c	Erreurs d'homophones	Homophones lexicaux et grammaticaux	- j'ai pris du vain (vin) - ils ce sont dit (se)	+3	2	1 max.

Figure 4 : Critères de correction orthographique des tests

Pour l'évaluation des productions d'écrit, nous utilisons cette grille construite à partir des trois critères proposés par Jean-Marie de Ketele (2015) :

	Code	Critères	Critères d'évaluation		
			①	②	③
Respect de l'intention et du genre	1a	compréhension de la consigne	Hors sujet	Des erreurs	Des réponses
	1b	organisation logique des idées	Incohérences	Des flottements	Suite logique
	1c	créativité et originalité	1 seule idée	2 idées ordinaires	Singularité
Cohérence textuelle	2	pertinence de la segmentation en paragraphes et de la connexion	1 seul bloc de texte	Plusieurs blocs sans paragraphe	Plusieurs paragraphes
Respect des normes linguistiques	3a	syntaxe et anaphores	+5 erreurs	Entre 2 et 5	1 max.
	3b	punctuation	+5 erreurs	Entre 2 et 5	1 max.
	3c	lexique	Mots communs	Mots spécifiques Pas d'adjectifs ni d'adverbes	Natures variées et mots spécifiques
	3d	orthographe	+5 erreurs	Entre 2 et 5	1 max.

Figure 5 : Critères de correction des productions d'écrits

Les critères d'évaluation des problèmes de calculs donnés aux élèves ont été construits avec les professeurs de mathématiques des classes de 6^e concernées.

Les épreuves ont été administrées aux élèves par les enseignants, qui disposaient des repères concernant la nature des consignes à transmettre aux élèves ainsi que les conditions de passation des épreuves. (Annexe 2) Les situations

Code	Critères	Critères d'évaluation		
		①	②	③
1	Compréhension de l'énoncé	Incompréhension totale	Oubli d'un élément	Parfaite compréhension
2	Démarche de recherche	Pas de logique apparente	Entre 1 et 3 erreurs	Démarche claire et rigoureuse
3	Résultat	Résultat erroné	Erreur de calcul (pas de démarche)	Résultat correct et argumenté
4	Présentation	Calculs ou résultat	Calculs et phrase réponse	Explications, calculs et phrase réponse

Figure 6 : Critères de correction des problèmes de calcul

ont été rigoureusement les mêmes entre les pré-tests et les post-tests, hormis pour le lanceur d'écriture : le thème a été modifié pour éviter les éventuels souvenirs chez certains élèves et ainsi garantir une dynamique de production inédite. Les copies des élèves n'ont pas été corrigées par les enseignants, mais par les chercheurs, afin d'éviter de probables effets Pygmalions (effets de contamination influencée par les résultats antérieurs des élèves – Bonniol, Vial, 1997). Tous les élèves présents dans les classes ont passé ces épreuves, en même temps et en condition d'examen (sans coopération et avec un temps limité). Les copies qui ont été conservées et analysées sont celles répondant à un double critère : que les élèves aient passé les deux épreuves (pré et post-tests) et que leurs productions soient lisibles. Sur 312 élèves inscrits sur les listes, 175 (56,1 %) ont pu être suivis. Cette déperdition s'explique par l'absence de certains élèves le jour d'une passation, le départ ou l'arrivée de quelques-uns ou le nonaccès aux données (identités illisibles, écritures effacées...).

Résultats de la triangulation

Les écarts entre pré-tests et post-tests

Du point de vue de la réussite scolaire (à partir du critère des mentions aux conseils de classe)

– Pour les élèves du groupe « P » (n = 54) et « P' » (n = 81)

	Dictée			Production d'écrits			Résolution mathématique		
	Progrès ↗	Stagnation →	Régression ↘	Progrès ↗	Stagnation →	Régression ↘	Progrès ↗	Stagnation →	Régression ↘
③ (n=47)	61.8 %	29.7 %	8.5 %	70.2 %	14.9 %	14.9 %	57.4 %	25.6 %	17.0 %
② (n=25)	68.0 %	24.0 %	8.0 %	80.0 %	10.0 %	10.0 %	52.0 %	40.0 %	8.0 %
① (n=63)	47.6 %	38.1 %	14.3 %	77.8 %	14.3 %	7.9 %	50.8 %	36.6 %	12.6 %

Figure 7 : Collège P – Évolution des tests – Critère mentions

Pour le groupe du collège P (Groupes P et P'), nous observons que les élèves sont globalement en progrès (56.3 % des élèves ont progressé en dictée, 75.6 % en production d'écrits et 53.3 % en résolution mathématique). Les régressions sont minoritaires. En affinant l'analyse du point de vue du statut scolaire, en dictée, ce sont les élèves des degrés ② et ③ qui progressent le plus, ceux du degré ① étant plus souvent dans de la stagnation. En production d'écrits, les progrès sont surtout visibles pour les élèves les plus fragiles. En résolution de problèmes mathématiques, les évolutions sont équivalentes selon les degrés.

La comparaison des données des groupes P et P' montre que celles de P' sont nettement supérieures à celles de P, en dictée et en production d'écrits : les progressions sont plus fréquentes et la part d'élèves en régression est inférieure. En résolution mathématique, ces différences n'apparaissent pas. En dictée, chez P, les progrès étaient rares pour le degré ②. Chez P', les élèves du degré ① progressent moins que ceux des autres degrés. En production d'écrits, les progrès étaient plus forts chez P pour le degré ①, ce qui n'apparaît plus chez P' puisque tous les degrés montrent des progrès comparables. En résolution mathématique, les répartitions de progrès sont similaires entre P et P'.

- Pour les élèves du groupe « V15/16 » (n = 20) et « V' » (n = 21)

	Dictée			Production d'écrits			Résolution mathématique		
	Progrès ↗	Stagnation →	Régression ↘	Progrès ↗	Stagnation →	Régression ↘	Progrès ↗	Stagnation →	Régression ↘
③ (n=10)	60.0 %	40.0 %	0.0 %	80.0 %	10.0 %	10.0 %	50.0 %	40.0 %	10.0 %
② (n=17)	64.6 %	17.7 %	17.7 %	76.5 %	17.7 %	5.8 %	58.9 %	11.7 %	29.4 %
① (n=14)	57.2 %	35.7 %	7.1 %	71.5 %	21.4 %	7.1 %	64.3 %	28.6 %	7.1 %

Figure 8 : Collège V - Évolution des tests - Critère mentions

Pour le groupe du collège V (Groupes V15/16 et V'), nous observons que les élèves sont globalement en progrès (61.0 % des élèves ont progressé en dictée, 75.6 % en production d'écrits et 58.5 % en résolution mathématique). Les régressions sont minoritaires. En affinant l'analyse du point de vue du statut scolaire, en dictée, les élèves des degrés ①, ② et ③ progressent de manière semblable. En production d'écrits, les progrès sont surtout visibles pour les élèves les plus solides. En résolution de problèmes mathématiques, ce sont les élèves de degré ① qui progressent le plus, ceux de degré ③ se retrouvant beaucoup plus en situation de stagnation en raison de prétests entièrement réussis.

