

Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale
et de la Jeunesse

Les pratiques collaboratives au service des apprentissages

N° 2021-230 - décembre 2022

*Inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche*

Les pratiques collaboratives au service des apprentissages

Décembre 2022

Fabienne PAULIN-MOULARD

Monique DUPUIS
Xavier GAUCHARD
Christian VIEAUX

*Inspecteurs généraux de l'éducation,
du sport et de la recherche*

SOMMAIRE

Synthèse	1
Liste des préconisations.....	2
Introduction.....	4
1. Les pratiques collaboratives : réflexion sur les concepts, les enjeux, les acteurs	5
1.1. Mieux apprendre ensemble : collaboration et coopération au sein du collectif.....	5
1.2. La capacité à coopérer considérée comme fondamentale aujourd’hui.....	6
1.3. ... mais moins développée dans les écoles françaises que dans les autres pays de l’OCDE	7
1.4. Malgré tout, des acteurs impliqués à toutes les échelles du système éducatif.....	8
2. Cadre institutionnel, motivation et contextes de mise en œuvre	8
2.1. Un encouragement institutionnel aux pratiques collaboratives des élèves et des équipes.....	8
2.1.1. <i>Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (S3C)</i>	9
2.1.2. <i>Le référentiel pour l’éducation prioritaire</i>	9
2.1.3. <i>Le référentiel de compétences et les rendez-vous de carrière</i>	9
2.2. Des initiatives locales qui visent directement les apprentissages	10
2.2.1. <i>De pratiques individuelles à l’implication de toute une équipe</i>	10
2.2.2. <i>Quand l’impulsion des pilotes rencontre le souhait des enseignants</i>	12
2.2.3. <i>Un contexte porteur : la mise en œuvre de projets pédagogiques</i>	12
2.3. Une impulsion émanant du pilotage territorial	13
2.3.1. <i>Circonscriptions, bassins, réseaux apprenants</i>	13
2.3.2. <i>Des dispositifs innovants</i>	15
3. Des pratiques au bénéfice des élèves et des équipes	15
3.1. Apprentissages disciplinaires soutenus et renforcés dans un cadre bien défini	15
3.1.1. <i>L’interaction au service des apprentissages</i>	16
3.1.2. <i>Développement de l’autonomie et de l’engagement actif</i>	18
3.1.3. <i>Un climat scolaire propice aux apprentissages</i>	18
3.2. Construction de compétences socio-comportementales et d’habiletés coopératives	19
3.3. Sentiment d’efficacité collective et cohésion au sein de l’établissement ou du réseau	21
3.4. Des bénéfices « en effet miroir »	23
3.5. Des modalités de développement professionnel réinventées	23
4. Vers une mise en œuvre raisonnée et créative des pratiques collaboratives.....	25
4.1. Des domaines à clarifier : motivations, appréhensions, compétences professionnelles	25
4.1.1. <i>Les valeurs au cœur des motivations</i>	25
4.1.2. <i>L’identité et la légitimité professionnelles à l’épreuve du regard des pairs et des familles</i>	25
4.1.3. <i>Une reconfiguration plus horizontale des rôles et des responsabilités pédagogiques</i>	26

4.2.	Plasticité du temps et de l'espace des enseignants	26
4.3.	Un numérique éducatif mobile pour être coopératif	27
4.4.	Le remodelage de l'espace-temps des élèves.....	28
Conclusion	30	
Annexes	33	

SYNTHÈSE

Même si les pratiques collaboratives sont moins répandues en France que dans les autres pays de l'OCDE, elles se développent néanmoins à tous les échelons du système. Pluralité de contextes d'émergence, diversité de sources d'impulsion, variété de niveaux d'enseignement et d'échelles de pilotage, tel est le terreau dans lequel elles se manifestent. La mission a vu dans ce foisonnement l'intérêt renouvelé qui est porté aujourd'hui à des démarches collaboratives s'appuyant à présent sur des résultats solides issus de la recherche qui en montrent l'effet bénéfique sur les résultats des élèves, sur le climat d'apprentissage et sur le bien-être au travail des enseignants.

Au fil des entretiens et des observations qu'elle a menés dans des lieux et des contextes variés, la mission a porté une attention particulière aux modalités de travail entre élèves ainsi qu'à la collaboration entre les différents acteurs du système scolaire visant, directement ou indirectement, l'amélioration de la qualité des apprentissages. Elle a ainsi identifié des conditions de mise en œuvre et d'enracinement durable des pratiques collaboratives dans le système scolaire français. Ces conditions reposent essentiellement sur l'identification des modalités d'une mise en œuvre bénéfique aux apprentissages, un soutien institutionnel, la formation et une communication appropriée.

De par leur nature même, les pratiques collaboratives nécessitent **un temps de concertation** pour leur conception, leur mise en œuvre et leur régulation. Ce temps collectif est indispensable au bon fonctionnement et contribue au développement professionnel. Il est nécessaire qu'il soit institutionnalisé dans les emplois du temps, que ce soit de manière hebdomadaire, mensuelle ou autre, selon un calendrier et un financement clairement établis. Le pilotage doit donc être bien défini et facilement identifiable, au sein de l'école ou de l'établissement, mais aussi au niveau académique, afin que les équipes sachent où trouver l'appui nécessaire.

Le soutien académique trouve son expression première dans la mise en place de **formations à et par la coopération**, car coopérer ne s'improvise pas, ni par les professeurs, ni par les élèves. Des formations entre pairs, de type « constellations », sont propices à l'acquisition des savoirs et savoir-faire nécessaires à la mise en place de pratiques collaboratives, comme on a pu l'observer dans la mise en œuvre du Plan mathématiques dans le premier degré.

Les formations et leur suivi gagnent à bénéficier du **soutien de la recherche** afin d'aider les équipes éducatives à développer et mettre en œuvre ces pratiques de manière pertinente et efficace et à déployer d'autres modes de développement professionnel, plus collaboratifs eux aussi.

La **communication** sur le bien-fondé de ces pratiques pédagogiques constitue la dernière composante indispensable à un fondement stable des pratiques collaboratives. Il s'agit en effet d'en faire connaître les **effets bénéfiques sur le bien-être à l'école et sur les apprentissages**. Il s'agit également de faire comprendre, notamment aux parents mais aussi aux enseignants les plus éloignés de ces démarches, que, loin de se résumer à une « lubie pédagogique » réservée à quelques-uns, loin de faire perdre du temps aux professeurs comme aux élèves, les pratiques collaboratives reposent sur des méthodes éprouvées et performantes qui permettent aux enseignants de gagner en efficacité et à tous les élèves de progresser.

Liste des préconisations

Liste des préconisations pour développer les pratiques collaboratives de manière efficace et durable

Recommandation n° 1 :

À destination des enseignants

En s'appuyant sur la recherche et la formation (notamment entre pairs), professionnaliser dans sa classe l'organisation des apprentissages coopératifs :

- choisir des moments opportuns centrés sur les notions à acquérir ;
- mettre en place des activités, des projets et des modalités de travail rigoureusement structurés, de l'amont à l'aval ;
- mettre en place des modalités de travail fondées sur l'interdépendance positive, visant l'engagement actif de chacun et une interaction fructueuse ;
- développer les habiletés coopératives des élèves ;
- expliciter les apprentissages aux élèves, en amont et en aval.

Recommandation n° 2 :

À destination des chefs d'établissement et des équipes de direction

2.a. Faciliter, structurer et organiser les pratiques collaboratives au service des apprentissages entre enseignants :

- organiser des temps d'échange collaboratifs entre pairs en réservant des temps spécifiques dans les emplois du temps ;
- passer du partage informel d'informations à la mise en œuvre collective animée et organisée en :
 - faisant prendre conscience des limites des organisations informelles,
 - structurant la circulation de l'information par des outils adaptés,
 - mobilisant et clarifiant l'usage dédié du numérique (ENT, plateformes collaboratives...).

2.b. Faire connaître les retombées positives des pratiques collaboratives sur le bien-être à l'école et les apprentissages des élèves :

- identifier, reconnaître et valoriser les compétences acquises lors de projets collaboratifs : se saisir des documents existant dédiés à l'évaluation (bulletin, livret de compétences, etc.) et de ceux accompagnant les parcours éducatifs (portfolios du PEAC, fiche avenir, etc.) ;
- informer les parents sur les pratiques coopératives, les associer aux projets de l'unité éducative et les intégrer à certaines actions.

Recommandation n° 3 :

À destination des autorités académiques et nationales

3.a. Former à et par la coopération de la formation initiale à la formation continue, en lien avec la recherche :

- inscrire des temps collaboratifs de formation dans les formations des professeurs stagiaires et les former au travail coopératif ;
- développer la formation continue entre pairs (de type *lesson studies*, « constellations », communauté d'apprentissage...) ;
- renforcer les liaisons inter degrés autour de la question des pratiques collaboratives afin d'éviter les ruptures ;
- former les professeurs à varier les démarches pédagogiques en les sensibilisant au rôle de l'interaction et des compétences socio-comportementales dans les apprentissages.

3.b. Faciliter et encourager le développement du travail collaboratif dans les écoles et les établissements :

- renforcer l'action des cellules « bâti scolaire » des académies, notamment par la production de ressources documentaires sur les agencements d'espaces favorables aux pratiques collaboratives ;
- impliquer les référents numériques et la délégation académique au numérique éducatif pour aider les équipes éducatives à la recherche de solutions numériques facilement accessibles, techniquement légères, rapidement efficaces ;
- accompagner une dynamique académique de proximité autour des pratiques collaboratives : développer un réseau de professeurs ressources ou de référents ;
- intégrer un état des lieux explicite du travail collaboratif des équipes dans les étapes du processus d'évaluation des établissements.

Introduction

Qu'elles concernent le travail entre élèves, entre élèves et adultes ou entre adultes, qu'elles relèvent de pratiques pédagogiques ou de modalités de travail entre pairs, les pratiques collaboratives sont portées par les valeurs de la République et mises en avant dans les textes législatifs¹ et réglementaires². Cet état de fait est le fruit d'une longue histoire dont certaines des racines remontent au XIX^e siècle et puisent dans d'autres sources que le modèle scolaire français, notamment en Angleterre, où l'on se préoccupa très tôt de généraliser le travail entre élèves par la méthode dite de l'enseignement mutuel. Ou encore aux États-Unis d'Amérique, où, un peu plus tard, la pédagogie de projets fut encouragée par John Dewey.

En France, depuis l'introduction des pédagogies actives dans les instructions officielles de 1902, et, en particulier, depuis les années 1920 sous l'influence de Célestin Freinet et ses classes coopératives, les pratiques collaboratives ne cessent d'être préconisées, expérimentées, mises en œuvre, remises en question, discutées, sans pour autant trouver véritablement leur place. Les comparaisons internationales montrent d'ailleurs qu'elles sont moins pratiquées en France que dans d'autres pays.

Aujourd'hui, différents éléments de contexte les remettent au goût du jour de manière plus prégnante.

Il s'agit tout d'abord de la conjoncture immédiate que représente la crise sanitaire et des nombreuses initiatives qu'elle a suscitées pour instaurer de l'entre-aide entre les membres du système éducatif, des élèves et leur famille aux décideurs nationaux, en passant par les divers acteurs de l'éducation formelle et informelle.

Notre pays est également traversé par des tensions sociales qui réinterrogent globalement les principes du collectif, les questions du lien social et les enjeux de l'éducation à la citoyenneté, autant de questions qui peuvent être éclairées par une réflexion sur les effets que peuvent avoir les pratiques collaboratives en éducation sur le vivre ensemble.

Ces différentes crises ont touché de plein fouet le corps enseignant et mis de nouveau en évidence ses besoins de soutien dans l'exercice d'un métier qui se complexifie et pour lequel la dimension collaborative est fondamentale à tous les niveaux.

Au-delà de ces éléments conjoncturels, les pratiques collaboratives sont mises en avant aujourd'hui comme un moyen de développer des compétences reconnues comme essentielles³ dans le monde connecté du XXI^e siècle. Il y va en effet de la capacité de nos sociétés à vivre et agir ensemble, avec une ouverture aux autres, dans le respect des valeurs de la République.

S'ajoutent à cela les travaux des sciences cognitives qui montrent l'importance de l'engagement actif et de l'interaction entre élèves dans les processus d'apprentissage⁴.

