

Collaborer ça s'apprend et s'enseigne !

Cette rubrique partage différentes expériences permettant de consolider la collaboration afin d'illustrer la diversité des situations, de l'école primaire à l'enseignement supérieur, sur des temps courts ou longs, dans différentes branches. Faire collaborer les élèves pose la question des postures adoptées par l'enseignant-e. Sommes-nous aux commandes des activités réalisées en cadrant les lignes directrices ou est-ce que nous incarnons une posture plus en retrait, afin de laisser les élèves prendre des initiatives et organiser leur travail et leurs interactions en conséquence ? Les expériences relatées dans cet article soulignent la complémentarité des regards et la richesse des approches. Une première partie montre la manière dont une enseignante primaire a mis en place un cadre et créé un contexte pour que les élèves apprennent progressivement à s'organiser. Sont ensuite présentés des principes de pédagogie coopérative développés en formation, sur lesquels les enseignant-e-s peuvent s'appuyer pour structurer la collaboration entre élèves. Différentes illustrations de la mise en œuvre de ces principes sont proposées au primaire et au secondaire 1.

Responsabiliser les élèves du cycle 2 sur un projet long

Ayant réalisé un projet au degré primaire consistant à créer un livre de A à Z (texte, illustrations & édition) avec des enfants d'une dizaine d'années, j'ai pu observer en tant qu'enseignante certaines situations à privilégier pour inciter les élèves à collaborer.

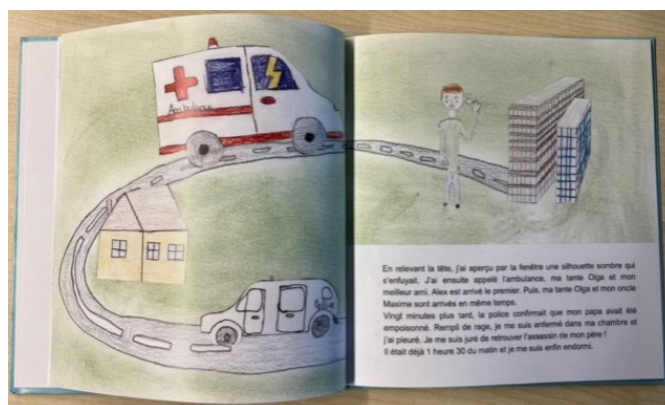
Nous avons débuté par fixer ensemble les objectifs du projet ainsi que le temps de préparation dédié à ce dernier. Par la suite, désirant attirer l'attention des enfants sur le fait qu'un projet de ce genre requiert une certaine organisation et collaboration de leur part, je les ai invité-e-s à débiter la création du livre sans donner plus de cadre pendant une vingtaine de minutes. La plupart d'entre eux l'ont compris rapidement: en réalisant leur travail individuellement et sans communiquer, le projet ne verrait pas le jour !

Il a été nécessaire à ce moment-là de soutenir les élèves dans leur démarche en leur proposant un système de répartition des tâches et un moment collectif hebdomadaire à disposition pour partager leurs avancées.

Dès lors, les travaux ont pu débiter et j'ai pu adopter une posture plus en retrait. Comme les enfants ont endossé la responsabilité du projet et les tâches qui leur ont été attribuées, une communication s'est installée au sein de la classe, afin que le projet tienne la route: par exemple, les élèves chargé-e-s des illustrations ont vite pris conscience de l'impossibilité d'accomplir leur travail sans communiquer et collaborer avec le groupe réalisant le texte, car les informations se devaient de correspondre; les élèves ont ainsi réalisé leur complémentarité. Par exemple, pour pouvoir dessiner les personnages de l'histoire, les illustrateur-ice-s consultaient souvent le groupe «rédaction» pour avoir à leur disposition la description physique des personnages à dessiner. D'autres équipes ont utilisé un panneau

Marion BÜRKI

Enseignante primaire
Canton du Jura



Pages du livre réalisé par les élèves, intitulé «Un crime à Paris». Photo: Marion Bürki

d'affichage sur lequel la tâche effectuée était inscrite, afin qu'il n'y ait pas de doublons.