La comparaison des données des groupes V15/16 et V' montre que celles de V15/16 sont nettement supérieures à celles de V', en dictée et en résolution mathématique : les progressions sont plus fréquentes et la part d'élèves en

régression est inférieure. En dictée, chez V15/16, les progrès étaient visibles surtout pour le degré ③. Chez V', ils le sont beaucoup moins et sont équivalents pour les autres degrés. En production d'écrits, les comparaisons ne mettent pas en exergue de différences notables. En résolution mathématique, c'était les degrés ① et ② progressaient en V15/16, ce qui ne s'observe plus en V', notamment en raison d'une part forte de régression pour le degré ②.

– Pour les élèves du groupe « V15/16 » (n=20)

	Dictée			Production d'écrits			Résolution mathématique		
	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘
③ (n=5)	80.0 %	20.0 %	40.0 %	80.0 %	0	20.0 %	40.0 %	40.0 %	20.0 %
② (n=9)	66.7 %	11.1 %	22.2 %	50.0 %	11.1 %	0	66.7 %	22.2 %	11.1 %
① (n=6)	50.0 %	33.3 %	16.7 %	66.7 %	33.3 %	0	83.3 %	16.7 %	0

– Pour les élèves du groupe « V16/17 » (n = 19)

③ (n=5)	40.0 %	20.0 %	40.0 %	80.0 %	20.0 %	0	40.0 %	60.0 %	0
② (n=8)	37.5 %	62.5 %	0	50.0 %	12.5 %	37.5 %	62.5 %	12.5 %	25.0 %
① (n=6)	16.7 %	50.0 %	33.3 %	83.3 %	0	16.7 %	66.7 %	16.7 %	16.7 %

Figure 9 : Collège V – Évolution des tests entre la 6^e et la 5^e – Critère mentions

Pour le collège V, nous avons pu suivre le devenir des élèves V15/16 en 5^e. La promotion V16/17 a passé les mêmes tests qu'en 6^e, dans les mêmes conditions. En dictée, les progrès ont été plus fréquents en 6^e qu'en 5^e et les régressions ont plus touché les élèves les plus fragiles. En production d'écrits, les progrès ont été poursuivis en 5^e, avec une part plus forte de régressions. Il en va de même en résolution mathématique : les progrès sont présents dans tous les degrés et la part des régressions concerne surtout les élèves des degrés ① et ② en 5^e.

Du point de vue de la PCS des familles

– Pour les élèves du groupe « P » (n = 54) et « P' » (n = 81)

	Dictée			Production d'écrits			Résolution mathématique		
	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘
F (n=2)	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
M (n=44)	59.1 %	27.3 %	13.6 %	75.0 %	6.8 %	18.2 %	52.3 %	27.3 %	20.4 %
D (n=89)	56.2 %	33.7 %	10.1 %	74.2 %	16.8 %	9.0 %	58.4 %	31.5 %	11.1 %

Figure 10 : Collège P – Évolution des tests – Critère PCS

Le groupe du collège P ne comporte pas d'élève dont la PCS des familles est classée dans la catégorie « favorisée. »

Pour le groupe du collège P (Groupes P et P'), du point de vue de la PCS, en dictée, il n'apparaît pas de différence significative entre les élèves des familles M et D. En production d'écrits, les progrès sont équivalents, mais la part de régression des élèves issus de familles M est deux fois plus forte que celle des élèves D. En résolution de problèmes mathématiques, les progrès sont plus fréquents chez les élèves D et les régressions plus importantes chez les élèves M.

La comparaison des données des groupes P et P' montre des progrès bien supérieurs pour P' en dictée (67.1 % pour P' et 42.6 % pour P). En production d'écrits et en résolution mathématique, les résultats sont semblables selon les deux années. Pour P, nous n'avons pas relevé d'écart entre les PCS, sauf en résolution mathématique au profit des PCS « M ». Pour P', des écarts apparaissent en dictée au profit des PCS « M » et en résolution mathématique au profit des PCS « D ».

- Pour les élèves du groupe « V15/16 » (n = 20) et « V' » (n = 21)

	Dictée			Production d'écrits			Résolution mathématique		
	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘
F (n=11)	54.5 %	36.4 %	9.1 %	62.6 %	18.2 %	18.2 %	62.6 %	27.3 %	9.1 %
M (n=29)	65.5 %	24.2 %	10.3 %	75.9 %	17.2 %	6.9 %	58.6 %	24.2 %	17.2 %
D (n=0)	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS

Figure 11 : Collège V - Évolution des tests - Critère PCS

Ce groupe ne comporte qu'un seul élève dont la PCS des familles est classée dans la catégorie « défavorisée. » Elle n'est donc pas significative.

Pour le groupe du collège V (Groupes V15/16 et V'), du point de vue de la PCS des familles, en dictée, les élèves de la famille M progressent plus que ceux de la famille F. En production d'écrits, les progrès concernent plus les élèves de la famille M, et la part de régression est plus forte pour les élèves de la famille F. En résolution de problèmes mathématiques, les progrès sont équivalents, mais les régressions sont plus importantes chez les élèves M.

L'analyse des données propres à chaque groupe fait apparaître que les deux promotions d'élèves ont évolué de manière semblable en production d'écrit et en résolution mathématique. En revanche, en dictée, les élèves V15/16 des familles F ont été plus nombreux à progresser que ceux des familles F chez V'.