Pour toutes ces raisons, les pratiques collaboratives connaissent un nouvel essor et tendent à se développer sous des formes et dans des contextes diversifiés. Cette diversité souligne du reste que les champs d'investigation sont très vastes et que le présent rapport ne saurait prétendre à l'exhaustivité.

Aussi la mission a-t-elle choisi d'aborder la question des pratiques collaboratives en se concentrant exclusivement sur les apports de ces pratiques en termes d'apprentissages des élèves, conformément à la lettre de saisine⁵. C'est ainsi qu'elle a, certes, porté une focale particulière sur les pratiques de classes mais

¹ « [L'école] s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative. Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. (...) Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, [Le service public de l'éducation] favorise la coopération entre les élèves. », article L. 111-1 du code de l'éducation, partie législative.

² Pour les professeurs, cf. le BO du 25 juillet 2013, arrêté du 1^{er} juillet 2013, JO du 18 juillet 2013, référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

³ En 2015, l'évaluation internationale PISA a testé les compétences collaboratives des élèves estimant qu'elles étaient fondamentales pour l'avenir des jeunes et leur insertion professionnelle : <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/resultats-du-pisa-2015-volume-v-9789264305199-fr.htm>

⁴ Cf. infra 3.

⁵ Annexe 1.

qu'elle l'a élargie aux pratiques collaboratives des adultes, si celles-ci visaient prioritairement les apprentissages des élèves.

Afin de mieux cerner les contours aussi bien théoriques que pratiques de ces dernières, la présente mission a procédé à des observations en établissement et en classe ainsi qu'à des entretiens avec des chercheurs et des « acteurs de terrain », élèves et adultes de la communauté éducative.

La mission a veillé à équilibrer la répartition géographique et à choisir un panel d'unités éducatives et de collectifs présentant des caractéristiques variées, connus, notamment par les chercheurs, pour mettre en œuvre des pratiques collaboratives au sein de la classe ou entre adultes. De ce fait, elle a visité aussi bien des écoles primaires que des collèges ou des lycées généraux, technologiques et professionnels. Elle a également établi des contacts dans différentes académies avec des « bassins », des « réseaux » ainsi qu'avec divers collectifs apprenants, identifiant ainsi de multiples contextes d'émergence de ces pratiques.

Elle s'est interrogée sur les raisons pour lesquelles, malgré une tendance au développement de ces pratiques et des effets bénéfiques reconnus par les acteurs de terrain comme par les chercheurs, leur diffusion restait encore plutôt modérée et a tenté de dessiner les contours des conditions favorables à leur développement raisonnable et efficace.

1. **Les pratiques collaboratives : réflexion sur les concepts, les enjeux, les acteurs**

1.1. **Mieux apprendre ensemble : collaboration et coopération au sein du collectif**

« *C'est un gigantesque fourre-tout !* ». Ainsi s'est exprimé l'un des chercheurs que la mission avait interrogé sur la définition des pratiques collaboratives. Au premier abord, il est en effet difficile de s'y retrouver, tant il est fréquent que toute pratique réunissant au moins deux personnes soit qualifiée de collaborative ou coopérative. Il en est ainsi par exemple des travaux en binômes, en groupes, en îlots, des activités ludiques, des jeux sérieux, du co-enseignement etc. Or, il ne suffit pas de se mettre par deux, de regrouper les élèves en îlot ou encore de faire des travaux de groupes pour que naîsse spontanément une coopération. Et que dire justement de la distinction entre collaboration et coopération ? Le champ à explorer étant particulièrement vaste, la mission a procédé à des choix fondés sur les différents éclairages des chercheurs rencontrés, afin de circonscrire les concepts, d'en clarifier leur usage et de délimiter les périmètres d'observation.

Collectif, collaboratif, coopératif : en toute logique, ces trois mots seront d'une fréquence élevée dans le présent rapport.

Le terme de « collectif », beaucoup plus englobant que les deux autres, sera utilisé de manière neutre, en référence à un groupe qui travaille ensemble dans un même but. Les autres termes méritent qu'on s'y attarde davantage car force est de constater que collaboration et coopération (ou leurs adjectifs dérivés), sont fréquemment employés l'un pour l'autre. Pour la clarté du propos, la mission retiendra toutefois quelques caractéristiques pour tenter de les distinguer.

Dans le présent rapport, il sera question de coopération entre élèves lorsqu'ils sont placés dans des situations qui leur permettent d'apprendre mieux ensemble. Chaque élève doit donc en retirer un bénéfice qui lui est propre. La mise en œuvre de l'activité doit relever d'une « *action combinée* »⁶ où chacun a un rôle à jouer : « *La coopération entre pairs se définit comme l'ensemble des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs. Au-delà de la coordination et la collaboration, la coopération correspond au niveau le plus étroit du faire à plusieurs, dans lequel les partenaires sont mutuellement dépendants, avec qui il est nécessaire de s'associer.* »⁷ Cette « *interdépendance positive* »⁸ (où « *les apprenants partagent un but*

⁶ Sylvain Connac, entretien du 5 mars 2021.

⁷ Jean-François Marcel et al. (2017). Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes. Bruxelles, De Boeck Universités. Cité dans Sylvain Connac (2017). La coopération entre élèves. Canopé, p. 21.

⁸ Yann Algan avec les contributions de Stanislas Dehaene, Élise Huillery, Elena Pasquinelli, Franck Ramus. Quels professeurs au XXI^e siècle ? Rapport de synthèse du colloque organisé le 1^{er} décembre 2020 dans le cadre du Grenelle de l'éducation. Conseil scientifique de l'éducation nationale, p. 48 ; cf. infra note 47 et 70.

commun et le résultat de chacun (...) est affecté par les actions des autres »), lorsqu'elle est explicitée et bien cadrée, constitue une des bases fondamentales de la coopération entre élèves, suscitant l'interaction et contribuant à « l'engagement actif »⁹ de chacun, conditions indispensables à l'apprentissage et gages de progrès. Car il s'agit bien de situations d'apprentissage qui, si elles peuvent prendre des formes très variées, parfois ludiques, n'en cèdent en rien à l'exigence¹⁰ que requiert tout apprentissage, de la part de l'élève comme de l'enseignant.

Quant au terme de collaboration, beaucoup plus large, il sera utilisé pour toute forme de pratiques collaboratives en général qui ne donnent pas lieu à un cadrage aussi précis que celui de la coopération¹¹, et, en particulier, pour toute forme de travail entre adultes œuvrant ensemble pour améliorer les apprentissages des élèves.

On pourrait encore s'attarder sur la compétition qui partage avec la coopération le caractère motivant pour certains élèves, notamment pour ceux qui aiment « la comparaison sociale » et qui seront « plus motivé[s] dans un contexte de compétition que dans un climat de maîtrise »¹². C'est ainsi que certains saluent aujourd'hui les vertus de la « coopétition », mêlant la motivation de la compétition et l'efficacité de la coopération. Il en va ainsi de nombreux concours qui exercent un pouvoir d'attraction important sur les élèves, comme, par exemple le concours national de la Résistance et de la Déportation, les Olympiades de mathématiques ou encore le Castor informatique qui attire à lui-seul 670 000 élèves par an.

Toutefois, la prudence est de mise dans les pratiques de classe, notamment lors de la mise en œuvre d'activités de groupe visant uniquement la réalisation du meilleur « produit final » (comme, par exemple, la rédaction d'un article) et mettant ainsi *de facto* des groupes d'élèves en compétition. Dans de telles situations, en l'absence d'un cadrage visant explicitement l'apprentissage de chacun, les élèves se répartissent les tâches de la manière qu'ils jugent la plus efficace pour réaliser ce « produit final ». D'après la recherche¹³, cette « dérive productiviste » laisse certains élèves sur le bord du chemin et nuit ainsi à l'apprentissages de chacun.

Ces distinctions étant faites, la mission souligne que collaboration et coopération sont intimement liées. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit d'une « interaction fructueuse qui débouche sur un apprentissage »¹⁴, et, plus précisément, sur un apprentissage pour chacun et pour tous.

1.2. La capacité à coopérer considérée comme fondamentale aujourd'hui...

S'il est essentiel de pouvoir résoudre seul les différents problèmes auquel tout un chacun est confronté, le monde interconnecté d'aujourd'hui exige de plus en plus de savoir travailler en équipe – compétence figurant parmi les compétences transversales comportementales¹⁵ particulièrement prisées en entreprise.

Dans le *Cadre de référence pour les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*¹⁶ publié en 2006, le Conseil de l'Union européenne définit des compétences clés pour permettre à chaque individu de s'intégrer dans la société et mener une vie autonome et satisfaisante au XXI^e siècle. Parmi celles-ci figurent les compétences sociales et civiques, explicitement « fondées sur une attitude de coopération ». Dans les nouvelles recommandations concernant ces compétences, publiées en 2018, le

⁹ Stanislas Dehaene (2018). Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines. Odile Jacob.

¹⁰ Céline Buchs (2017). Comment organiser l'apprentissage des élèves par petits groupes ? « [La pédagogie coopérative] requiert une planification minutieuse de la part de l'enseignant... ».

http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170313_13_Buchs.pdf

¹¹ Cf. infra, 3.

¹² Sarrazin, Tessier, Trouilloud (2006). Leroy et al. (2013). « Un élève qui cherche à apprendre et à progresser sera plus motivé dans un climat de maîtrise que dans un climat de compétition. Symétriquement, un élève qui aime la comparaison sociale sera plus motivé dans un contexte de compétition que dans un climat de maîtrise ». Dans Reverdy Catherine, dossier de l'IFÉ n° 114, décembre 2016 : La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques.

¹³ Sylvain Connac (2017). La coopération entre élèves. Canopé.

Voir également cf. Philippe Meirieu. L'éducation en questions, Célestin Freinet : Comment susciter le désir d'apprendre (8:10 du début du film) : <https://www.meirieu.com/EDUCATION%20EN%20QUESTION/freinet.mp4>

¹⁴ Catherine Reverdy, entretien du 4 janvier 2021.

¹⁵ Dites « soft skills ».

¹⁶ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>

https://competencescles.eu/sites/default/files/attachements/keycomp_fr.pdf

Conseil de l'Union européenne va encore plus loin : « *Dans l'économie de la connaissance, mémoriser des faits et des procédures est essentiel, mais insuffisant pour progresser et réussir. Les compétences telles que la résolution de problème, l'esprit critique, la capacité à coopérer... sont plus importantes que jamais au sein de notre société, qui évolue rapidement. Ce sont ces instruments qui permettent de mettre en pratique ce qui a été appris, afin de générer de nouvelles idées, de nouvelles théories, de nouveaux produits, ainsi que de nouvelles connaissances* ».¹⁷

1.3. ... mais moins développée dans les écoles françaises que dans les autres pays de l'OCDE

Alors que d'une part, la capacité à coopérer est reconnue comme très importante et que d'autre part, les élèves sont loin d'être hostiles à la collaboration¹⁸, les enquêtes internationales montrent que ces pratiques sont moins bien ancrées en France que dans d'autres pays européens, en particulier dans le second degré.

Ainsi, l'enquête internationale Talis¹⁹, montre que dans les écoles françaises, un enseignant sur deux déclare avoir « *souvent* » ou « *toujours* » recours au travail des élèves en petits groupes. Cette proportion est plus importante dans les autres pays concernés par l'enquête : deux sur trois en Angleterre, en Flandre ou en Espagne.

Proportion d'enseignants déclarant recourir fréquemment au travail en petits groupes en %	France	Angleterre	Belgique (Flandre)	Danemark	Espagne	Suède
	50	68	65	57	63	51

Les enseignants favorisant davantage le travail en groupe des élèves sont aussi ceux qui recourent plus fréquemment aux stratégies dites d'activation cognitive : exposer les objectifs au début du cours, indiquer aux élèves les attendus en termes d'apprentissage, faire le lien entre les séances ou faire référence à un problème de la vie courante pour montrer l'utilité des nouveaux acquis... Ces enseignants recourent aussi davantage à l'auto-évaluation des progrès et à l'utilisation du numérique en classe avec leurs élèves.

Au collège, lorsque l'on distingue les enseignants selon leur sentiment d'auto-efficacité, le groupe où ce sentiment est le plus faible est aussi celui où ils sont moins nombreux à faire travailler les élèves en groupe (36 % contre 60 %). Pour les pratiques collaboratives des enseignants français, le temps moyen dédié au travail d'équipe est évalué en moyenne à 2,2 heures par semaine, cela représente une heure hebdomadaire de moins que ce que déclarent leurs voisins européens en moyenne.