Chaque vendredi, les élèves ont mis en commun leur travail et ont ainsi pu commencer à former les planches du livre. Au fur et à mesure, les enfants ont changé leur façon de s'attribuer les tâches et ont tenté d'exploiter les qualités de chacun-e pour avoir un résultat final plus élaboré et pour travailler de manière plus efficace.

À certains moments, l'enseignant-e se voit tout de même contraint-e d'intervenir pour soulever certains problèmes rencontrés par la classe (observations réalisées durant la posture de retrait) et proposer des pistes de solutions pour relancer le projet. Il est donc nécessaire de passer d'une posture à l'autre, sans pour autant empiéter sur le travail de collaboration attendu des enfants. Il est nécessaire de les laisser tester leur méthode et leur organisation pour qu'elles et ils se rendent compte par eux-mêmes de la nécessité de coopérer.

Un autre aspect important à mettre en évidence avec les enfants en début de projet (parmi les objectifs), est que chaque personne de la classe participe

et endosse une responsabilité dans la création du livre. C'est un projet collectif et chaque enfant peut apporter quelque chose de différent selon ses compétences.

Lorsque j'ai mené ce projet, j'ai pu constater au terme de la création du livre que les élèves avaient pris conscience des forces de chacun-e au sein de la classe; certains enfants ont également pu trouver leur place plus aisément et le climat de classe a évolué d'une manière positive.

Pour clore le projet, les élèves ont également été invité-e-s à échanger et à relever selon elles et eux l'élément qui a été le plus important durant ces semaines de création sous forme de feed-back oral. Deux termes sont ressortis de notre discussion: la communication et la coopération.



Planche du livre. Photo: Marion Bürki

Former les enseignant-e-s aux principes de la pédagogie coopérative

La formation à la pédagogie coopérative: l'enseignant-e prépare les élèves à coopérer et organise les interactions

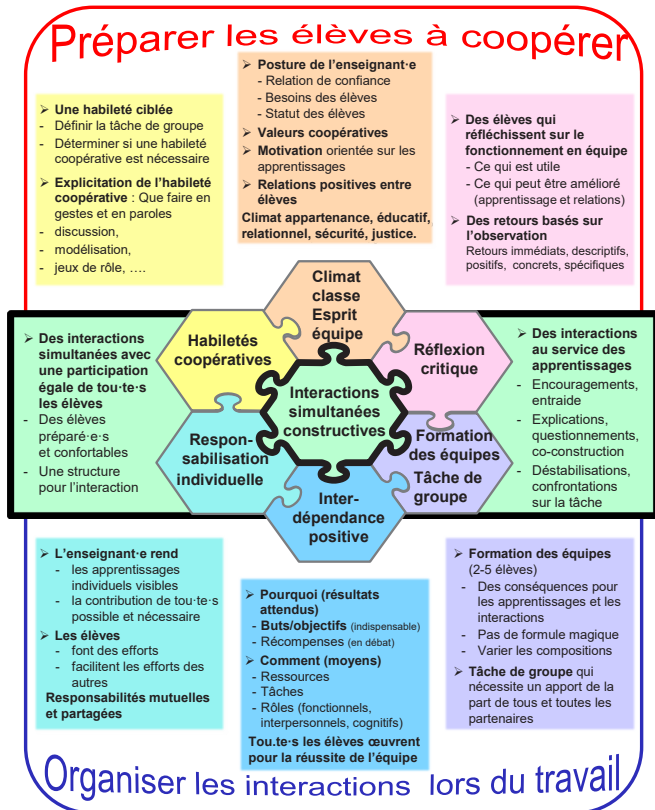
Les travaux de recherche soulignent que la manière dont l'enseignant-e structure la situation oriente les interactions des élèves, ce qui influence la qualité des relations et des apprentissages, colorent la manière dont je forme les enseignant-e-s.