- Pour les élèves du groupe «V15/16» (n=20)

	Dictée			Production d'écrits			Résolution mathématique		
	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘
F (n=6)	66.7 %	16.7 %	16.7 %	66.7 %	16.7 %	16.7 %	66.7 %	33.3 %	0
M (n=14)	64.3 %	21.4 %	14.3 %	85.7 %	14.3 %	0	64.3 %	21.4 %	14.3 %

- Pour les élèves du groupe « V16/17 » (n = 19)

F (n=6)	66.7 %	16.7 %	16.7 %	83.3 %	0	16.7 %	66.7 %	33.3 %	0
M (n=13)	15.4 %	61.5 %	23.1 %	61.5 %	15.4 %	23.1 %	38.1 %	30.8 %	30.8 %

Figure 12 : Collège V – Évolution des tests entre la 6^e et la 5^e – Critère PCS

En étudiant le devenir des élèves V15/16 une fois en 5^e (le groupe V16/17), nous observons que, du point de vue de la PCS des familles, certains ont continué à progresser. Cependant, ces progrès concernent beaucoup plus les élèves des familles F. À l'inverse, les élèves qui ont manifesté une régression appartiennent surtout aux familles M. Pour V15/16, les écarts n'étaient pas significatifs entre ces deux populations. Pour V16/17, l'année de 5^e semble donc avoir été plus favorable aux élèves issus de familles favorisées.

Analyse des questionnaires aux élèves

À la première question, « penses-tu avoir amélioré tes apprentissages cette année ? », les élèves de tous les groupes répondent « oui » à près de 90 % chacun.

La deuxième question était ouverte : « qu'est-ce qui t'a le plus aidé à bien apprendre ? » Les élèves du collège P mettent en avant d'abord l'intervention des enseignants, ensuite l'organisation individualisante du travail (les plans de travail). La coopération est une réponse mineure. Ceux du collège V attribuent moins d'impact à l'intervention des enseignants et au plan de travail et abordent plus souvent la coopération. À noter que, pour les groupes V16/17 et V', la coopération est beaucoup moins convoquée.

« Qu'est-ce qui t'a le plus aidé à bien apprendre ? »

	Le plan de travail	La coopération	Les leçons et les enseignants
P	32%	5%	49%
P'	40%	13%	41%
V15/16	30%	35%	25%
V16/17	5%	21%	15%
V'	33%	14%	29%

Figure 13 : Réponses à la question 2

À la question « qu'est-ce qui t'a le plus dérangé pour apprendre? », le facteur qui revient le plus est le bruit dans les classes : 27 % pour P, 47 % pour P', 45% pour V15/16, 37 % pour V16/17 et 86 % pour V'.

Au sujet de la coopération entre pairs, les élèves des deux collèges expriment son utilité à 87 % (P), 86 % (P'), 90% (V15/16) et 84 % (V16/17). Ils mettent en avant comme premier facteur la possibilité de demander de l'aide à un camarade en cas d'incompréhension. En revanche, le groupe V' ne souligne l'utilité de cette coopération qu'à 57 %, beaucoup d'élèves expliquant préférer travailler seuls.

En s'intéressant à la variable des mentions scolaires, il apparaît que tous les élèves du groupe ③ pensent avoir progressé et profité de la coopération (contre 76 % des autres élèves). Pour eux, les situations de plan de travail semblent plus utiles que les temps d'intervention directe par les enseignants. À l'inverse, leurs camarades du groupe ① sont ceux qui expriment le moins de bénéfices à la coopération. L'image scolaire renvoyée par les mentions semble donc jouer sur le degré de satisfaction qu'ils développent à l'endroit de la classe coopérative.

Du point de vue de la variable de la PCS des familles, l'étude des cinq groupes fait apparaître de mêmes proportions générales : les élèves de toutes les familles (D, M et F) apprécient à égales proportions le fonctionnement des classes et la coopération. En revanche, il apparaît que les plans de travail et la coopération sont moins plébiscités pour les PCS «D» au collège P et «M» au collège V : pour ces élèves, l'intervention des enseignants apparaît plus souvent comme un facteur aidant aux apprentissages.

Analyse des entretiens avec les élèves

Les entretiens semi-directifs de recherche ont concerné un panel de 19 élèves de ces 6^e coopératives (14 élèves du collège P et 5 élèves du collège V). Ils permettent un troisième éclairage de ces réalités.

Au sujet du discours des acteurs de la pédagogie, en particulier celui des élèves, enfants ou adolescents, des précisions épistémologiques s'imposent. Les avis collectés sont à considérer avec un statut propre, non systématiquement fidèle à la réalité des situations (Cf. « effet Hawthorne »⁸). En outre, écouter des enfants, placés au centre des attentions, est une modalité de collecte de données qui se heurterait aux inégales prédispositions à

8. Lorsqu'un sujet se sait participant à une recherche ou se sait observé par un observateur, son comportement est modifié (autrement désigné par « effet de mobilisation ») « On appelle « effet Hawthorne » les résultats positifs ou négatifs qui ne sont pas dus aux facteurs expérimentaux, mais à l'effet psychologique que la conscience de participer à une recherche ou d'être l'objet d'une attention spéciale exerce sur le sujet ou sur le groupe expérimental » (Mialaret, 2004, p. 110).

s'exprimer, notamment concernant ceux issus de milieux sociaux défavorisés (Longchamp, 2014). À quelles conditions ce que dit un enfant, reconnu comme autonome dans sa pensée, à un chercheur, supposé disponible à l'écoute, peut-il être pertinent dans une recherche ? La façon dont les enfants expriment leurs idées est-elle fidèle à ce qu'ils pensent ? P. Longchamp définit une posture d'écoute comme une manière d'aborder les relations sociales à travers une forme de sollicitude intimiste qui crée un espace de relations privilégiées (Fassin, cité par Longchamp, 2014). Il existerait quatre formes de « parler de soi » pour des enfants :

- la prise de parole spontanée : s'exprimer sur sa propre initiative
- la prise de parole provoquée : s'exprimer librement à l'invitation d'un tiers
- la parole obligée de première main : s'exprimer à l'initiative d'un adulte suite à son identification d'un problème
- celle de deuxième main : avec des professionnels du psychisme

Dans un contexte d'entretiens de recherches avec des enfants volontaires, il s'agirait principalement d'une prise de parole provoquée.

Pour des enfants, la propension à parler de soi serait facilitée au sein des familles où la psychologie a le plus d'impact, réalité principalement présente chez les membres des classes supérieures (Bernstein, 2007). Elle serait également facteur de leur âge, rarement possible pour les moins de 8 ans. Il apparaît aussi que les filles s'expriment plus facilement que les garçons et que l'expression serait facilitée avec l'habitude des situations (un enfant écouté plusieurs fois, sur la durée, s'exprimerait avec moins de réserves). « Les enfants les plus prédisposés au *parler de soi* sont ceux qui, parce qu'issus des classes moyennes et supérieures, ne présentent que rarement des souffrances dignes d'une écoute » (Longchamp, 2014). Dans un cadre scolaire, il s'agirait des élèves qui jouissent d'une image positive d'eux-mêmes, en matière de résultats et/ou de position sociale au sein de leur classe.