L'enquête Epode²⁰ s'est intéressée aux finalités des pratiques collaboratives des enseignants. Elle montre que celles à finalité éducative sont plus fréquentes que celles à finalité pédagogique ou impliquant les familles. Comme pour l'enquête Talis, l'enquête Epode met en évidence des pratiques collaboratives entre enseignants plus prononcées dans le premier degré. Ainsi, « *66 % des enseignants à l'école échangent fréquemment avec des collègues pour réfléchir à l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques contre 53 % au collège, et 41 % élaborent fréquemment des contenus et des activités pédagogiques avec d'autres enseignants contre 29 % au collège* »²¹.

¹⁷ Journal officiel de l'Union européenne du 4 juin 2018, Recommandation du Conseil C 189/1 du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie :

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

¹⁸ Pisa à la loupe # 78, p. 2 : « *Les élèves de tous les pays et économies font en général preuve d'attitudes positives à l'égard de la collaboration* ».

<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/867aae44-fr.pdf?expires=1651644393&id=id&accname=guest&checksum=84217A52F9A89CB9F62FD920FA176CC6>

¹⁹ Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (Talis) conduite sous l'égide de l'OCDE, Note d'information DEPP n° 19.22, juin 2019.

²⁰ Enquête périodique sur l'enseignement, 2018 <https://www.education.gouv.fr/epode-enquete-periodique-sur-l-enseignement-2018-6881>

²¹ Note DEPP n° 20.32, septembre 2020.

Des études²² se sont intéressées aux modèles éducatifs nationaux pouvant avoir une influence sur les pratiques pédagogiques. Dans leur classification, la France fait partie du groupe ayant une « *éducation académique* » avec un « *curriculum hiérarchique, rigide* » et « *des filières d'élite refermées sur elles-mêmes* » encourageant plutôt la compétition que la coopération entre les élèves.

L'enquête PISA de 2017 révèle d'ailleurs des résultats peu satisfaisants des élèves français en résolution collaborative de problèmes, la France se situant parmi les pays dont la performance est inférieure à la moyenne de l'OCDE alors que l'on retrouve dans les pays les plus performants plusieurs nations qui ont également des résultats excellents aux autres évaluations internationales (Singapour, Corée, Canada, etc.)²³. Or, il faut souligner que les résultats dans ce domaine sont corrélés à ceux obtenus dans les autres champs d'évaluation retenus par PISA : « *Une relation positive existe entre la performance en résolution collaborative de problèmes et celle des principaux domaines d'évaluation de PISA (sciences, la compréhension de l'écrit et les mathématiques) ; elle est toutefois moins marquée que celle observée entre ces trois autres domaines* ».²⁴

1.4. Malgré tout, des acteurs impliqués à toutes les échelles du système éducatif

En dépit du retard relatif de la France dans le développement des pratiques collaboratives, la mission a constaté le vif intérêt qu'elles suscitaient au sein des équipes éducatives, des circonscriptions, des bassins, des réseaux, des académies.

Compte tenu de l'objet même de la mission, à savoir les pratiques collaboratives au service des apprentissages, il tombe sous le sens qu'une attention particulière a été portée sur les pratiques coopératives en classe. Pour autant, la mission s'est également intéressée aux pratiques collaboratives à différents niveaux de l'institution dans la mesure où, en contribuant notamment au développement professionnel des professeurs, elles permettent également aux élèves de mieux apprendre. En effet, les résultats de la recherche montrent la corrélation entre le niveau de formation des professeurs en pédagogie et le niveau d'acquisition des compétences socio-comportementales des élèves, qui agissent sur l'acquisition des savoirs et compétences disciplinaires²⁵. Ce cercle vertueux est bien perçu par les équipes éducatives qui cherchent à développer ces pratiques en saisissant tous les leviers présents dans l'Institution.

2. Cadre institutionnel, motivation et contextes de mise en œuvre

Face au développement des pratiques collaboratives à tous les niveaux du système éducatif, on est en droit de s'interroger sur les raisons de leur émergence.

Lors des visites et entretiens qu'elle a menés, la mission a pu constater que les pratiques collaboratives se mettaient en place dans des contextes variés, qu'il s'agisse de la coopération entre élèves ou de la collaboration entre adultes (les deux étant liées). Les impulsions et motivations qui en sont à l'origine sont diverses, naissant au sein même des établissements et visant directement les pratiques de classe, ou bien émanant d'une influence plus institutionnelle, agissant à un niveau plus systémique tout en ayant pour focale les apprentissages.

2.1. Un encouragement institutionnel aux pratiques collaboratives des élèves et des équipes

L'institution évoque clairement les pratiques collaboratives dans ses textes de cadrage ou certains référentiels, tant dans les documents concernant les compétences professionnelles des équipes

²² Nathalie Mons, Marie Duru-Bellat & Yannick Savina (2012). Modèles éducatifs et attitudes des jeunes : une exploration comparative internationale. *Revue française de sociologie*, vol. 53, n° 4, p. 589-622.

Denis Meuret (2016). Éduquer à la confiance dans une société de défiance. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 72, p. 67-76. Dans dossier de veille de l'IFÉ (2016). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. <https://edupass.hypotheses.org/files/2016/12/114-decembre-2016.pdf>

²³ Cf. annexe 3

²⁴ *Ibid*, p. 2.

²⁵ Yann Algan avec les contributions de Stanislas Dehaene, Élise Huillery, Elena Pasquinelli, Franck Ramus. Quels professeurs au XXI^e siècle ? Rapport de synthèse du colloque organisé le 1^{er} décembre 2020 dans le cadre du Grenelle de l'éducation. Conseil scientifique de l'éducation nationale, p.58 : « *La formation en pédagogie des enseignants est fortement corrélée aux compétences socio-comportementales des élèves.* »

enseignantes et éducatives que dans ceux précisant les objectifs de formation des élèves. Les termes employés sont variés (cadre et projets collectifs, contribuer, collaborer, coopérer), illustrant ainsi le vaste champ des pratiques collaboratives et amenant *de facto* à la réflexion sur les différents objectifs et déclinaisons possibles.

2.1.1. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (S3C)²⁶

La scolarité obligatoire poursuit un double objectif de formation et de socialisation. Elle donne aux élèves une culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution.

Le développement de l'esprit d'initiative, de l'esprit critique et de la coopération fait donc partie intégrante des objectifs de formation des élèves tout au long de la scolarité obligatoire, et ces objectifs du S3C sont une incitation forte à former les élèves aux démarches collectives et aux pratiques collaboratives.

Tous les domaines du socle sont concernés par ces enjeux de formation, notamment ceux qui visent les apprentissages fondamentaux. À titre d'exemple on peut évoquer le domaine 3 « La formation de la personne et du citoyen », qui précise notamment dans le cadre des objectifs liés à la responsabilité, au sens de l'engagement et de l'initiative : « *L'élève coopère et fait preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui.* »

2.1.2. Le référentiel pour l'éducation prioritaire²⁷

Dans les réseaux d'éducation prioritaire, les pratiques collaboratives au sein des équipes pédagogiques, et plus généralement de l'ensemble de la communauté éducative, sont particulièrement courantes. Elles se déclinent dans des contextes et selon des modalités variées. Les problématiques pédagogiques et de vie scolaire auxquelles tous sont confrontés incitent de fait à plus de collégialité, qu'il s'agisse de la réflexion sur la mise en œuvre des programmes et des apprentissages ou plus globalement du regard porté sur chaque élève et son parcours.

Le référentiel de l'éducation prioritaire, dont l'ambition est d'offrir un cadre structurant à l'ensemble des acteurs, se base notamment sur l'expérience des réseaux, l'expertise des personnels, des apports de la recherche et des constats et analyses de l'inspection générale. Les expériences et expertises des différents acteurs ont permis de dégager des leviers d'efficacité en éducation prioritaire, notamment l'importance de la dimension collaborative du travail, des élèves et des adultes, au service des apprentissages et de la réussite de tous les élèves.

Ce référentiel (dont les principes valent pour toute situation d'apprentissage) accorde ainsi une place importante aux pratiques collaboratives, d'une part pour les élèves, comme évoqué par exemple dans le cadre de la priorité 1 : « *Mettre en œuvre des stratégies éprouvées dans les enseignements : dans les différentes matières, le travail en groupe des élèves est organisé dans des groupes hétérogènes pour favoriser les confrontations des démarches intellectuelles* » ; d'autre part, pour les équipes, comme en témoignent les intitulés des priorités 3 et 4, respectivement « *Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire* » et « *Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative* ».

2.1.3. Le référentiel de compétences et les rendez-vous de carrière

Le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation²⁸ fixe des objectifs en lien direct avec les pratiques collaboratives et rappelle notamment ceci : « *Les professeurs et les personnels d'éducation font partie d'une équipe éducative mobilisée au service de la réussite de tous les élèves dans une action cohérente et coordonnée* ».

²⁶ Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture. JO du 2 avril 2015 ; BO n° 17 du 23 avril 2015.

²⁷ Référentiel pour l'éducation prioritaire, janvier 2014 :

https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/accueil/Referentiel_de_l_education_prioritaire.pdf

²⁸ BO du 25 juillet 2013, arrêté du 1^{er} juillet 2013 ; JO du 18 juillet 2013, [Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation](#)

Outre les compétences en lien avec la connaissance des processus d'apprentissage²⁹ et l'accompagnement des élèves dans leur parcours de formation³⁰ qui se déclinent en partie dans une dimension collective, certaines compétences professionnelles évoquent clairement l'importance de la dimension collaborative attendue des professeurs et personnels d'éducation, tout en précisant contextes et objectifs : coopérer au sein d'une équipe, contribuer à l'action de la communauté éducative, coopérer avec les parents d'élèves et avec les partenaires de l'école, coopérer avec les équipes pédagogiques et éducatives d'autres écoles ou établissements, notamment dans le cadre d'un environnement numérique de travail et en vue de favoriser la relation entre les cycles et entre les degrés d'enseignement.

Ce référentiel apporte ainsi des repères sur la pluralité des contextes où le collectif et le collaboratif sont convoqués. Il a vocation à amener les enseignants et personnels éducatifs à s'interroger sur leurs pratiques dans ces domaines et à renforcer, voire à construire ces compétences spécifiques dans une logique de développement professionnel au long cours. Les rendez-vous de carrière³¹ sont des moments privilégiés pour faire le point sur ses pratiques, d'autant que deux des neuf compétences évaluées concernent directement l'implication de l'enseignant dans une dynamique de coopération.

2.2. Des initiatives locales qui visent directement les apprentissages

Au-delà des incitations institutionnelles, il est fréquent que la volonté de renforcer le travail collaboratif vienne des enseignants et des équipes elles-mêmes, que cela concerne les démarches et modalités pédagogiques ou le travail même de ces équipes.

Parmi les pratiques collaboratives naissant au sein même d'un établissement, on peut distinguer celles qui émanent d'une démarche quasi individuelle, sous l'influence d'un professeur ou d'un groupe de professeurs, de celles qui émergent sous l'impulsion des équipes de direction ou de l'IEN dans le premier degré.

2.2.1. De pratiques individuelles à l'implication de toute une équipe

Nombreux sont les enseignants et les équipes sensibilisés à l'importance de proposer à leurs élèves des modalités de travail collaboratif et qui mettent en place certaines pratiques dans leurs enseignements. Une grande diversité de situations est observée, des pratiques isolées de certains enseignants à l'implication de l'ensemble d'une équipe pour porter le travail collaboratif au service des apprentissages des élèves, comme l'illustrent les quelques exemples présentés ci-dessous.

Un exemple illustrant un cheminement qui peut amener à la mise en œuvre de pratiques collaboratives dans la classe

École Kerichen de Brest - classe de CM1-CM2

Sensibilisée à la question de l'importance des pratiques collaboratives des élèves au service de leurs apprentissages, notamment par son expérience en maternelle, l'enseignante a fait évoluer ses pratiques en CM1-CM2 en croisant ses observations et réflexions avec les apports de la recherche et des formations pédagogiques. Sa démarche concerne son enseignement mais également la vie des élèves dans la classe tout au long de la journée :

- la classe est organisée en permanence en îlots (les groupes d'élèves constitués autour de ces îlots n'étant pas figés) ;
- l'affichage de la classe témoigne des pratiques collaboratives (il est travaillé avec les élèves qui y contribuent activement, ce qui facilite l'appropriation) ;
- la collaboration entre pairs et la formation à l'autonomie individuelle et collective sont mis en œuvre au service des apprentissages. À titre d'exemple, la mission a pu observer « une dictée négociée ». Après une

²⁹ 9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier :

- Tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques, en particulier pour permettre l'individualisation des apprentissages et développer les apprentissages collaboratifs.