Les formations que je propose reposent sur une sensibilisation à la nécessité de préparer les élèves à coopérer en construisant un climat de classe orienté vers la qualité des relations et des apprentissages et soutenant le développement progressif

Céline BUCHS

Professeure ordinaire
HEP Vaud

Synthèse de la formation Apprendre (par) la coopération



des compétences des élèves à collaborer (expliciter pourquoi mettre en place les habiletés coopératives et comment le faire concrètement, puis faire réfléchir les élèves sur leur fonctionnement et la manière de l'améliorer).

Organiser les interactions est important pour soutenir l'engagement social et cognitif des élèves: structurer l'interdépendance positive (expliciter pourquoi collaborer et comment le faire en soulignant la complémentarité des contributions au sein de l'équipe) et la responsabilité des élèves (expliciter les contributions attendues, rendre possible et nécessaire la participation de tou-te-s) au sein de petites équipes. Les responsabilités sont alors partagées entre les élèves et l'enseignant-e.

Clarifier l'objectif commun (atteinte des objectifs d'apprentissage par tou-te-s et développement de la collaboration) et ne pas mettre de pressions évaluatives sur la production du groupe permet de limiter certains dysfonctionnements. Ainsi pensés, les travaux de groupes coopératifs sont au service des apprentissages scolaires tout en amenant les élèves à interagir de manière constructive dans le groupe et permettant de mieux se connaître et prendre en compte l'autre.

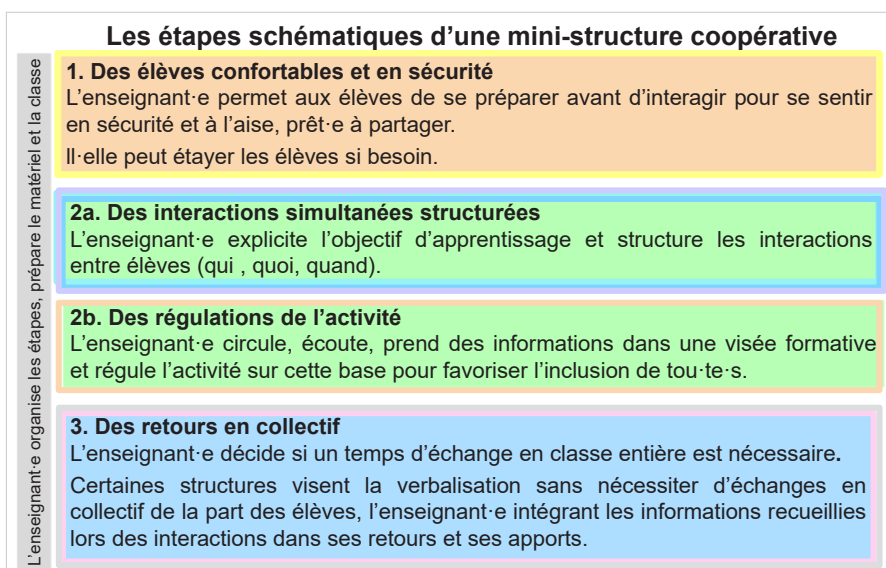
Buchs, C. (2017). Comment organiser l'apprentissage des élèves par petits groupes ? In *Différenciation pédagogique: comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves?*, Paris, 7-8 mai 2017 (pp.137-146). Conseil national d'évaluation du système scolaire. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:95551>

Un constat mitigé dans les classes

Dans l'ensemble, les enseignant-e-s perçoivent que les travaux de groupes coopératifs sont intéressants pour la qualité des relations et des apprentissages. Cependant, une enquête publiée en 2017 indique que les

travaux coopératifs arrivent en 6^e position sur sept modalités de travail et qu'une minorité en propose souvent. Les échanges lors des formations et les enquêtes plus vastes soulignent qu'il n'est pas évident de dégager le temps nécessaire pour planifier et mettre en œuvre des travaux de groupes coopératifs. Un des freins mentionnés est la faible adéquation du travail coopératif avec les moyens d'enseignement.

Faute de propositions concrètes, il revient aux enseignant-e-s de planifier la structuration coopérative des activités. Or, cette structuration représente un défi exigeant qui se transforme en résistance lorsque le contexte active des valeurs individualistes ou compétitives.