Les élèves interrogés dans les collèges suivis expliquent que, selon eux, les classes coopératives ont été créées par recherche de meilleurs résultats sur l'établissement. Elles proposent des méthodes d'enseignement différentes : les conseils de coopération, le travail coopératif, des évaluations par ceintures, des correspondants...

Responsabilité, autonomie et coopération

Les élèves énoncent, comme propre aux classes coopératives, le tutorat et le travail en groupe. Ils se disent responsabilisés par l'organisation de la classe :

« on vient pas en cours parce que c'est maman qui amène. On sait qu'on vient pour construire notre avenir » (PC 7'42).

Elle leur sert également à devenir autonomes pour les années suivantes. Au fil de l'année, les élèves deviennent autonomes et s'appliquent mieux. Pour ces élèves, être autonome, c'est ne pas déranger la classe, se déplacer pour aider des camarades, leur expliquer le travail, essayer que l'autre comprenne.

Ils expliquent que le projet de classe coopérative consiste à ce qu'ils s'entraident pour mieux réussir. Selon les moments, pouvoir s'aider en classe est reconnu, par certains, utile, par d'autres, dérangeant, principalement en raison de perturbations dans la concentration.

Par la coopération, les élèves disent mieux comprendre parce que des explications sont apportées : « Ça prend le temps de m'expliquer » (PD 9'18).

La classe est coopérative parce que, en cas de besoin, quelqu'un vient aider. Elle leur permet de ne pas se retrouver seuls en cas de problèmes :

« Si quelqu'un n'arrive pas, quelqu'un vient nous aider, genre on s'aide entre nous » (PE 2'38).

Quelques élèves ont connu d'autres pédagogies en école primaire, pour qui le travail était surtout individuel : l'entraide était peu encouragée. Ils témoignent des bénéfices générés par la coopération :

« C'est comme ça, tu es au milieu de ta classe tu comprends rien et après tu es perdu dans le travail et ça t'aide pas » (PD 8'16).

Le tutorat

Pour demander de l'aide, les élèves expliquent utiliser un « passeport »⁹ ou un « tétra'aide »¹⁰. Ce sont celles et ceux qui ressentent le besoin de se faire aider qui se manifestent auprès d'un pair disponible, à partir de la couleur signifiée par les artefacts d'organisation de l'aide. Ainsi, tous les élèves des classes observées n'utilisent pas le tutorat, certains n'en voyant pas l'utilité.

« Des fois oui, c'est bien, mais sinon, je trouve pas ça hyper utile. En tout cas, moi, je n'en ai pas beaucoup besoin » (PJ 4'27).

Ces élèves indiquent alors qu'ils ne souhaitent pas, à ce moment-là, répondre à des demandes d'aide, ce qui leur sert à avancer sur leur travail.

Les élèves reconnaissent que ce sont les enseignants qui expliquent le mieux. Mais, pour certains, les explications par des camarades sont plus rapides (l'enseignant n'étant pas toujours disponible) et mieux comprises :

9. Un artefact sous forme de carte mentionnant l'identité de l'élève, à déposer sur la table de la personne que l'on sollicite.

10. Un volume ayant la forme d'un tétraèdre, dont la couleur de chaque sommet indique une position dans l'aide : je suis disponible – j'ai une question non-urgente – j'ai une question urgente – je ne suis pas disponible. En ligne : [<http://bdemaage.free.fr/tetraaide.pdf>], consulté le 28/11/18.

ils s'expriment différemment parce qu'ils utilisent des mots connus, compréhensibles et des exemples nouveaux. De plus, auprès de pairs, le risque serait moindre de s'entendre répéter les mêmes discours et dire « tu n'avais qu'à écouter » (VA 5'06), ce qui arriverait dans la relation avec certains adultes. En revanche, régulièrement, des demandes d'aide sont refusées parce que l'élève sollicité s'estime incompetent :

« Je dis d'aller demander à quelqu'un d'autre, parce que j'ai pas envie de dire n'importe quoi » (VD 8'01).

L'aide serait intéressante à solliciter, en évitant de demander que le travail soit fait par quelqu'un d'autre.

« Je ne leur demande pas de faire mon travail, je leur demande juste que je ne comprends pas à un endroit et est-ce que tu peux m'expliquer » (VC 14'35).

Parfois, des camarades en disent trop ou fournissent directement la réponse au problème posé, ce qui représente un risque ordinaire de ces espaces d'autonomie. Comme cette configuration a été abordée lors de la formation initiale et que les élèves ont compris la priorité de l'apprentissage sur la réussite à un exercice, plusieurs témoignent qu'ils vont ensuite s'assurer de leur compréhension auprès d'autres élèves ou de l'enseignant-e.

Ces situations d'aide seraient principalement mobilisées en cas de blocage, sur de la micro-tâche ou pour une consigne incomprise. Les élèves obtiendraient facilement une aide pour les débloquer et les autoriser à poursuivre leur travail personnel.

« Ça aide d'aller voir un camarade qui nous remet sur la bonne voie quand on est en train de dévier de l'exercice » (VB 6'25).

De telles initiatives seraient encouragées par un essai autonome préalable, qui permettrait de préciser la question à poser. Toutes les demandes d'aide formulées auprès d'un autre élève n'aboutissent pas. Lorsque c'est le cas, les élèves interrogés expliquent alors engager une sollicitation de l'enseignant.

« Je demande de l'aide à un camarade et si ce camarade n'arrive pas à nous expliquer alors je vais le demander à l'enseignant » (VB 7'56).

Au sein d'une classe coopérative, les élèves sont habitués à réciproquement aider et demander de l'aide. Pour eux, il est évident qu'un tutoré peut devenir tuteur, que tous les élèves de la classe ont le droit d'aider.

« Même ma copine et ben elle a quelques difficultés et elle peut m'aider elle aussi. » (PE 9'46)

« Je suis pas fort, je sais pas faire dans toutes les matières, eh oui je suis pas fort dans toutes les matières. Mais je peux aider et aussi demander. » (PG 14'11)

Les tuteurs témoignent également de demandes d'aide quand ça leur est nécessaire.

« Tout le monde à des difficultés. On n'est pas tous intelligents, y'a des difficultés » (PH 7'10).