³⁰ 5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation :

- Participer aux travaux de différents conseils (conseil des maîtres, conseil de cycle, conseil de classe, conseil pédagogique, etc.), en contribuant notamment à la réflexion sur la coordination des enseignements et des actions éducatives ;
- Participer à la conception et à l'animation, au sein d'une équipe pluri-professionnelle, des séquences pédagogiques et éducatives permettant aux élèves de construire leur projet de formation et leur orientation.

³¹ <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

première phase individuelle de dictée, émaillée de nombreuses explicitations de l'enseignante, les quatre élèves de chaque îlot doivent se mettre d'accord sur une production unique. Cela donne lieu à des échanges nourris entre les élèves, à des questions et de l'argumentation, à des décisions sur la méthode à suivre (aller se référer par exemple à un affichage, un dictionnaire, …) ;

- un conseil d'élèves hebdomadaire est l'occasion d'aborder des questions relatives à la vie de classe, mais aussi aux apprentissages, comme par exemple la lecture de poésie : les élèves ont proposé que ces lectures soient réalisées par des volontaires qui s'y préparent donc et qui soumettent leur prestation au regard critique et constructif des autres, l'enseignante se positionnant en simple régulatrice dans ce temps de conseil mené par et avec les élèves. L'ambiance de classe est apaisée et les élèves sont très respectueux les uns des autres, chacun s'exprimant dans un climat de confiance.

Ces pratiques professionnelles et leurs impacts sur les élèves ayant été constatés à la suite d'une visite d'inspection, l'enseignante est peu à peu amenée à faire connaître et partager ses pratiques dans des temps de formation et d'échanges entre collègues.

Ce repérage et cette impulsion donnée par les corps d'inspection sont des leviers essentiels à l'essaimage de ces pratiques.

À l'heure actuelle, la question de l'articulation avec le collège se pose encore, notamment pour atténuer la rupture inévitable entre ce que l'élève vit à l'école et au collège.

Une expérience d'enseignants à l'origine d'une dynamique collective Collège Les Provinces, Cherbourg-en-Cotentin : un MOOC sur l'apprentissage coopératif

Dans ce collège REP+, la réflexion autour des apprentissages coopératifs est née des interrogations d'un petit groupe de professeurs qui, du fait de l'hétérogénéité et d'un climat dégradé, cherchait un « *scénario pour faire progresser tous les élèves* ». Très rapidement, des enseignants aux personnels d'éducation, de la coordonnatrice au chef d'établissement et aux inspecteurs co-pilotes du réseau, toute l'équipe éducative s'est emparée de la question et s'est formée. Le projet s'est déployé au collège ainsi que dans les écoles maternelles et élémentaires du réseau en laissant le temps de l'appropriation, dans une démarche d'amélioration continue. L'établissement a développé explicitement un axe prioritaire du projet d'établissement autour de la coopération et, depuis quatre ans, l'ensemble de l'équipe éducative de l'établissement a identifié des bénéfices pour les élèves et les enseignants. Ces pratiques ont même « *essaïmé* » grâce à la création d'un MOOC³² qui, en 2020, avait déjà permis de former environ 400 personnes. Cette adhésion collective a été facilitée par le soutien du chef d'établissement et de l'équipe de direction (planifiant des temps dédiés à la réflexion collective, mettant en relation avec des chercheurs, …), des co-pilotes du réseau, des IA-IPR, de la délégation régionale académique au numérique éducatif (DRANE), du conseil académique pour la recherche, le développement, l'innovation et l'expérimentation (CARDIE). La CARDIE a facilité la réalisation des projets des professeurs et la mise en cohérence de la politique globale de l'établissement. Les acteurs ont mis en avant les effets importants sur le climat scolaire³³, sur le développement de stratégies de métacognition et sur le « *rapprochement des disciplines et des différents niveaux* ».

Une impulsion donnée lors de la formation initiale INSPÉ de Rennes

La mise en œuvre de pratiques collaboratives au service des apprentissages par les enseignants dans leurs classes interroge nécessairement la question de la formation initiale et continue. Ainsi, pour une équipe de cet INSPÉ auditionnée par la mission, une expérience de travail collaboratif entre formateurs et professeurs stagiaires est mise en œuvre dans le but de travailler *in fine* la collaboration entre élèves. À l'image des *Lesson Studies*, et dans un contexte plus global d'un projet de recherche européen³⁴, il s'agit de susciter la réflexion et l'analyse des stagiaires en leur proposant des situations de formation facilitant la coopération et « l'horizontalité » afin de leur permettre de voir pour ainsi dire de l'intérieur leurs pratiques. Il s'agit alors d'expérimenter puis de réfléchir à la transposition dans les pratiques de classe. Le constat est fait de stagiaires plus sereins et épanouis, qui progressent réellement. Une piste de réflexion également poursuivie consiste à permettre une évaluation des

³² <https://pedagogie.discip.ac-caen.fr/mooc-des-provinces>

³³ Encarts des paragraphes 3.1.3 et 3.2.

³⁴ Projet *Dicoplus*, dispositif inclusif de coopération : <http://dicoplus.eu/accueil.html>

compétences professionnelles au fil de l'eau, le formateur se plaçant aux côtés du stagiaire dans une logique de positionnement évaluatif collaboratif.

2.2.2. Quand l'impulsion des pilotes rencontre le souhait des enseignants

L'impulsion donnée émane parfois de chefs d'établissement ou d'IEN qui, entendant les difficultés des professeurs à gérer l'hétérogénéité, à apaiser le climat scolaire ou encore, à motiver les élèves et à leur faire acquérir des fondamentaux, lancent l'idée d'une réflexion en commun sur des « *pédagogies différentes* »³⁵, dont les pédagogies coopératives. Cette coopération peut s'envisager à tous les niveaux : entre élèves, élèves et professeurs, professeurs et parents, professeurs et CARDIE, en résumé au sein de toute la communauté éducative élargie. C'est le cas d'un des collèges visités par la mission où l'impulsion du principal s'est trouvée en phase avec les besoins du corps enseignant qui s'en est emparé, a suivi des formations et, en lien avec la CARDIE, bénéficie d'un soutien de l'Institution et de la recherche. Ce projet s'étend désormais à un autre collège de la même ville et vise même, en lien avec le premier degré, la mise en place d'un secteur complet travaillant de manière coopérative.

Une école fondée sur la coopération L'école Josseaume-Vitruve de l'académie de Paris

En 1962, sous l'impulsion de l'IEN de circonscription qui souhaitait lutter contre l'échec scolaire dans un quartier de Paris peu favorisé, les enseignants de l'école Vitruve se sont emparés des pratiques coopératives qui sont aujourd'hui encore au cœur du projet pédagogique de l'actuelle école Josseaume-Vitruve, toute entière organisée autour des pratiques coopératives. Avec le soutien de l'IEN, de la recherche et de diverses instances académiques (dont la CARDIE), elle est aujourd'hui pilotée de manière partagée entre les professeurs qui se répartissent les tâches administratives, l'ensemble étant coordonné chaque année par un enseignant coordonnateur différent. La collaboration entre enseignants ne se limite pas à ces aspects mais embrasse l'ensemble des enseignements, fondés sur la pédagogie de projets. Quant aux élèves, ils sont impliqués dans leurs apprentissages par les diverses tâches à accomplir pour atteindre leur but, en lien avec les objectifs définis dans les programmes mais traduits par les enseignants dans des projets porteurs de sens pour de jeunes enfants. Au-delà de la classe et conformément aux pratiques coopératives, les élèves, élus par leurs pairs et dans un système de roulement, prennent en charge diverses responsabilités (médiateurs, ludothécaires, coordinateurs...). Lors de la visite de la mission, ce sont par exemple deux élèves qui ont conduit la visite des lieux, faisant preuve d'une grande autonomie et d'une très bonne connaissance du fonctionnement de leur école. Les parents sont également associés au projet éducatif en général et aux différents projets.

Lors de l'entretien avec l'équipe, la mission a constaté le grand engagement de chacun. Formée aux pratiques coopératives, la communauté éducative partage la volonté de les mettre en place ainsi que des valeurs et convictions (telles que l'importance de « *coopérer pour mieux apprendre* » et de « *former le citoyen responsable* »). Elle donne aussi beaucoup de son temps en concertation, notamment lors d'un moment hebdomadaire dédié qui, même s'il constitue un temps de présence supplémentaire, est reconnu comme facilitant le travail par l'enrichissement entre pairs et par le caractère rassurant de l'échange d'idées.

2.2.3. Un contexte porteur : la mise en œuvre de projets pédagogiques

De nombreux établissements et écoles mettent en œuvre des projets pédagogiques, notamment dans le cadre des éducations transversales (éducation au développement durable, à la santé, éducation artistique et culturelle, citoyenneté, orientation, etc.), dans une logique d'interdisciplinarité, d'inter-catégorialité et de partenariat. Les élèves sont au cœur de ces projets qui contribuent à leurs apprentissages et à leur formation au même titre que les enseignements disciplinaires. Lorsque ces projets visent notamment une labellisation ou une valorisation spécifique, la motivation est bien souvent renforcée.

À titre d'exemple, on peut ainsi évoquer les démarches globales de développement durable (École ou établissement en démarche globale de développement durable, E3D³⁶) qui donnent lieu à une labellisation académique. S'appuyant sur des approches transversales, la démarche E3D intègre les enseignements, ainsi

³⁵ Yves Reuter (2021). Comprendre les pratiques et pédagogies différentes, Berger Levraud.

³⁶ L'EDD et la démarche E3D : <https://eduscol.education.fr/1118/qu-est-ce-que-l-education-au-developpement-durable>

que la diversité de projets possibles permettant de vivre l'établissement comme un lieu d'apprentissage global du développement durable.

Dans ce contexte, ce sont à la fois les dimensions coopérative et collaborative qui sont mobilisées. Le collectif se crée autour du projet en réunissant des acteurs variés : élèves, enseignants, CPE, équipe de direction, personnels techniques (agents de restauration, d'entretien, ...), familles, partenaires (collectivités, associations, etc.). Ce collectif est amené à collaborer dans le cadre d'une démarche inscrite dans le temps (identification des thématiques, objectifs, actions, autoévaluation...) Les élèves tout particulièrement sont amenés à coopérer pour concevoir et mener à bien des actions concrètes, s'inscrivant dans une réelle démarche construite (choix de la thématique, diagnostic partagé, actions, autoévaluation). Il y a donc là matière à une réelle contribution aux apprentissages visant plusieurs compétences, qui peuvent être valorisées dans différents documents officiels (bulletins, livret de compétences, portfolio du PEAC, fiche avenir...).

Recommandation n° 2 :

À destination des chefs d'établissement et des équipes de direction

2.a. Faciliter, structurer et organiser les pratiques collaboratives au service des apprentissages entre enseignants :

- organiser des temps d'échange collaboratifs entre pairs en réservant des temps spécifiques dans les emplois du temps.

2.b. Faire connaître les retombées positives des pratiques collaboratives sur le bien-être à l'école et les apprentissages des élèves :

- identifier, reconnaître et valoriser les compétences acquises lors de projets collaboratifs : se saisir des documents existant dédiés à l'évaluation (bulletin, livret de compétences, etc.) et de ceux accompagnant les parcours éducatifs (portfolios du PEAC, fiche avenir, etc.) ;
- informer les parents sur les pratiques coopératives, les associer aux projets de l'unité éducative et les intégrer à certaines actions.

2.3. Une impulsion émanant du pilotage territorial

Si les démarches évoquées précédemment visent très directement les pratiques de classe et agissent au niveau *micro* de la classe et *meso* de l'unité éducative, il en est d'autres qui, certes, les touchent également *in fine* mais en passant davantage par des niveaux de pilotage *macro*, de manière systémique. Il en est ainsi de ce que l'on pourrait regrouper de manière large sous le terme de « démarches de réseaux à visée pédagogique » ou « démarche de réseaux apprenants », que le réseau soit celui d'une circonscription, d'un « bassin », d'un département ou même de l'académie, selon les objectifs visés, les choix et stratégies adoptés.