Buchs, C. (2022). *Des mini-structures coopératives pour favoriser la participation des élèves: un outil de gestion de classe à visée inclusive*. Haute École Pédagogique du Canton de Vaud.

La formation aux routines coopératives pour relever le défi de la coopération en classe

Face aux difficultés de mises en œuvre dans les classes, je propose depuis quelques années d'adapter les principes de la pédagogie coopérative sous forme de mini-structures coopératives simples, familières et routinières.

Il s'agit de mettre régulièrement les élèves en interactions courtes (quelques minutes) tout en veillant à ce que chacun·e soit actif·ve. Un support générique est proposé avec des exemples de mise en interaction dans lesquels l'interdépendance et

la responsabilité prennent la forme d'une consigne simple qui précise qui fait quoi et quand.

En partant des contenus enseignés par les enseignant·e·s, je les accompagne pour introduire des petites modifications dans leurs pratiques habituelles afin d'engager simultanément tou·te·s les élèves. Cet accompagnement se fait soit individuellement, soit dans le cadre de formation d'établissement et ouvre sur des collaborations dans des projets pédagogiques et des recherches-actions.

Ces routines coopératives soutiennent un climat positif pour les apprentissages et la collaboration des élèves. Elles donnent l'occasion à l'enseignant·e d'écouter et d'observer la manière dont les élèves discutent des contenus et d'interagir de manière plus personnelle avec les élèves. Cette posture facilite le repérage des forces et difficultés des élèves, la régulation de l'activité des élèves de manière individuelle ou collective. Ceci facilite la différenciation et la régulation de son enseignement dans le cadre d'une gestion de classe à visée inclusive.

Expériences de pédagogie coopérative en sciences et mathématiques au secondaire

Enseignante chevronnée au secondaire 1 et 2, j'ai réalisé de nombreuses expériences positives de travaux de groupes structurés selon les principes de la pédagogie coopérative.

Consolider la collaboration avec temps de classe faible au secondaire 1

À titre d'exemple, je partage une expérience avec une classe de 10^e Section Littéraire-scientifique (LS) profil scientifique (S) dans laquelle j'ai proposé différents travaux coopératifs tout au long de l'année, avec des groupes fixes qui travaillent ensemble sur des projets et/ou notions conceptuelles sur plusieurs semaines, et avec des groupes temporaires sur de très courtes périodes sur un objectif précis, voire des combinaisons au sein d'une même activité (dans un premier temps, chaque groupe d'expert·es travaille sur des éléments spécifiques puis chaque expert·e rejoint un autre groupe pour enseigner et prendre connaissance des autres éléments).

Des activités préparatoires ont été introduites car les élèves avaient tendance à concevoir le travail de groupe comme une «addition» de

travaux individuels, dans le sens où elles·ils se répartissaient les différentes tâches qu'elles·ils faisaient individuellement chacun·e de leur côté et juxtaposaient ensuite. Il a donc été nécessaire au début de **renforcer les interactions** (discussions, échanges asynchrones, écriture collaborative, peer-review, débat...) avec des activités spécifiques contenant des consignes et des modalités très cadrantes et de bien insister sur le fait que le chemin compte tout autant que la production finale.

Je propose de mettre en place des **règles** pour que chacun·e se sente libre de s'exprimer (poser des questions, donner son avis, etc.) sans peur d'être jugé·e: distribution/répartition de la parole — pas de cris, d'insultes, de jugement de valeur, etc.

Murièle JACQUIER

Enseignante au secondaire, canton de Genève et chargée d'enseignement, IUFE Genève

Pour chaque activité, qu'elle soit évaluée ou pas, les élèves remplissent ensemble **une grille d'autoévaluation** portant sur deux catégories de compétences: contenu disciplinaire et collaboration/communication; puis elles-ils dressent **un bilan rapide** (ce qui s'est bien passé, ce qui s'est moins bien passé). Cela permet aux élèves

de mieux **se situer dans leurs apprentissages** et à l'enseignante **d'avoir du feedback** et une meilleure perception des apprentissages des élèves.