Le temps accordé à de l'aide apportée est souvent décrite comme « normale » puisque chacun est autorisé à en demander.

Aider quelqu'un est reconnu par les élèves comme permettant de renforcer ses propres apprentissages : élargissement des compréhensions, consolidation des acquis, lutte contre l'oubli.

« On se rend compte qu'il y avait une solution beaucoup plus simple à l'exercice » (VB 9'00).

« Ça peut nous re-entraîner, comme ça on est sûr qu'on sait bien le faire » (VD 8'52).

Le travail en groupe

Les groupes de travail sont constitués par les enseignants avec un principe de tirage au sort, après chaque période de vacances.

« Je trouve que c'est bien que ce soit le hasard parce que ça évite les disputes » (PG 16'14).

En fonction de la manière dont cela se déroule, des ajustements sont ensuite effectués.

« On sait que si on se met avec des amis, on va parler, c'est surtout quelques garçons dans la classe qui sont comme ça » (PE 7'22).

Tous les élèves ne sont toutefois pas satisfaits de ces modalités de constitution des groupes.

« À un moment, on m'a déplacée dans un ilot où je ne voulais pas forcément être donc j'ai suivi parce qu'il faut le faire, mais des fois, ça marche pas forcément, ça dépend des jours » (VB 16'48).

Le travail en groupe est présenté comme permettant de diversifier les façons d'apprendre, notamment pour lutter contre l'isolement face aux difficultés et par de la confrontation d'idées différentes.

« Des fois, tu penses avoir raison puis après tu te rends compte, quand l'autre il explique, qu'en fait tu t'es trompé » (VD 13'52).

« Des fois, quand on n'est pas d'accord, il y en a qui changent d'avis parce qu'ils se sont rendus compte qu'ils se sont trompés » (PB 8'24).

Lorsque les débats n'aboutissent pas, les élèves se tournent vers l'enseignant qui apporte les savoirs scolaires. Les discussions entre élèves semblent facilitées par des fonctions (distributeur de parole, référent du temps, porte-

parole, garant du calme,...) qui, sous forme de cartes, sont distribuées aléatoirement au début des situations de travail en groupe.

« Les cartes nous aident à discuter sans trop nous couper la parole et sans parler trop fort » (VB 13'25).

Les situations de travail en groupe sont également présentées comme vectrices de solidarité : les élèves se débloquent mutuellement (face à une consigne mal comprise) et se disent moins seuls face aux tâches scolaires.

« Quand on fait un travail en groupe on se sent plus à l'aise parce qu'on s'dit si y'en a un qui y arrive pas à ça il y a l'autre qui pourra nous aider » (VC 11'48).

« C'est mieux de travailler en groupe que de travailler tout seul quand on n'arrive pas à faire un exercice. C'est ça que je préfère dans la classe coopérative » (PF 9'02).

Le travail en groupe des classes suivies n'est pas évalué et noté. Les élèves qui s'expriment à ce sujet expliquent que cette forme de travail est suffisamment motivante pour ne pas justifier une récompense.

« On n'a pas de note, mais on travaille quand même parce qu'il y en a pas mal dans la classe qui prennent plaisir au travail de groupe, à chercher, à discuter avec d'autres, à trouver » (VE 16'31).

Climat scolaire

Même si les échanges doivent se faire dans le calme, les élèves témoignent que, lors des travaux en groupe, il y a plus de bruit qu'au moment des plans de travail. Les enseignants introduisent des dispositifs de sanctions qui réduisent le parasitage sonore et aident au respect des règles.

« À partir du moment où t'es inscrit au tableau, après les autres ils te parlent moins. » (VD 17'25)

Les élèves trouvent qu'aider un camarade provoque du plaisir, de la satisfaction et du bien-être parce que cela rend service à quelqu'un.

« Quand j'aide quelqu'un je me sens mieux, je sens que j'ai fait quelque chose de bien pour les autres et c'est ce que j'aime » (PL 9'35).

« C'est bien pour moi quand j'aide les gens parce que c'est agréable » (PE 7'05). « Ça fait du bien. Je suis content pour lui » (PF 16'00).

Au mois de septembre, les élèves ne se connaissent pas. Mais la réciprocité des fonctions dans le tutorat fait disparaître le sentiment de honte à demander de l'aide.

« J'ai pas honte, y a plusieurs personnes qui le font dans la classe. Moi aussi je le fais et j'ai pas du tout honte. Parce que sans leur aide moi je comprendrais rien » (PG 13'44).

Au cours des phases d'entraînement en classe, les élèves expliquent avoir la possibilité de travailler avec d'autres, de demander de l'aide. En étant interrogés sur la possibilité de « tricher », ils répondent que ce n'est pas une pratique utilisée parce qu'elle n'est pas reconnue comme efficace :

« Après, quand on fait l'évaluation, après on peut pas la réussir parce que là on n'a pas le droit de se faire aider. C'est embêtant parce que après tu dois refaire tes entraînements pour refaire l'évaluation plus tard » (VA 18'40).

« Si on s'entraîne pas et qu'on prend la correction tout de suite, après, quand il y a l'évaluation, on peut pas la faire » (VC 15'58).

Cette sincérité dans le travail scolaire semble également jouer sur la relation pédagogique.

« Je préfère utiliser mes connaissances que recopier bêtement et avoir tout le temps juste. Je préfère que les profs ils me disent que je travaille bien avec mes connaissances à moi que en trichant, il n'y a pas d'intérêt, ils ont pas fait ça pour ça et je veux pas les décevoir » (VE 9'14).

Ainsi, il ressort que, par ces formes de coopération, le climat scolaire s'améliorerait au fil de l'année scolaire. Les conseils coopératifs faciliteraient la construction de ce climat par la résolution des problèmes d'organisation du travail.

« On a parlé de beaucoup de problèmes au conseil de semaine on a pu en résoudre plein et la classe s'améliore au fur et à mesure de l'année » (PL 1'46).

Conclusions et ouvertures

Que retenir de cette triangulation d'outils ? Quels sont les effets apparents des dispositifs de classes de 6^e coopératives sur les progrès scolaires des élèves ? Plusieurs éléments émergent, sous forme de complémentarités.

Au niveau méthodologique, la triangulation favorise un croisement des données et des points de vue d'analyse. Les tests permettent une distanciation du seul discours des élèves, recueillis par l'intermédiaire des questionnaires et des entretiens, tandis que ces derniers apportent une compréhension qualitative de ce qui se vit, par les élèves, au sein de 6^e coopératives.