Souvent à l'initiative d'un recteur, d'un DASEN ou d'un inspecteur, voire d'un collectif de bassin, ces pratiques collaboratives naissent en réponse à des besoins identifiés et prennent des formes diverses. Partant de la circonscription pour aller vers l'académie toute entière, la mission en retient trois, pour leur valeur représentative ou inspirante, même si, bien sûr, d'autres pourraient être citées. Ces démarches ont toutes en commun de viser explicitement l'amélioration des apprentissages et de mettre la pédagogie au cœur de la réflexion.

2.3.1. Circonscriptions, bassins, réseaux apprenants

Dans l'une des académies retenues par la mission, sous l'initiative d'un IEN appuyé par les recteurs, des « circonscriptions apprenantes » ont vu le jour, s'inspirant largement du concept de « société apprenante » développé par la recherche³⁷. S'il s'agissait à l'origine de répondre en priorité au besoin des enseignants d'échanger entre pairs sur leurs pratiques pédagogiques dans le but de faire progresser tous les élèves, ces circonscriptions, au fil du temps, se sont construites en véritables réseaux. S'appuyant sur la recherche, la

³⁷ Cf. rapports : Catherine Bechetti-Bizot, Guillaume Houzel et François Taddei (2017). Vers une société apprenante ; François Taddei (2018). Un plan pour co-construire une société apprenante.

collaboration s'élargit désormais, entre autres, aux INSPÉ, favorisant « *les apprentissages individuels et collectifs, pour que les savoirs et les expériences des uns permettent à d'autres d'apprendre et d'innover plus facilement* »³⁸, facilitant ainsi le développement professionnel.

Dans cette circonscription par exemple, ont été mis en place un échange de pratiques ainsi qu'un partage d'expérience entre enseignants sur des pédagogies novatrices avec un objectif « *apprendre à être passeur* »³⁹ selon des modalités inspirées des « marchés de connaissances ».

On retrouve des structures similaires aux circonscriptions apprenantes évoquées ci-dessus à d'autres échelles, impliquant la collaboration interdegrés, notamment dans les réseaux d'éducation prioritaire. Mais force est de constater que, dans le second degré, le travail en bassins regroupant plusieurs établissements se concentre souvent plutôt sur des questions de pilotage, de mise en œuvre structurelle des réformes que sur la question des apprentissages. Même si la mission ne remet pas en question la pertinence de ces collaborations entre établissements et chefs d'établissement, elle a observé avec un intérêt particulier le travail en réseaux à visée pédagogique mis en place dans certaines académies.

Le travail en réseaux **Académie d'Aix-Marseille – Le réseau de la Côte bleue**

Les réseaux mis en place dans l'académie d'Aix-Marseille sous l'impulsion du recteur, permettent une collaboration sur des sujets très larges. Les réseaux se désignent d'ailleurs eux-mêmes comme des « réseaux apprenants ». En effet, les apprentissages sont au cœur de leurs préoccupations, même si les aspects structurels (tels que la cohérence des parcours des élèves dans un territoire donné) sont loin d'être exclus de la discussion. La particularité de ces réseaux⁴⁰, très structurés grâce à un pilotage académique clair, réside dans le fait qu'ils portent une focalisation forte sur la pédagogie. Le conseil académique porte d'ailleurs le nom de « conseil académique de la pédagogie ». De ce fait, les différentes instances qui les font vivre, ainsi que les divers niveaux de collaboration qui les structurent, se préoccupent essentiellement des élèves et de leurs apprentissages. Que ce soit dans le lien étroit entre les chefs d'établissement et les inspecteurs référents, dans les divers conseils mis en place (à l'échelle de l'établissement, du réseau ou de l'académie), les acteurs ont comme volonté première de faire évoluer les pratiques pédagogiques dans les établissements. Dans le réseau de la Côte bleue par exemple, rencontré par la mission, les conseils d'élèves ont permis de mettre au jour le sentiment d'injustice ressenti par les élèves de baccalauréat professionnel qui se sentaient moins bien préparés à l'oral du chef d'œuvre que ne l'étaient leurs camarades de lycée général pour lesquels la préparation du grand oral faisait beaucoup parler d'elle. Ce qui a conduit les professeurs, en lien avec les équipes de direction, à modifier les pratiques afin de répondre aux besoins exprimés par les élèves. De nombreux exemples d'actions visant directement les apprentissages ou bien encore le sentiment d'appartenance afin d'améliorer le climat scolaire pourraient être cités : la pédagogie de projets, très largement répandue dans ces « réseaux apprenants », s'appuie sur des propositions des élèves, retravaillées ensuite par les professeurs afin de s'inscrire dans les programmes ; la valorisation des compétences socio-comportementales ou transversales sur les bulletins, grâce à l'implication active des CPE ; la mise en place d'une Webradio du réseau par les élèves...

Le fonctionnement d'un bassin d'éducation et de formation (BEF) **Académie de Rennes**

Les membres du bureau de ce bassin (chefs d'établissements et corps d'inspection) se sont emparés de la question du collectif et du collaboratif en réponse à l'une de leurs préoccupations majeures : répondre au plus près aux besoins des établissements du bassin. Il leur a paru essentiel de travailler ensemble, de mener une réflexion collective sur les besoins de formation continue des équipes éducatives de leur territoire et sur les réponses à apporter. Ils ont alors élaboré un dispositif spécifique constitué de quatre groupes de travail inter catégoriels et inter degrés, avec un double pilotage mené par les équipes de direction et les corps d'inspection, en lien également avec des équipes de recherche et des universitaires. Quatre thématiques bien identifiées sont

³⁸ *Ibid*, p. 6.

³⁹ Expression employée par les interlocuteurs de la mission lors de l'entretien avec l'équipe « Innovation 27 », circonscription du Val-de-Reuil du 17 mai 2021.

⁴⁰ <https://www.ac-aix-marseille.fr/les-reseaux-ecoles-colleges-lycees-121447>

travaillées : la scolarisation inclusive, l'oral, les compétences psycho-sociales, le parcours de l'élève. Ces groupes élaborent et testent eux-mêmes des formations, proposées ensuite aux établissements du BEF qui le souhaitent. Le constat est fait d'une montée en compétences professionnelles de tous.

2.3.2. Des dispositifs innovants

De plus en plus de projets mettent aujourd'hui l'accent sur des pratiques collaboratives (conseils de classe coopératifs, suivi des élèves, ...). Au vu de l'importance croissante de ces projets, des dispositifs spécifiques sont élaborés et mis en œuvre par certains CARDIE. Ainsi, dans l'une des académies visitées, le CARDIE a mis en place, entre autres, deux dispositifs :

- Des groupes de développement professionnel, qui constituent, au dire des participants, l'occasion d'un travail collectif « horizontal », une forme de « bulle intellectuelle » (pour citer un propos recueilli : « *Je peux échanger librement et les réflexions vont alimenter ma réflexion* »).
- Des groupes de secteur : un groupe d'enseignants et de chefs d'établissement localement proches se réunissent régulièrement pour travailler sur une thématique pédagogique. La bienveillance de l'animateur est essentielle pour accompagner la réflexion de l'équipe, aider à la structuration, mais l'idée est de laisser le plus possible la main aux équipes qui se fixent un objectif, une méthode... C'est essentiellement l'autonomie des équipes qui est ici visée.

Recommandation n° 3 :

À destination des autorités académiques et nationales

3.a. Former à et par la coopération de la formation initiale à la formation continue, en lien avec la recherche :

- inscrire des temps collaboratifs de formation dans les formations des professeurs stagiaires et les former au travail coopératif ;
- développer la formation continue entre pairs (de type « *lesson studies* », « *constellations* », communauté d'apprentissage...) ;
- renforcer les liaisons inter degrés autour de la question des pratiques collaboratives afin d'éviter les ruptures.

3.b. Faciliter et encourager le développement du travail collaboratif dans les écoles et les établissements :

- accompagner une dynamique académique de proximité autour des pratiques collaboratives : développer un réseau de professeurs ressources ou de référents ;
- intégrer un état des lieux explicite du travail collaboratif des équipes dans les étapes du processus d'évaluation des établissements.

3. Des pratiques au bénéfice des élèves et des équipes

Les visites conduites par la mission ainsi que les entretiens qu'elle a menés l'ont conduite au constat suivant : pour des temps ciblés et structurés, les pratiques collaboratives soutiennent et renforcent les apprentissages disciplinaires.

Dans un système éducatif où l'influence des modèles rencontrés est importante et où les pratiques collaboratives sont moins présentes chez les enseignants et pour les élèves⁴¹, les acteurs soulignent l'importance d'en faire mieux connaître les bénéfices à leurs pairs, aux élèves et à leur famille. Le rapport se propose donc d'en présenter et expliciter les bénéfices pour les apprentissages, pour les élèves et pour les équipes.

3.1. Apprentissages disciplinaires soutenus et renforcés dans un cadre bien défini

Au cours des visites, les acteurs ont mis en avant les effets bénéfiques de la pédagogie coopérative sur la qualité des apprentissages et des stratégies de raisonnement. Les recherches examinant les liens entre interactions sociales et apprentissage confirment ces effets lorsque la discussion reste centrée sur la notion

⁴¹ Voir supra 1.3.

et la résolution de la tâche et prend la forme d'une relation coopérative favorable⁴². Ces recherches montrent cependant que l'échange devient inefficace, voire délétère pour l'apprentissage lorsque la comparaison sociale entraîne de la complaisance ou de la confrontation compétitive. Elles renvoient pour les enseignants à la nécessité de structurer l'organisation de ces temps coopératifs et pour les élèves à celle d'apprendre à coopérer. On peut citer le projet SPRing⁴³ visant à améliorer le travail et le dialogue en groupe avec un programme de formation aux compétences relationnelles et collectives des élèves qui a montré des niveaux plus élevés de participation, d'engagement, de discussion active et soutenue, ainsi qu'un meilleur climat scolaire⁴⁴.

C'est donc la situation d'apprentissage, les modalités de coopération, la progressivité des activités, la définition des objectifs (qui doivent se trouver dans la zone proximale de développement), en bref, la mise en œuvre définie par le professeur, qui constitueront le cadre permettant (ou pas) aux élèves d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences. Les pratiques coopératives requièrent donc de la part du professeur des compétences professionnelles solides ainsi qu'une formation spécifique aux pratiques coopératives elles-mêmes.

3.1.1. L'interaction au service des apprentissages

Via des modalités coopératives, les apprentissages, notamment disciplinaires, se construisent par les interactions sociales, les questionnements qu'elles induisent et l'analyse de l'évolution de sa propre compréhension dans ce processus. De nombreuses recherches attestent que les dispositifs structurés d'apprentissage entre pairs sont efficaces, qu'ils prennent la forme de tutorat ou d'apprentissage coopératif. « *Le qualificatif "structuré" est crucial. Il convient, en effet, de rappeler que le travail en groupe n'est pas en soi générateur d'apprentissages scolaires. Souvent (...) le travail en petits groupes est de piètre qualité. Pour que celui-ci génère des apprentissages, il importe qu'il soit structuré par des principes qui organisent les échanges entre élèves* »⁴⁵.

Des dérives sont ainsi pointées lorsqu'un seul membre du groupe prend en charge le travail ou lorsque les tâches effectuées sont déconnectées de l'objectif d'apprentissage. Pour être efficaces, les temps d'apprentissages coopératifs doivent être ciblés et organisés autour d'objectifs précis et explicites. La composition du groupe ou du binôme, la situation, les rôles de chacun doivent être réfléchis pour une contribution et un engagement actif de chacun⁴⁶ corrélé à l'interdépendance positive⁴⁷.

Ce travail doit être articulé à un temps de retour en plénière où le moment coopératif est exploité. Cette phase est un acte professionnel difficile mais essentiel : « *Étayer la synthèse des élèves, sans faire le résumé à leur place, c'est tout un art de la rencontre entre la verticalité et l'horizontalité* »⁴⁸. Les apprentissages coopératifs sont alors bénéfiques pour « *partir de ce que les élèves savent, activer les attentes avant d'introduire une notion, familiariser les élèves avec celle-ci, vérifier entre pairs sa compréhension* »⁴⁹, consolider, réviser. Le tutorat, par exemple, ou bien l'aide et toute forme d'enseignement par les pairs travaillée et organisée, favorisent la compréhension de celui qui explique, tout comme de celui qui questionne.