Enfin, une activité est considérée comme achevée lorsque tous les élèves du groupe sont en mesure d'expliquer/présenter toutes les parties

de la production. C'est une façon de renforcer les échanges et discussions entre pairs, mais cela permet aussi de développer les valeurs de l'apprentissage coopératif: la cohésion, l'écoute, l'entraide, l'ouverture à soi et aux autres...

Des exemples pour chaque type d'activité sont présentés dans le tableau ci-après.

Activités préparatoires	Activités en groupes fixes	Activités en groupes temporaires
<p>Renforcer les interactions entre élèves <i>Activité de recherche</i> Rendre une production orale et/ou écrite sur une thématique bien définie</p> <p><i>Activité de débat</i> S'approprier le point de vue de son camarade et construire l'argumentation (production orale et/ou écrite)</p> <p><i>Précautions:</i> Rôles bien définis, production attendue explicitée, temps alloué communiqué, plan de route proposé</p>	<p>Proposer un contexte d'apprentissage authentique <i>Projet</i> Problématique et/ou question socialement vive basée sur une ou plusieurs expériences à réaliser</p> <p><i>Précautions:</i> Critères d'évaluations donnés et explicités (dont la créativité et l'ingéniosité); bilans intermédiaires réguliers</p> <p>Travailler des contenus disciplinaires de manière spécifique et/ou différenciée <i>Travail sur un concept</i> Individuellement: étude d'un contenu disciplinaire + quizz et/ou exercices courts En groupe: comparaison, discussions, échanges sur ces quizz et/ou exercices courts Puis travail sur des exercices plus complexes</p>	<p>Travailler sur l'erreur <i>Corrections d'épreuves</i> Groupes hétérogènes constitués en fonction des réponses données dans l'épreuve</p> <p>Faire sortir les préconceptions et les déconstruire <i>Travail sur concept</i> Groupes homogènes ou hétérogènes (selon l'objectif travaillé) constitués en fonction des réponses à un QCM Plickers (application de questionnaires interactifs) Échanges et discussions dans le groupe avant de répondre à nouveau au QCM</p>
<p>Grille d'auto-évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contenu disciplinaire • Collaboration / communication 		

Malgré la bonne ambiance de classe, les élèves restent ancré-e-s dans un contexte scolaire relativement compétitif. De plus, dans notre société la note est très sacralisée. Il m'a fallu

expliquer puis montrer aux élèves et aux parents que les compétences de collaboration, d'entraide, et de communication n'étaient pas superflues et accessoires et que, au-delà de

l'adaptation au monde professionnel et des valeurs transmises, elles contribuaient pour une part importante aux apprentissages des élèves.

Consolider la collaboration avec temps de classe important et des élèves en difficultés au secondaire 1

J'ai également expérimenté les travaux coopératifs dans une classe de mathématiques dont j'avais la maîtrise pour 16 élèves de 11^e année en regroupement intermédiaire.

Une très grande partie des élèves se connaissaient assez bien car elles et ils étaient dans le même cycle depuis 2 ans. La plupart ont des difficultés d'apprentissage et manquent de confiance en eux.

Le fait d'avoir un nombre d'heures d'enseignement important tout en assurant la maîtrise de classe m'a conduit à travailler particulièrement le climat de classe afin d'instaurer une vraie relation de confiance entre l'enseignante et les élèves, mais aussi entre les élèves. Ce contexte particulier permet de prendre le temps de préparer le travail collaboratif. Ainsi, en début d'année, la mise en place du cadre et des règles occupe un pourcentage non négligeable sur le temps d'enseignement à proprement parler. Le travail en groupe a uniquement fait l'objet d'évaluations diagnostiques et formatives. Les travaux coopératifs étaient principalement axés sur la différenciation pour que les élèves travaillent par groupe sur leurs difficultés.