À noter, qu'une méthodologie par comparaison entre copies de pré-tests et copies de post-tests, même à partir d'épreuves similaires, n'élude pas quelques réserves sur la teneur des résultats obtenus. Plusieurs arguments invitent à de la mesure quant à l'interprétation abusive et systématique des effets présentés :

– De telles épreuves nécessitent un plein engagement des élèves au moment de leur réalisation. Or, il est évident que certains n'ont pas pu donner le

meilleur d'eux-mêmes à l'une ou l'autre des situations en raison de facteurs indépendants à l'enquête.

- Les évolutions des élèves (progrès, stagnations ou régressions) ne sont pas forcément dues à l'organisation coopérative des classes, mais aussi à la qualité de la relation pédagogique, à un équilibre familial retrouvé, à une cohérence pédagogique autre, à la composition des groupes-classes,...

- Les organisations de la coopération dans les classes n'ont pas été identifiées comme homogènes (les pratiques ne sont pas systématiquement partagées entre les enseignants) ou toujours suffisantes (par exemple, des flottements sur la structuration du travail de groupe ont pu être observés).

- Une seule année n'est pas forcément suffisante pour repérer des évolutions durables et effectives pour les apprentissages des élèves. Il se peut qu'un élève ait vu par exemple des résultats baisser alors que sa confiance en soi a pu être revalorisée par le mode d'enseignement, ce qui pourra lui servir lors des années suivantes.

- Enfin, le choix des apprentissages observés peut être interrogé : orthographe, production d'écrit et résolution de problèmes mathématiques (en calcul) représentent trois domaines qui n'englobent pas tous les champs scolaires. Ce qui est ici repéré ne peut être extrapolé aux autres domaines d'enseignement.

Au niveau des résultats mis à jour, les tests ont éprouvé les évolutions d'apprentissages d'élèves de deux collèges sociologiquement différents autour de deux variables : les mentions aux conseils de classe et l'origine sociale des élèves.

Les élèves manifestent des progrès dans les trois domaines observés : orthographe, production d'écrits et résolution de problème mathématique. Les progrès ne sont pas identiques selon les années : dans le collège P, ils sont meilleurs en seconde année, c'est le contraire qui apparaît dans le collège V, y compris pour la promotion d'élèves suivie en 5^e.

Dans leur globalité, aucun degré de mention scolaire ne semble particulièrement écarté des progrès : les élèves fragiles scolairement, comme leurs camarades plus souvent dans la réussite manifestent des progrès, autant pour le collège P que pour le collège V. Au sujet de la PCS des familles, il apparaît que les élèves des groupes sociologiquement bas progressent plus que leurs camarades. Cette tendance semble inverse pour le groupe suivi en 5^e : les élèves issus des familles favorisées ont davantage progressé. Ces dispositifs de classes coopératives semblent donc pertinents pour lutter contre les phénomènes de ségrégation scolaire.

Des observations en classe et de réunions entre enseignants nous ont permis d'apporter une explication au décalage de progrès observé entre les deux collèges : l'équipe des enseignants de V ayant vécu des conflits relationnels importants, elle a été dans l'impossibilité, la seconde année, de poursuivre son travail de collaboration pour faire évoluer les réflexions,

au contraire de l'équipe du collège P. Il semble donc que le climat professionnel entre enseignants participe de manière prépondérante à la réussite d'un projet, que les seules organisations pédagogiques vécues par les élèves ne suffisent pas à leurs progrès, surtout en matière de justice scolaire. Plus les enseignants parviennent à collaborer, plus toutes les catégories d'élèves en profitent. Inversement, moins les enseignants s'entendent, moins les pédagogies coopératives se montreraient pertinentes.

Cependant, l'avis des élèves souligne les atouts d'une organisation coopérative de leur travail. Certes, les éléments relevés par les questionnaires et les entretiens rappellent l'importance du calme, de l'intervention directe des enseignants et du nécessaire équilibre entre temps collectifs, individuels et coopératifs. Mais ils mettent en exergue les avantages rendus possibles par la coopération : ne pas se sentir seul face aux obstacles scolaires, pouvoir demander de l'aide à un camarade, mieux comprendre les consignes et les savoirs, accepter les conflits d'idées sans craindre les conflits de personnes, se sentir valorisé, ressentir du plaisir par le travail...

Ceci ne semble effectif qu'en raison d'une coopération non imposée aux élèves, mais conçue comme un possible dans les activités scolaires : coopérer avec d'autres devient donc une alternative pour mieux apprendre seul, au même titre que du travail individuel. La réalisation des agirs coopératifs s'appuie également sur une dimension matérialiste (artefacts pour le tutorat, cartes pour les fonctions au sein des groupes...) ainsi que sur une conception éducative de l'évaluation : les élèves reprennent les entraînements d'évaluations non réussies. Une acculturation aux gestes coopératifs, par une formation initiale explicite, aiderait les élèves à se les approprier avec un temps réduit de tâtonnement, ce qui facilite notamment la compréhension de la nécessaire réciprocité des fonctions.

Outre les apprentissages scolaires, en travaillant de manière coopérative, les élèves expliquent qu'ils développent plusieurs habiletés en matière d'autonomie, de responsabilité et de solidarité mutuelle. Autant de raisons pour poursuivre les recherches en matière de pédagogies de la coopération, afin de contribuer à la lutte contre le développement des inégalités par l'école, notamment pour les élèves les plus pauvres.

Au terme de cette étude et des pratiques observées par ces deux équipes d'enseignants, nous retenons que les organisations en classes coopératives atteignent une bonne partie des objectifs qu'elles se fixent : faire progresser tous les élèves, y compris ceux éprouvant de la fragilité scolaire, tout en développant des habiletés en termes d'autonomie, de responsabilités et de relations à l'autre. Toutefois, n'oublions pas que quelques élèves manifestent des formes de régression et que les performances réalisées au cours d'une année scolaire ne déterminent pas toujours celles de l'année à venir. Des progrès sont donc encore possibles dans le champ des pédagogies de la coopération. L'accompagnement sur plusieurs années de ces deux équipes

de professeurs nous permet de formuler quelques orientations-repères pour la conduite de classes coopératives en collège.

- Autour du climat scolaire : par des lois et des règles de vie institutionnellement construites et entretenues par un dispositif de sanctions éducatives (Prairat, 2011, Robbes, 2016). Par l'introduction d'outils de suivi des comportements autonomes et responsables des élèves, une pratique régulière de jeux coopératifs pour densifier les liens d'amitié et l'organisation de marchés de connaissances pour soutenir les sentiments de compétences individuelles et la réciprocité des positions.