⁴² Céline Buchs, Céline Darnon, Alain Quiamzade, Gabriel Mugny et Fabrizio Butera. Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. Revue française de pédagogie : <http://journals.openedition.org/rfp/1013>

⁴³ <http://www.spring-project.org.uk/>

⁴⁴ E. Baines, C. Rubie-Davies, & P. Blatchford (2009). *Improving pupil group work interaction and dialogue in primary classrooms: Results from a year-long intervention study*. Cambridge Journal of Education, 39(1), 95–117. doi :10.1080/03057640802701960.

⁴⁵ Coopération apprentissage Céline Buchs, Katia Lehraus, Marcel Crahay (2012). Dans L'école peut-elle être juste et efficace ? pages 421 à 454 : <https://www.cairn.info/l-ecole-peut-elle-etre-juste-et-efficace--9782804177355-page-421.htm>

⁴⁶ Céline Buchs (2017). Comment organiser l'apprentissage des élèves par petits groupes ? http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170313_13_Buchs.pdf

⁴⁷ Cf. supra, 1.1., note 8.

⁴⁸ Entretien Joëlle Proust, 1^{er} septembre 2021.

⁴⁹ Un groupe du CSEN piloté par Joëlle Proust met en avant l'efficacité des « exercices intercalaires » ayant cet objectif de vérification de compréhension.

Entraide au collège

Cours de mathématique en 6^e au collège Ambrussum de Lunel

Au collège Ambrussum de Lunel, deux classes, l'une de 6^e, l'autre de 5^e, sont identifiées comme « classes coopératives ». Les professeurs de ces deux classes, avec le fort soutien du chef d'établissement, ont été formés aux pratiques coopératives et bénéficient, grâce à la CARDIE, du suivi de la recherche. Lors de sa visite dans une classe de 6^e, la mission a observé du tutorat en mathématiques.

Après un temps en plénière de rappel des règles mathématiques sur les fractions, les élèves doivent réaliser des exercices d'application, dans un premier temps de manière individuelle. Ceux qui ont terminé le premier exercice demandent validation au professeur et, s'ils l'obtiennent, peuvent s'inscrire au tableau dans la colonne intitulée « *peut aider* ». Les élèves qui ont besoin d'aide peuvent alors les solliciter en levant la main. Le code couleur de la parole affiché est vert (« *je peux me déplacer pour coopérer en chuchotant* »). La classe s'anime comme une ruche, les élèves se déplacent naturellement pour inscrire leurs noms au tableau ou pour aider les élèves qui les sollicitent.

Les règles d'un tel tutorat ayant été bien enregistrées par les tuteurs, la mission a pu constater que cette entraide donnait lieu à des échanges sur la manière de procéder, en essayant de chercher le point d'achoppement, sans pour autant livrer la réponse. Un tuteur répond d'ailleurs à son camarade : « *Tu ne crois quand même pas que je vais te donner la réponse* ».



http://padlet.com/ce_cardie1/cole_colleges_ambr_mistral_lunel

Interaction en classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE)

Lycée Descartes de Tours

Au lycée Descartes de Tours, un professeur de mathématiques de CPGE développe et favorise les apprentissages coopératifs. La mission a pu observer la correction d'un exercice animée par un étudiant de deuxième année doublant (« 5 demi »). Un étudiant non doublant (« 3 demi ») s'est proposé pour traiter l'exercice au tableau. Le rôle de l'étudiant de « 5 demi » est de suivre le travail de l'étudiant au tableau en validant, soulignant des points de vigilance ou en corrigeant éventuellement. Il questionne aussi les autres étudiants et apporte des réponses. En amont de cette séance, il a bien évidemment résolu l'exercice et préparé les explications avec le professeur. Pendant la séance, le professeur supervise la correction et incite la classe à participer. Les étudiants auditionnés apprécient cette forme de travail et mettent en avant ce dont ils n'avaient pas forcément conscience auparavant : « *on apprend tous des autres en passant au tableau de manière formatrice, mais aussi en partageant nos méthodes de travail ou nos moyens mnémotechniques* ». Par ailleurs, ils insistent sur l'ambiance de travail, « *la coopération crée une dimension d'équipe et de camaraderie, avant la compétition inhérente aux concours préparés en CPGE* ».

3.1.2. Développement de l'autonomie et de l'engagement actif

Les apprentissages sont favorisés par un engagement autonome des élèves que l'habitude de travailler en groupe développe. Les chercheurs plaident pour une dimension d'autonomie du travail, l'enseignant ne pouvant se substituer aux élèves pour apprendre. Pour cette modalité de travail, l'enseignant se met au niveau du groupe, reconnaît et valorise la place de chacun. Les élèves deviennent acteurs de leurs apprentissages. Il ne s'agit pas pour l'enseignant de laisser les élèves inviter les connaissances⁵⁰, mais d'organiser les interactions et le retour collectif de ce travail⁵¹.

Développement de l'autonomie École Kerichen – Brest – classe de CM1-CM2

Cf. encart partie 2.2.1. pour la description du contexte

L'enseignante constate des effets positifs, dont certains que la mission a pu apprécier lors de sa visite concernant notamment l'autonomie dans le lancement de projets et la planification des tâches, les progrès dans la capacité à prendre la parole et à argumenter, une capacité renforcée à énoncer des apprentissages mise en œuvre par les projets.

En confiance, les élèves sont capables de décrire et d'expliquer les modalités de travail, comme en témoignent leurs réactions :

- à propos des temps de travail où les échanges sont permis librement en îlots « *si j'ai une difficulté, quand on est en code orange, je peux demander aux personnes de mon îlot, ils m'expliquent un peu, et après j'essaie de trouver la réponse* » ;
- à propos des lectures de poésie : « *avant, tous les matins, on faisait une lecture de poésie à l'oral devant toute la classe... après, la classe donnait des conseils pour faire mieux... ils disaient ce qu'ils avaient trouvé réussi... mais c'était à chaque fois l'embarras, tout le monde devait choisir une poésie, c'est pour ça on a fait un plan... maintenant on s'inscrit quand on veut... ça nous a tous appris à accepter des conseils, à savoir ce qu'on a réussi, à s'entraîner* ».

Développement de l'engagement actif Collège Frédéric Mistral, Lunel

La mission a observé un cours de mathématiques de 6^e où les élèves sont invités à proposer des énoncés d'exercices. Au début de la séance, une élève, propose à la classe le problème qu'elle a rédigé et que le professeur a affiché. Ses camarades le résolvent. L'élève validera ensuite la solution proposée. Au-delà du retournement de la situation où la compétence visée est nécessaire pour réussir à faire ce qui est demandé, l'élève est engagée dès le début de la séance. Lors de cette séance, le professeur profitera de cet effet dynamique pour maintenir l'attention de cette élève dont la concentration est jugée problématique par l'équipe éducative. Ensuite, sur une autre capacité attendue, les élèves doivent sélectionner des exercices dans une liste et expliquer leur choix. Certains binômes utilisent le tableau pour étayer leur argumentation. Sur cette phase aussi, le fait de permettre à des élèves aux connaissances plus fragiles d'être en réussite, contribue à leur engagement et à leurs apprentissages.

3.1.3. Un climat scolaire propice aux apprentissages

« *La classe coop, c'est créer une bonne ambiance pour bien apprendre* ». Les mots de cet élève, prononcés devant la mission, résument ce que « *la recherche montre (...) : que tous les élèves, et donc tout particulièrement les élèves en situation de grande pauvreté, ont besoin à la fois d'une entrée explicite et bienveillante dans la culture scolaire, et de pratiques pédagogiques rigoureuses, exigeantes, pour fixer les apprentissages : routines, normes, climat scolaire serein...* »⁵². Or, il est possible « *d'agir sur le climat scolaire par la coopération entre élèves au collège et au lycée* »⁵³, comme la mission a pu l'observer lors de ses visites.

⁵⁰ Entretien Joëlle Proust, 1^{er} septembre 2021.

⁵¹ Voir supra, 3.1.1.

⁵² Jean-Paul Delahaye, (mai 2015). Grande pauvreté et réussite scolaire. Rapport IGEN.

⁵³ Cf. Canopé. Mémento : Agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre élèves au collège et au lycée. https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/uploads/tc_cndpclimatsco/memento_pour_la_cooperation_entre_eleves.pdf

Dans un collège, après plusieurs années, les acteurs mettent en avant « *l'essor d'un climat scolaire propice aux apprentissages : autonomie des élèves, responsabilisation, entraide, sentiment d'appartenance...* »⁵⁴ Pour réunir les conditions de réussite de ces apprentissages coopératifs et homogénéiser les pratiques, les acteurs se forment, s'appuient sur la recherche et se réunissent régulièrement.

Apprentissages coopératifs et estime de soi Réseau des Provinces, Cherbourg-en-Cotentin

Dans cet établissement d'éducation prioritaire où les apprentissages coopératifs ont été initiés pour agir sur un climat scolaire détérioré, une faible motivation des élèves et une estime de soi préjudiciable à un engagement dans les apprentissages, les pratiques collaboratives ont un impact sur le climat scolaire, mais aussi, dans ce contexte, sur le sentiment d'efficacité des élèves et leur rapport à l'école. Elles facilitent, par exemple, la mise en œuvre de stratégies efficaces de différenciation. Cette prise en compte de l'hétérogénéité des élèves nourrit une reconnaissance de l'attention portée à chacun et une meilleure perception du rôle émancipateur de l'École. La prise de conscience, essentielle à la construction de l'estime de soi, s'appuie sur le développement chez les élèves de stratégies de métacognition. L'amélioration du climat scolaire ne se limite pas à un objectif de confort pour l'exercice du métier, mais vise à ce que, pour reprendre les termes d'une enseignante, « *les élèves soient plus "grands" qu'en début d'année, sur le plan scolaire, sur le plan de la motivation et sur l'image d'eux-mêmes.* »

La modification du rapport à l'École et le sentiment d'efficacité contribuent au rôle intégratif des pratiques coopératives. Celles-ci favorisent ainsi une meilleure implication en classe et la persévérance scolaire, objectivées par un taux moindre de décrochage et d'absentéisme. Elles nourrissent un sentiment d'appartenance et facilitent les dynamiques de groupes. Motiver et impliquer en s'appuyant sur le collectif n'est certes pas une spécificité des classes coopératives⁵⁵, mais les compétences socio-comportementales construites dans ces classes y contribuent fortement.

Recommandation n° 1 :

À destination des enseignants

En s'appuyant sur la recherche et la formation (notamment entre pairs), professionnaliser dans sa classe l'organisation des apprentissages coopératifs :

- choisir des moments opportuns centrés sur les notions à acquérir ;
- mettre en place des activités, des projets et des modalités de travail rigoureusement structurés, de l'amont à l'aval ;
- mettre en place des modalités de travail fondées sur l'interdépendance positive, visant l'engagement actif de chacun et une interaction fructueuse ;
- expliciter les apprentissages aux élèves, en amont et en aval.

Recommandation n° 2 : à destination des chefs d'établissement et des équipes de direction

2.b. Faire connaître les retombées positives des pratiques collaboratives sur le bien-être à l'école et les apprentissages des élèves.

3.2. Construction de compétences socio-comportementales et d'habiletés coopératives

L'importance des compétences socio-comportementales est mise en avant dans le rapport du Grenelle de l'éducation⁵⁶ : « *D'autres compétences, longtemps négligées, apparaissent cruciales pour acquérir (les)*

⁵⁴ Entretien avec le Réseau des Provinces le mercredi 18 avril 2021.

⁵⁵ Rémi Poymiro et Jean Vannereau estiment par exemple que « *les professeurs experts enrôlent continuellement la classe en faisant feu de tout bois, ce qui n'est pas le cas des professeurs débutants, très centrés sur les contenus disciplinaires* ».

Rémi Poymiro et Jean Vannereau (2021). Agir enseignant et dynamique du groupe dans la classe : vers une mise en complémentarité au service d'un climat propice aux apprentissages. Recherches en éducation 43 | 2021 RL.