Dans ce contexte, la mise en groupe (se déplacer, tourner les tables) a pris un certain temps avant de s'installer

correctement. Pour gagner en efficacité sur la mise en groupe, j'ai affiché un chronomètre et l'objectif était de former tous les groupes le plus rapidement possible et ainsi battre le record du cours précédent. Bien sûr, les premières fois, l'installation était bruyante et chaotique mais les élèves finissent par s'organiser et deviennent très efficaces.

J'ai également constaté qu'il était difficile pour quelques élèves de faire confiance à leurs pairs: elles et ils éprouvaient assez systématiquement le besoin de passer d'abord par l'enseignante ou de vérifier tout de suite les réponses avec l'enseignante. Pour remédier à cela, j'ai, d'une part, systématiquement renvoyé les questions des élèves à tout le groupe et j'ai, d'autre part, mis à disposition les réponses très rapidement, souvent au début des activités, en expliquant que l'objectif n'était pas d'avoir la bonne réponse mais de bien comprendre comment y arriver. Il est important que l'enseignant-e se place autant que possible en retrait cognitif, qu'elle/il change de posture et laisse les élèves mettre en œuvre les techniques/méthodes qu'elles-ils s'approprient et comprennent le mieux (deuil de la seule et unique bonne façon de faire).

Exemples d'activité de type projet

La chute de l'œuf	La hauteur de l'arbre
Discipline principale: physique Classe: 10 ^e Section Littéraire-scientifique (LS) profil Scientifique (S), au cycle d'orientation Objectif: avec le matériel à disposition, construire un dispositif pour que l'œuf lâché du 2 ^e étage arrive au sol dans le meilleur état possible	Discipline principale: mathématiques Classe: 11 ^e Section Langues vivantes et communication (LC), au cycle d'orientation Objectif: à l'aide d'un bâton, déterminer la hauteur de l'arbre

Enfin, j'ai pu consolider la collaboration dans d'autres contextes variés (au secondaire II avec des temps de classe importants et des temps de classe faibles, en contexte homogène et hétérogène mais aussi dans le cadre de la formation des enseignant-es). Sur la base de ces expériences, je constate que le temps consacré à la mise en place d'un travail coopératif ou aux mini-structures coopératives diminue au fur et à mesure de l'année ce qui permet de «rattraper le retard» et d'engager réellement les élèves dans leurs apprentissages.

De mon point de vue, les effets sur l'apprentissage, sur le climat de classe mais aussi sur le développement personnel des élèves sont indéniables. J'ai pu constater des bénéfices aussi bien sur la qualité du raisonnement et des démarches réflexives que sur le développement de l'esprit critique. De plus, j'ai observé que les élèves sont bien plus motivés, elles et ils prennent confiance en eux, développent une meilleure estime d'eux et ont moins d'appréhension vis-à-vis de la discipline.

Coopération et soutien scolaire: une responsabilité partagée

Laurence EGGER

Antérieurement enseignante chargée du soutien pédagogique, co-responsable du Module 2 du CAS soutien pédagogique IUFE Genève

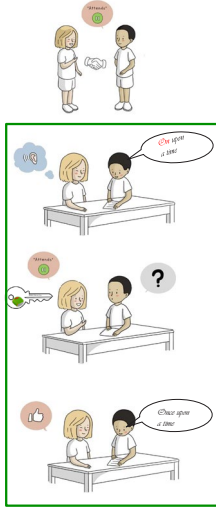
Portée par la mission édictée dans la LIIP «de tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premières années de l'école»¹, non seulement au niveau des valeurs mais de leurs mises en œuvre sur le terrain, l'enseignante de soutien que j'étais avait la prétention d'y croire mais de n'avoir ni méthode ni baguette magique pour y parvenir étant donné la complexité et l'ampleur du sujet.

Cependant, lorsque j'ai vu et entendu, dans le petit groupe de soutien que j'accompagnais dans mon local, une élève lever son pouce pour encourager son camarade en lien avec le rôle social attribué, ou un autre lui souffler le début du mot pour l'aider à déchiffrer en lien avec le rôle cognitif attribué, je n'ai pu que saluer la scène en observant le groupe et l'élève en question engagé dans la lecture laborieuse mais prometteuse de sa phrase.