- Autour de la dévolution des consignes : par de la reformulation issue d'élèves et une explicitation systématique des raisons de travailler en coopération (Centre Alain Savary, 2016).

- Autour de l'organisation de travaux en groupe via des situations-problèmes : avec un temps court préalable de réflexion individuelle, une constitution aléatoire et optionnelle des groupes, des fonctions encadrantes ritualisées et par la recherche de désaccords entre les élèves, pour susciter de l'incertitude et du questionnement, avant de formaliser collectivement les savoirs.

- Autour de démarches de projets : par la constitution d'équipes d'élèves qui mettent en œuvre des actions pensées autour du transfert de compétences disciplinaires et du développement de compétences transversales.

- Autour des dispositifs d'aide et de tutorat : par une formation des élèves, une réciprocité des fonctions et une activation au moment des entraînements.

- Autour de l'évaluation des apprentissages : par un principe de boucle évaluative et d'organisation du travail individualisé (plan de travail), s'appuyant sur une distinction entre deux types de documents : les programmations d'enseignements et les progressions d'apprentissages (Connac, 2017b).

- Autour de la dynamique collaborative des projets de classes coopératives : par l'accessibilité de documents-cadre et de fiches-repères servant d'appui à chaque enseignant intervenant au sein de ces classes.

- Autour d'une organisation sociocratique ou holacratique des relations au sein de l'équipe des adultes, par la détermination de fonctions instituant et instituées, pour que les conflits d'idées inhérents à de tels projets ne dégénèrent pas en conflits relationnels et pour que l'engagement des uns puisse être alternativement compensé par l'investissement d'autres personnes.

Bibliographie

- BARDIN L. *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, 1997.
- BAUDRIT A. *Relations d'aide entre élèves à l'école*. Bruxelles : De Boeck, 2007.
- BEN ALI L. & VOURC'H R. Évolution des acquis cognitifs au collège au regard de l'environnement de l'élève. Constat et mise en perspective longitudinale. *Éducation & formations*, 2015, n° 86-87, pp. 211-234.
- BERNSTEIN B. *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Laval : Presses universitaires de Laval, 2007.
- BONNIOL J.-J., VIAL M. *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck Université, 1997.
- CARON G., FILLION L., SCI C. & VASSEUR Y. *Des classes coopératives au collège*. Paris : ESF Sciences Humaines, 2018.
- CATACH N. *L'orthographe*. Paris : PUF, 1978.
- CATACH N. *L'orthographe française*. Paris : Nathan, 1980.
- CENTRE ALAIN SAVARY. *Enseigner plus explicitement*. Lyon : IFÉ/ENS Lyon, 2016.
- CHARBONNIER E. Le système éducatif français est-il vraiment si inégalitaire que cela? *L'éducation déchiffrée*, 2016. En ligne : [<http://educationdechiffree.blog.lemonde.fr/2016/08/31/le-systeme-educatif-francais-est-il-vraiment-si-inegalitaire-que-cela>], consulté le 28/11/18.
- CNESCO. *Inégalités sociales et migratoires : comment l'école amplifie-t-elle les inégalités?* Paris : CNESCO, 2016.
- CONNAC S. *La personnalisation des apprentissages – Faire face à l'hétérogénéité à l'école et au collège*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur, 2012.
- CONNAC S. *La coopération entre élèves*. Futuroscope : Éditions Canopé, 2017a.
- CONNAC S. *Enseigner sans exclure – La pédagogie du colibri*. Paris, ESF Éditeur, 2017b.
- CONNAC S. Ce que disent des élèves sur les classes coopératives en collège et lycée. *Tréma*, 2018, n° 50.
- DE KETELE J.-M. Les épreuves externes d'évaluation certificative de la Belgique francophone : une analyse à la lumière des mouvements didactiques et pédagogiques actuels. *Revue française de linguistique appliquée*, 2015, vol. XX, n° 2, pp. 21-34.

- DELAHAYE J.-P. *Grande pauvreté et réussite scolaire – Le choix de la solidarité pour la réussite de tous*. Paris : IGEN, 2015.
- DEPP. *Repères et références statistiques sur les enseignants, la formation et la recherche*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, 2017.
- ÉTIENNE R. Effets de l'accompagnement dans l'action et la recherche au sein d'un collège avec des classes coopératives. À paraître en 2019.
- GO N. Approche coopérative et complexe en éducation. In : SUMPUTH M. & FOURCADE F. *Oser la pédagogie coopérative complexe. De l'école à l'université*. Lyon : Chronique Sociale, 2013, pp. 47-80.
- GRARD M.A. *Une école de la réussite pour tous*. Paris : Conseil Économique, Social et Environnemental, 2015.
- HATTIE J. *The politics of collaborative expertise*. London : Pearson, 2015.
- HÉBER-SUFFRIN C. et al. *Parier sur la réciprocité, vivre la solidarité*. Lyon : Chronique Sociale, 2011.
- HUBER M. *Apprendre en projets*. Lyon : Chronique Sociale, 1999.
- LAVEAULT D., GRÉGOIRE J. *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck, 2002.
- LE GAL J. *Les droits de l'enfant à l'école, pour une éducation à la citoyenneté*. Bruxelles : De Boeck et Belin, 2002.
- LE GUEN M. L'évaluation des acquis des élèves : caractéristiques et évolution du dispositif national. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1991, n° 20/1, pp. 39-69.
- LONGCHAMP P. Ce qu'écouter veut dire. *Anthropologie & Santé*, 2014, n° 8. En ligne : [<http://journals.openedition.org/anthropologiesante/1276>], consulté le 28/11/18.
- MARCHIVE A. *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, 1995.
- MARCEL J.-F., DUPRIEZ V., PÉRISSET D & TARDIF M. *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck Universités, 2007.
- MASHEDER M. *Jeux coopératifs pour bâtir la paix*. Lyon : Chronique Sociale, 2005.
- MEIRIEU P. *Itinéraire des pédagogies de groupe – Apprendre en groupe*. Lyon : Chronique Sociale, 1996.