<https://journals.openedition.org/ree/3216>

⁵⁶ Cf. supra, 1.2.

compétences académiques, augmenter la réussite scolaire, et plus généralement construire une société de confiance : il s'agit des aptitudes comportementales et des compétences sociales, incluant l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, la coopération et la citoyenneté ». Le dossier de veille de l'IFÉ⁵⁷ sur la coopération des élèves explicite « *les effets mesurés de l'apprentissage coopératif [qui] portent sur la motivation des élèves, la cohésion sociale du groupe, l'entraide entre élèves, la réussite globale des élèves et leur envie d'apprendre.* » Le dossier précise aussi les compétences sociales qu'ils construisent : « *habiletés à communiquer, à s'écouter, à s'encourager, à questionner les autres membres du groupe.* »⁵⁸

Lorsque la mission a échangé avec des groupes d'élèves, elle a pu observer les compétences construites dans la manière dont les élèves s'écoulent, donnent aisément leur avis tout en acceptant celui des autres ou se complimentent sur leurs contributions. Ces habiletés sociales ou coopératives s'apprennent et sont essentielles pour l'efficacité des pratiques collaboratives.

Lors d'observations au collège, les règles des apprentissages coopératifs, avec l'habitude prise de féliciter l'autre dans son engagement par exemple, ont un impact visible et apaisant. Dans cette parole de chacun respectée, on retrouve une forme d'horizontalité qui nourrit l'intelligence collective, avec les principes mis en avant pour la stimuler : un temps de parole équitablement partagé, la qualité de présence, le fait de parler avec intention, l'écoute curieuse... Une élève entendue par la mission le présente ainsi : « *La classe coop, c'est nous donner des règles qui nous rendent libres* ».

Pratiques coopératives pour apprendre à respecter les autres et se sentir respecté **Analyse d'une pièce de théâtre en français au collège Ambrussum de Lunel**

Lors d'une séance de français en classe de 6^e, différents élèves jouent des scènes d'une pièce de théâtre. Suit alors un temps d'échange pour une analyse du texte et de sa mise en scène, ponctué d'interventions de la professeure pour faire émerger les notions travaillées. Au-delà de la forme choisie qui implique et engage les élèves, la mission a été sensible au respect des personnes dans la façon de donner leurs avis, avec l'habitude des élèves eux-mêmes de commencer leurs interventions par « *tout d'abord, je tiens à féliciter les élèves pour leur prestation...* ».

Installer des habitudes de coopération et de solidarité **Réseau des Provinces, Cherbourg-en-Cotentin**

Lors du confinement de mars-avril 2020, le besoin de coopération s'est rapidement fait ressentir pour les élèves habitués à échanger entre pairs pour comprendre les supports proposés ou pour s'approprier les consignes des activités. Ils ont été nombreux à utiliser des moyens de coopérer avec leurs outils numériques. Spontanément, des dispositifs d'aide et d'entraide ont été organisés. Dans un établissement observé par la mission, la coopération a pris aussi une dimension citoyenne avec un projet de mise en voix de poèmes dans une classe coopérative qui s'est poursuivi par un envoi spécifique et régulier d'enregistrements dans les EHPAD. Ces élèves témoignent sur cette expérience en précisant que « *cela [leur] a permis de penser à quelqu'un d'autre qu'eux et que cela [les] a sortis de leur quotidien de confinés* ».

⁵⁷ Catherine Reverdy (2018). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. Dossier de veille de l'IFÉ n° 114. <https://edupass.hypotheses.org/files/2016/12/114-decembre-2016.pdf>

⁵⁸ Y. Algan, S. Dehaene, É. Huillery, E. Pasquinelli, F. Ramus. Quels professeurs au XXI^e siècle ? p. 38, *op. cit.*

Et les personnes âgées enregistrent à leur tour...

DES ÉLÈVES du collège des Provinces, mais aussi, dans la foulée, de l'école élémentaire Baquès et de l'école maternelle des Tournesols, ont mis en voix des poèmes à l'intention des personnes âgées (*La Presse de la Manche* du 14 décembre 2020). Grâce à la création d'une webradio dont le lien leur a été envoyé, l'initiative s'est fait connaître à la fin de l'année dernière dans plusieurs Ehpad de France et de Navarre. Florilège de réponses de chefs ou d'animateurs de ces établissements : « Un grand merci pour cette belle idée qui offre à nos aînés du baume au cœur, de la chaleur, de la douceur, du réconfort et beaucoup de joie dans cette période particulière »; « votre envie montre qu'il existe des attentions et de la considération envers les personnes âgées que nous accompagnons au quotidien. Merci au Réseau d'éducation prioritaire des Provinces qui a permis de fédérer plusieurs classes pour aboutir à la réalisation de ce beau projet (...) »; « quelle belle initiative. Merci beaucoup pour cette douce

attention aux merveilleux enfants qui ont participé »; « Dans le cadre de la crise sanitaire que nous traversons, ce lien que vous nous avez transmis contribue à apporter du réconfort à nos résidents »...

« Ils sont ravis »

Bref, des Hautes-Pyrénées en passant par les Alpes-de-Haute-Provence, le Cher, la Corrèze, la Somme, l'Alier, la Savoie ou encore Le Maine-et-Loire, cette initiative cotentielle a été appréciée et saluée. Certains Ehpad ont même voulu aller plus loin et rendre aux enfants la monnaie de leur pièce ! « À l'écoute des poèmes des élèves, les résidents étaient ravis. Il leur semblait évident d'effectuer à leur tour une lecture de poèmes », explique par exemple Magali Perquin, animatrice à La Quincampoise, à Cherbourg. « Un des objectifs de notre établissement est notamment de valoriser les rencontres intergénération, cela ne pouvait pas mieux tomber. »

À ce jour, une dizaine de rési-



→ À l'Ehpad de la Quincampoise, lors d'une séance d'enregistrement de poèmes à l'intention des enfants.

dents de La Quincampoise se sont donc pliés à l'exercice. « Chaque personne a eu le choix du poème à lire selon une liste proposée ou bien faisant partie de ses souvenirs. Environ huit enregistrements ont été faits à une ou plusieurs voix. Les écrivaines sélectionnées sont Baudelaire, Victor

Hugo, Saint-Exupéry ou Jean de la Fontaine... » L'Ehpad de la Sérenité s'est jointe au projet, et à son tour de même bien-tôt avec l'accueil de jour Bequaert. Du côté des établissements scolaires, on continue de compléter la liste déjà bien fournie des poèmes. Les enfants des Provinces

avaient ainsi déjà enregistré 40 poèmes avant la rentrée de janvier, avec le but de ne pas s'arrêter en si bon chemin. Un joli pied de nez à une époque où certains voudraient à tout prix opposer la jeunesse et le grand âge...

Corinne GALLIER

La Presse de la Manche - Jeudi 4 février 2021

Recommandation n° 1 :

À destination des enseignants

En s'appuyant sur la recherche et la formation (notamment entre pairs), professionnaliser dans sa classe l'organisation des apprentissages coopératifs :

- développer les habiletés coopératives des élèves.

Recommandation n° 2 :

À destination des chefs d'établissement et des équipes de direction

2.a. Faciliter, structurer et organiser les pratiques collaboratives au service des apprentissages entre enseignants :

- organiser des temps d'échange collaboratifs entre pairs en réservant des temps spécifiques dans les emplois du temps.

Recommandation n° 3 :

À destination des autorités académiques et nationales

3.a. Former à et par la coopération de la formation initiale à la formation continue, en lien avec la recherche :

- former les professeurs à varier les démarches pédagogiques en les sensibilisant au rôle de l'interaction et des compétences socio-comportementales dans les apprentissages.

3.3. Sentiment d'efficacité collective et cohésion au sein de l'établissement ou du réseau

L'amélioration du climat scolaire mais aussi du sentiment d'appartenance et de la cohésion des équipes comme effet du déploiement des pratiques collaboratives a été observée dans un réseau où elles sont mises en place par tous les personnels des écoles et du collège et où le travail en équipe associe différents acteurs. Cette approche collective, par sa cohérence et sa cohésion, contribue à un sentiment d'efficacité de l'ensemble de la communauté éducative, corrélé dans les études à une capacité plus affirmée des enseignants à « amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats »⁵⁹. Les enquêtes

⁵⁹ Note d'information DEPP n° 19.22 (juin 2019). <http://urlr.me/4nbmZ>

PISA⁶⁰ soulignent, pour leur part, que les échanges professionnels et la formation entre groupes de pairs contribuent à un environnement d'apprentissage positif dans lequel les élèves ont tendance à être plus performants.

La co-intervention

Le lycée professionnel Augustin Boismard à Brionne

La mission a pu aussi observer une pratique collaborative inscrite dans les grilles horaires des enseignements de la voie professionnelle, pratique qui contribue, par une meilleure articulation entre enseignements généraux et enseignements professionnels, « à transformer des savoir-faire en véritables compétences susceptibles d'être mobilisées dans n'importe quel contexte »⁶¹. La co-intervention conduit à explorer de nouvelles modalités d'apprentissage en faisant travailler, dans le même espace et sur les mêmes objets d'étude, un enseignant de français ou de mathématiques - physique-chimie avec un enseignant spécialisé dans le domaine professionnel de la série avec les mêmes groupes. Les élèves auditionnés apprécient cette pratique qui leur « permet de lier la pratique à ce qu'il y a sur le papier », pour une séance où le même objet était étudié sous un regard pluridisciplinaire, avec des enseignants acceptant les divergences pouvant émaner de points de vue différents. Les enseignants ont mis en avant leur travail collaboratif en amont pour échanger sur les enjeux didactiques associés à chaque enseignement et sur la structuration de la séance établie conjointement, évitant les écueils d'une répartition asymétrique des responsabilités ou de contradictions non anticipées pouvant introduire des confusions chez les élèves.⁶²

Il importe de rester vigilant sur ce qui peut être ressenti comme de l'injonction au travail collectif et qui est contreproductif lorsque les enseignants n'en perçoivent ni le sens, ni les enjeux, alors qu'ils s'engagent dans des pratiques collaboratives choisies et souvent informelles pour gérer des difficultés ponctuelles. On constate fréquemment le développement de ce que l'on pourrait nommer des « collectifs spontanés » au sein d'unités éducatives. Ils répondent à différents besoins et sont souvent mis en place via différents outils numériques et selon diverses modalités et temporalités. Les enseignants s'impliquent aussi dans des collectifs externes dont ils apprécient les rapports de confiance et le soutien. Les réseaux sociaux ont développé cette collaboration. Selon la recherche, ils n'atteignent pas forcément l'efficacité escomptée, les espaces de discussion collective ne s'improvisant pas : « *ils nécessitent organisation et encadrement* »⁶³.

Les équipes de direction jouent ici un rôle essentiel, notamment en facilitant la mise en œuvre des projets. Les collectifs rencontrés et engagés dans des pratiques collaboratives qui s'inscrivent dans la durée ont toutes salué le fait d'avoir bénéficié du soutien des équipes de direction, soit qu'elles aient elles-mêmes impulsé le projet, qu'elles l'aient porté ou bien qu'elles en aient facilité la réalisation. Au-delà de la réalisation et de la production, la constitution d'un collectif de travail, lorsqu'il réunit certaines conditions (formes du travail collectif construites et organisées, reconnaissance des compétences, confiance...) et lorsqu'il permet au collectif d'éprouver collectivement son pouvoir d'agir sur le milieu et sur le collectif⁶⁴, a un effet protecteur sur le bien-être au travail, diminue le niveau de stress et augmente le sentiment d'efficacité personnelle. Les enquêtes montrent son importance lors de l'entrée dans le métier ou dans les moments de changement.

⁶⁰ PISA 2015 (volume II), Politiques et pratiques pour des établissements performants <http://urlr.me/fBZDy> et paragraphe 2.2.2 sur les performances des élèves en résolution collaborative de problèmes.

⁶¹ Éduscol. Vade-mecum : Mettre en œuvre la co-intervention dans la voie professionnelle. <https://eduscol.education.fr/document/1914/download>

⁶² Myriam Janin, Gilles Moreau et Marie Toullec-Théry (2021). Le co-enseignement dans une classe hétérogène promeut-il une différenciation pédagogique ? *Éducation et socialisation*, 60 | 2021 <http://journals.openedition.org/edso/14674>

⁶³ Dossier de l'IFÉ (2019). Travailler ensemble pour enseigner mieux. Edubref.

⁶⁴ Sandrine Caroly, Yves Clot (2004). Du travail collectif au collectif de travail : développer des stratégies d'expérience. Dans : Formation Emploi. N.88, pp. 43-55.