Un petit pas en avant sur le chemin de l'apprentissage coopératif et un petit pas de côté pour penser son enseignement. En effet, inspirée d'une mini-structure coopérative pour favoriser la participation des élèves comme *Lecture en duo* (Buchs, 2022) (voir ci-dessus), j'ai mis en œuvre le projet de soutien pédagogique élaboré en collaboration avec

la titulaire de classe pour enseigner la lecture à des élèves de 3^e année ayant des difficultés dans ce domaine en articulant les capacités transversales de collaboration et stratégies d'apprentissage à la discipline du français.

Cibler une habileté coopérative comme «chacun son tour» explicitée en gestes et en paroles et attribuer un rôle interpersonnel comme «j'encourage mon camarade», est une piste pour apprendre à coopérer. Aussi, attribuer un rôle plus cognitif de «souffleur ou souffleuse» en explici-



Lecture en duo

Apprentissage de la lecture ou lecture dans une langue étrangère

6

Verbalisation 1

Les élèves conviennent d'un signal pour faire une pause en cas de difficulté (dire « Attends », toucher l'épaule...).

En duo, l'élève A lit à voix haute pendant que l'élève B suit la lecture et vérifie.

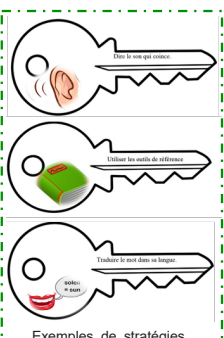
L'élève B utilise le signal convenu pour indiquer à son-sa partenaire de faire une pause dans sa lecture lorsque l'élève A se trompe ou a des difficultés.

L'élève B propose des pistes et des stratégies pour soutenir son-sa partenaire dans cette lecture. Il-elle joue le rôle de « souffleur-euse » qui aide.

Les pistes peuvent concerner le décodage et/ou la compréhension et s'appuient sur ce qui est travaillé en classe.

L'élève B félicite son-sa partenaire.

Les étapes sont reconduites jusqu'à la fin de la lecture.



Exemples de stratégies travaillées en classe et mises à disposition

Les élèves peuvent inverser les rôles.

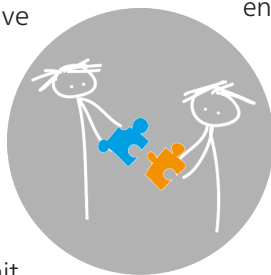
Buchs, C. (2022). *Des mini-structures coopératives pour favoriser la participation des élèves: un outil de gestion de classe à visée inclusive*. Haute École Pédagogique du Canton de Vaud.

tant aux élèves ce qui est attendu dans cette situation (souffler le début du mot et/ou donner des indices d'aides au déchiffrage à son camarade pour la lecture de sa phrase) contribue à coopérer pour apprendre et articule capacités transversales et didactique.

¹ Loi sur l'instruction publique (LP) (11470) du 17 septembre 2015, Chapitre III, Finalités et objectifs de l'école publique/Art.10

En relatant à la titulaire l'engagement de ses élèves au niveau de la collaboration entre pairs et de leur entrée active dans l'apprentissage de la lecture, je me questionnais toutefois sur la modalité de soutien effectuée hors classe. Le dispositif coopératif testé en soutien pédagogique me semblait être plus pertinent en soutien intégré (à l'ensemble de la classe) afin que non seulement tou-te-s les élèves puissent en tirer profit, mais aussi pour favoriser un langage commun entre enseignantes, un regard croisé sur les élèves et articuler l'activité de la classe de soutien à celle de la classe régulière. Ainsi, avec la titulaire, nous avons décidé de mener le projet de *Lecture en duo* ensemble, en coenseignement, souvent les deux en classe avec tou-te-s les élèves en distinguant le rôle de chacune et parfois en lieu séparé en prenant des groupes restreints. Nous avons pu définir des objectifs communs, anticiper, structurer, s'informer et partager entre professionnelles pour mieux comprendre et agir ensemble en «présence ou en l'absence des élèves» afin d'articuler l'activité de l'enseignant-e chargé-e de soutien et de l'élève en difficulté d'apprentissage à l'activité collective de la classe ordinaire. Cette approche s'inspire des propositions de G. Pelgrims reprises par C. Bauquis dans son intervention dans le cadre du Certificat de formation continue (CAS) en Soutien Pédagogique le 4 février 2020, *La collaboration titulaires-ECSP: résistances et obstacles au co-enseignement*. À l'instar des élèves apprenant (par) la coopération, il s'agissait aussi, en tant qu'enseignantes, de collaborer et, plus précisément, de coopérer en coenseignant pour œuvrer en responsabilité partagée autour du but commun de ne «laisser personne sur le bord du chemin».