- MIALARET G. *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Paris : PUF, 2004.
- MUCCHIELLI A. *et al.* *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, 2009.
- POCHET C. & OURY F. *Qui c'est l'conseil? - La loi dans la classe*. Vauchrétien : Matrice, 1997.
- PRAIRAT E. *La sanction en éducation*. Paris : PUF, 2007 (Collection « Que sais-je? »).
- ROBBES B. *L'autorité enseignante - Approche clinique*. Nîmes : Champ Social Éditions, 2016.
- ROCHER T. Mesure des compétences. Méthodes psychométriques utilisées dans le cadre des évaluations des élèves. *Éducation et formations*, 2015, n° 86-87, pp. 37-60.
- ROCHER T. La performance de l'école primaire : quelques résultats récents tirés de l'évaluation des acquis des élèves. *Administration et Éducation*, 2010, n° 125, pp. 43-50.
- SAVOYE A. Réforme pédagogique, réforme disciplinaire : l'expérience des Classes nouvelles dans l'enseignement du second degré (1945-1952). In : D'ENFERT R. & KAHN P. (Dir.). *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la IV^e République*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2011, pp. 51-64.
- TOZZI M. *Nouvelles pratiques philosophiques*. Lyon : Chronique Sociale, 2012.
- TROSEILLE B. & ROCHER T. Les évaluations standardisées des élèves. *Éducation et formations*, 2015, n° 86-87, pp. 15-36.

Annexe 1 : Questionnaire adressé aux élèves

Recherche sur les classes coopératives en collège – Epreuves post-test

Questionnaire aux élèves

*(Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse,
seules tes idées comptent)*

Prénom :

NOM :

1 - Penses-tu avoir amélioré tes apprentissages cette année ? OUI NON

Pourquoi ?

.....
.....

2 - Qu'est-ce qui t'a le plus aidé à bien apprendre ?

.....
.....

3 - Qu'est-ce qui t'a le plus dérangé pour apprendre ?

.....
.....

4 - Est-ce que la coopération avec les autres élèves t'a été utile ? OUI NON

Pourquoi ?

.....
.....

5 - Que veux-tu dire de plus sur la 6ème coopérative ?

.....
.....

Merci beaucoup pour tes réponses, elles nous seront précieuses.

Annexe 2 : épreuves de pré-test – document enseignant

Recherche sur les classes coopératives en collège – Epreuves post-test

DOCUMENT ENSEIGNANT

Consignes de passation

- Ces évaluations servent à une recherche universitaire. Elles ne comptent pas pour les évaluations du trimestre mais étudient ce que les élèves apprennent en classe coopérative
- Les évaluations sont individuelles et sans préparation
- Les évaluations ne sont pas corrigées avec les élèves
- Les copies sont corrigées par les chercheurs
- L'enseignant ne fournit aucune aide, il ne fait que lire les consignes et expliquer les éventuels mots de vocabulaire non compris
- Les trois épreuves sont présentées et lancées en même temps.
- Les élèves disposent de 30' pour y répondre (après présentation des consignes)
- Les élèves écrivent sur les feuilles ci-jointes, imprimées en recto-verso (ou agrafées)
- Le questionnaire aux élèves est à remplir après les trois épreuves d'évaluations (sur un autre temps de travail)
- Le questionnaire pour les enseignants

Epreuve 1 : dictée

(La dictée est également disponible en format .mp3 – durée : 6 minutes)

Depuis quelques temps, des signes mystérieux apparaissent régulièrement sur nos écrans et nous augmentons les précautions. Chaque matin, dès que j'allumais mon ordinateur, je me demandais si les signes seraient là. Je les trouvais inquiétants. Telle ou telle hypothèse avait bien été proposée, mais nulle explication n'avait encore été trouvée car les messages variaient chaque jour. Je n'y connaissais rien, mais, comme tout le monde, je cherchais à comprendre. Un matin pourtant, ce fut moi qui tombai sur un message enfin compréhensible !

Epreuve 2 : problème

Énoncé : Il est 9 heures du matin. Mme Bastide demande à sa fille Chloé d'aller faire des courses. Chloé va à l'épicerie et achète 2 poulets à 9,50 € pièce et 5 melons à 3 € l'un. A la librairie, elle achète deux livres à 11,40 € chacun et une BD à 9,50 €. A la boulangerie, Chloé prend 8 tartelettes à 2,70 € pièce et 2 gros pains à 3 € les deux. Il est 11 heures, Chloé rentre chez elle avec les courses.

→ Quelles ont été les dépenses en alimentation de Chloé ? (explique ta démarche)

Epreuve 3 : production d'écrit :

Consigne : en 10 lignes maximum, écris un texte qui répond à cette question : depuis quelques jours, les chats du quartier disparaissent. Que s'est-il passé ?

Impact of cooperation between pupils on their school performances in Year 7

Abstract: This article presents the conclusions of a follow up on pupils studying in cooperative education classes in Year 7. Their teachers came to an agreement so the pupils could work in groups, use peer tutoring, take regularly part in cooperative councils. It shows the assessed effects of these measures on the pupils' school progress. In order to do that, we followed 15 classes in Year 7, which amounts to 312 pupils, divided in two secondary schools : one situated in an Educational Priority Area and the other one in a rural environment. The data have been collected during a span of two school years, using learning tests, semi-structured interviews and research questionnaires. It results that progress have been identified on all pupil profiles, as well as gains in terms of mutual solidarity, autonomy and responsibility. The quality of collaboration between the teachers would also have significant effects on the pupils progress.

Key words: Secondary school. Cooperation. cooperative education class. Pedagogy. Group work. Mentoring.

Impacto de la cooperación entre los alumnos sobre sus desempeños escolares en clase “sexta” (primer nivel de colegio)

Resumen: Este artículo presenta los resultados de un seguimiento de alumnos registrados en clases “sexta” cooperativas. Sus profesores se han puesto de acuerdo para que puedan trabajar en grupo, practicar tutoría entre iguales, participar a varios consejos cooperativos de manera regular. Muestra los efectos producidos por esos dispositivos sobre los progresos escolares de los alumnos. Para eso, hemos seguido 15 clases de “sexta”, o sea 312 alumnos, que provienen de dos colegios públicos : uno de ellos en zona de educación prioritaria y el otro en zona rural. Los datos se recogieron durante dos años de escuela, a través de pruebas de aprendizaje, entrevistas estructuradas y cuestionarios de investigación. Se notan progresos en todos los perfiles de los alumnos, así como beneficios en términos de solidaridad, autonomía y responsabilidad. También aparece que la calidad de la colaboración entre los docentes tendría un efecto significativo en los progresos de los alumnos.

Palabras claves: Colegio. Cooperación. clase Cooperativa. Pedagogía. Trabajo en equipo. Tutoría.