J'ai quitté ma fonction d'enseignante chargée de soutien il y a quelques années et travaille actuellement, entre autres, pour le CAS en soutien pédagogique² dont une journée est dédiée à la pédagogie coopérative. Mon expérience sur le terrain et ma réflexion autour de cette approche m'amènent à dire qu'apprendre (par) la coopération et



l'aborder à petits pas dans son enseignement par des principes souples et adaptables aux activités habituelles, permet de développer et structurer le «déjà-là» et favorise sa mise en œuvre. Il ne s'agit pas de révolutionner sa pratique mais de viser à enseigner explicitement ce qui est attendu en termes de connaissances et compétences sociales et scolaires.

L'élève perçu-e comme étant en difficulté d'apprentissage se retrouve dans une situation didactique et pédagogique structurée en amont autour d'un but commun porté par lui-même et le groupe. L'enseignant-e de soutien ou de classe veillera à ce que l'élève soit confortable et préparé-e pour apprendre. À la différence du travail de groupe sans structuration, les différentes expériences relatées ou vécues de structuration des interactions et de la tâche m'ont permis d'observer parfois un certain déplacement de l'élève. En effet, quelque chose se passe, bouge et se met en mouvement même si les objectifs d'apprentissage sont encore en chemin. L'élève s'engage sur une voie balisée, encadré-e par un-e enseignant-e présent-e mais en retrait, permettant une observation précieuse pour le recueil d'informations afin de mieux réguler dans l'immédiat ou en différé son action éducative. Il s'agit, pour l'enseignant-e, de déplacer sa posture d'intervention en déléguant une partie de l'apprentissage à l'élève en lui donnant les outils.

Ainsi, apprendre (par) la coopération est favorable à toutes et à tous selon le niveau de compétences de chacun-e à développer et ne se cantonne pas au soutien pédagogique. Il s'agit d'une responsabilité partagée entre professionnel-le-s portant en paroles et en actes le principe d'éducabilité car, comme relate Philippe Meirieu (2008) en rapportant les paroles des enfants des Abruzzes dans leur lettre adressée à leur maitresse: «*tous les enfants sont doués pour toutes les matières. Et même si ce n'est pas vrai, vous devez faire comme si*».

Conclusion

La collaboration est un processus dans lequel les élèves font alliance, porté-e-s par des principes de responsabilité individuelle et collective et d'interdépendance positive. Cette alliance entre élèves, soutenue par les enseignant-e-s qui les entourent, peut contribuer au désir d'apprendre et de se former tant du côté des apprenant-e-s que des enseignant-e-s.

Les expériences relatées dans les différents contextes donnent à voir de multiples manières de consolider la collaboration entre élèves en proposant des travaux de groupes coopératifs. Cette collaboration nécessite du temps lors de la mise en place, mais la régularité permet de gagner en efficacité. Elle permet d'intégrer tou-te-s les élèves dans les processus d'apprentissage tout en

2 Le Certificat de formation continue (CAS) en Soutien pédagogique, créé en collaboration avec la Direction générale de l'enseignement primaire, est proposé par l'Institut universitaire de formation des enseignant-es de l'Université de Genève et est destiné principalement aux enseignant-e-s de soutien. Le dispositif va de l'enseignement sous forme de cours à des ateliers mobilisant les savoirs professionnels en développant une approche inclusive du soutien pédagogique.