Recommandation n° 2 :

À destination des chefs d'établissement et des équipes de direction

2.a. Faciliter, structurer et organiser les pratiques collaboratives au service des apprentissages entre enseignants :

- passer du partage informel d'informations à la mise en œuvre collective animée et organisée en :
- faisant prendre conscience des limites des organisations informelles ;
- structurant la circulation de l'information par des outils adaptés ;
- mobilisant et clarifiant l'usage dédié du numérique (ENT, plateformes collaboratives...).

3.4. Des bénéfices « en effet miroir »

Les enseignants et les élèves se retrouvent dans le besoin d'entraide ou de coopération quand il protège l'individu. La prise en charge collective de la difficulté protège les enseignants, comme le travail de groupe permet à l'élève de corriger ses erreurs de manière moins douloureuse⁶⁵. La nécessaire cohérence entre pratiques des enseignants et pratiques d'apprentissages des élèves a un effet-miroir qui constitue un cercle vertueux, où le sentiment d'efficacité personnelle⁶⁶ ou collective des uns contribue à celui des autres. Vivre l'expérience collective sert aussi à en mesurer la force et l'intérêt, à identifier les moments où la collaboration n'a pas lieu d'être, à accepter que cette expérience ne soit pas amenée à durer. L'évolution observée⁶⁷ de modalités de formation initiale et continue intégrant des pratiques collaboratives, si elle est plébiscitée par les acteurs et induit un engagement plus important de leur part, est pertinente à impulser et à développer.

« *Si les enseignants ne savent pas collaborer ensemble, il ne leur est pas possible de le faire pour les élèves* »⁶⁸. Les principes nécessaires à l'application de l'apprentissage coopératif en classe⁶⁹ peuvent être posés pour une modalité pédagogique d'apprentissage des élèves, mais aussi pour un collectif de travail d'enseignants : l'interdépendance positive⁷⁰ (les membres doivent percevoir que leur réussite est conditionnelle à celle des autres) ; la responsabilité individuelle (tous les membres doivent jouer le jeu en percevant que leur action est essentielle) ; la promotion des interactions, les habiletés sociales ou coopératives, le processus de groupe.

Recommandation n° 3 :

À destination des autorités académiques et nationales

3.a. Former à et par la coopération de la formation initiale à la formation continue, en lien avec la recherche.

3.5. Des modalités de développement professionnel réinventées

Le travail d'équipe et les pratiques collaboratives contribuent au développement professionnel des enseignants. Au-delà du réseau ou de l'établissement, la mission a pu observer des enseignants désireux de témoigner de leur expérience à des enseignants d'autres établissements, en diffusant et partageant leurs ressources via des outils virtuels collaboratifs et en construisant des actions de formation, notamment par l'intermédiaire de MOOC⁷¹.

Le développement professionnel collectif continu a un effet sur les attitudes des enseignants : estime de soi, confiance en soi, sentiment d'efficacité personnelle etc. Un impact positif est également observé « *sur les répertoires de stratégies d'enseignement et d'apprentissage, et sur leur capacité à les adapter aux besoins de leurs élèves et à améliorer leurs apprentissages* »⁷². Les modalités de la formation continue ont évolué vers

⁶⁵ Entretien Joëlle Proust, 1^{er} septembre 2021.

⁶⁶ Albert Bandura (2003). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Paris, Éditions De Boeck Université.

⁶⁷ *Lessons studies* dans les INSPÉ de Bretagne (2.3.1) et de Normandie et dispositifs décrits dans le paragraphe suivant.

⁶⁸ Entretien Sophie Tardy, 2 septembre 2021.

⁶⁹ Isabelle Plante (2012). L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Canadian Journal of Education* (Revue canadienne de l'éducation), vol. 35, n° 4, p. 252-283.

⁷⁰ Cf. supra 1.1., note 8 et 3.1.1.

⁷¹ Observatoire des zones prioritaires : un projet de MOOC académique sur les pratiques coopératives : <https://www.ozp.fr/spip.php?article23162>

⁷² Cordingley et al. (2003). Dans : Dossier de veille de l'IFÉ n° 114 (avril 2018).

un format plus horizontal et plus en adéquation avec les besoins des enseignants. Au-delà du fait que les enseignants engagés les plébiscitent, les constellations des « plans maths et français », les « *lessons studies* », les communautés d'apprentissage, les circonscriptions apprenantes et autres collectifs, ont des effets indéniables sur le développement professionnel, mais aussi des effets induits sur le climat de classe et le plaisir d'apprendre des élèves. Dans une circonscription apprenante⁷³, les pilotes soulignent que « *les enseignants engagés ont conscience que le collectif fait monter en compétences et quand ils ont cette pratique en classe, ils construisent une autonomie des élèves et cela a un impact sur le cycle* ».

Des modalités de formation entre pairs s'appuyant sur la recherche Les « *lesson studies* » dans l'académie de Normandie

Dans une académie, les « *lesson studies* » ont d'abord été un champ d'expérimentation, particulièrement pour des formations regroupant des enseignants des écoles et du collège d'un même réseau ou des enseignants des collèges et du lycée d'un même secteur. Elles sont ensuite devenues un modèle de référence pour développer la formation entre pairs adossée à la recherche et pour favoriser le travail d'équipe. Intégrées dans le parcours de formation initiale du MEEF, supports aux constellations des plans maths et français ou objet de recherche en didactique⁷⁴, la démarche est continuellement interrogée et améliorée. Dépassant les résistances sur l'observation collective et sachant « *rebondir après une leçon qui rate* », les enseignants plébiscitent le fait de travailler sur une problématique choisie, de « *construire une activité, la penser, l'imaginer* », de « *faire passer des choses, tout en reconnaissant l'expertise de l'autre* », bref de « *mettre en relief une même leçon, car ensemble on va plus loin* ». Les formateurs soulignent l'importance de garder la confiance et l'adhésion tout au long de la démarche et mesurent la réussite « *quand la dynamique se prolonge au sein du réseau* ».

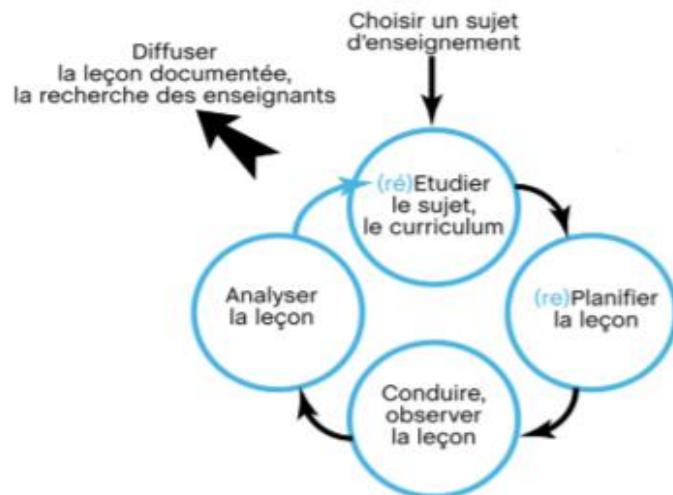


Figure 1 : Le processus de LS (d'après Lewis & Hurd, 2011, p. 2)

Recommandation n° 3 :

À destination des autorités académiques et nationales

3.a. Former à et par la coopération de la formation initiale à la formation continue, en lien avec la recherche

- inscrire des temps collaboratifs de formation dans les formations des professeurs stagiaires et les former au travail coopératif ;
- développer la formation continue entre pairs (de type « *lesson studies* », « *constellations* », communauté d'apprentissage...).

⁷³ Qu'est-ce qu'une circonscription apprenante ? <http://circvaldereuil.spip.ac-rouen.fr/spip.php?article1202>

⁷⁴ Séminaire IREM de Rouen : Organiser une *Lesson Study* en mathématiques, 21 mai 2021 <https://irem.univ-rouen.fr/le-seminaire-en-videos>

4. Vers une mise en œuvre raisonnée et créative des pratiques collaboratives

Pour faire vivre les approches éducatives et pédagogiques collaboratives, les équipes sont apparues à la mission comme des groupes de professionnels tenant particulièrement ensemble les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Plutôt horizontales et délibératives, les modalités de travail observées visent en premier lieu la mobilisation d'organisations et d'outils⁷⁵ favorisant l'opérationnalisation des apprentissages des élèves. Certaines pratiques invitent à repenser la forme scolaire, interrogent l'espace et le temps de l'enseignant comme des élèves ou réactualisent parfois des dispositions proches de l'enseignement mutuel. Ces démarches et les étapes de leur structuration sont de réelles sources de développement professionnel. Toutefois, pour être efficaces et s'inscrire dans la durée, elles gagnent à objectiver les obstacles qu'elles induisent et à se saisir des leviers disponibles dans leur environnement.

4.1. Des domaines à clarifier : motivations, appréhensions, compétences professionnelles

4.1.1. Les valeurs au cœur des motivations

Avant même d'être un agencement de concepts et de méthodes de travail au service de l'amélioration de la pédagogie et des apprentissages des élèves, il est apparu à la mission que le travail des équipes collaboratives était habité par de fortes aspirations éducatives. Les équipes interrogées ont souvent mis en avant, parmi leurs principales motivations, des valeurs et des convictions partagées telles que l'éducabilité de tous, l'importance de la solidarité et de la fraternité et la nécessaire formation au citoyen responsable.

Or, semblant pour ainsi dire aller de soi, il est peu fréquent que ces valeurs, ces convictions fassent l'objet de discussions ouvertes et portant sur le fond. Les différentes urgences du temps scolaire conduisent souvent les équipes à parer au plus pressé et à se concentrer en priorité sur la recherche de solutions concrètes aux problèmes rencontrés, qu'ils soient d'ordre relationnel ou pédagogique. Ces « non-dits » peuvent constituer alors un frein, les motivations des tenants des pratiques collaboratives suscitant encore une forme de méfiance. Une des raisons pour lesquelles les réseaux de l'académie d'Aix-Marseille donnent satisfaction aux différents acteurs est justement que, la pédagogie étant au cœur de leur mise en œuvre et les élèves étant partie prenante des discussions, ces questions sont forcément abordées collectivement, ce qui conduit à une base de travail fondée sur un partage de valeurs clarifiant les motivations de chacun.

4.1.2. L'identité et la légitimité professionnelles à l'épreuve du regard des pairs et des familles

La mission a pu mesurer une persistance des appréhensions vis-à-vis des démarches collaboratives. Les représentations professionnelles étant encore particulièrement construites autour d'une efficacité individuelle de l'enseignant, la difficulté à se mobiliser pour une efficacité collective ne doit pas être minorée.

À l'instar des valeurs à l'origine des motivations à collaborer entre pairs, la crainte de ne plus correspondre, vers l'extérieur, à une image « classique » du professeur ou de donner à voir, à l'interne, ses forces et ses faiblesses pédagogiques doit être interrogée et discutée, au risque d'être une véritable entrave à toute évolution des pratiques. Les appréhensions touchent à l'identité professionnelle et à la visibilité du travail entre pairs. Certaines sont potentiellement génératrices d'inhibitions : sentiment de ne pas correspondre aux représentations du « professeur performant », peur à l'idée de se montrer peu ou pas assez compétent, inquiétude de ne pas être à la hauteur de collègues considérés comme des modèles, etc. D'autres peuvent s'enraciner dans des problématiques personnelles plus profondes : peur d'être jugé, de risquer un sentiment d'échec ou de dévalorisation de soi. Toutes peuvent contribuer à un sentiment d'illégitimité particulièrement dissuasif. Tant les équipes déjà en collaboration que ceux qui souhaitent les rejoindre gagnent donc à les objectiver.

De leur côté, les familles ne sont pas d'emblée disponibles à ce qu'elles peuvent encore parfois considérer comme des « pédagogies aventureuses ». Représentatives de la diversité des attentes des citoyens, elles s'accordent toujours massivement et légitimement sur la promesse de l'École : faire réussir tous leurs enfants. Pour cela et pour diverses raisons, elles peuvent donc par exemple être en attente de méthodes

⁷⁵ Sont repris ici des éléments dégagés par Caroline Letor, Simon Enthoven et Vincent Dupriez (2016). L'influence conjointe des outils pédagogiques et du travail collaboratif sur le changement de représentations et de pratiques des enseignants. Dans : Dossiers des sciences de l'éducation N° 35. Presses universitaires du Midi, p. 37-55.

pensées comme éprouvées ou d'une préparation efficace des élèves à ce qu'ils rencontreraient dans la suite du parcours de formation (sélection, concurrence, compétition, etc.). Pouvant s'exposer à des tensions entre des adhésions et des rejets, les pratiques collaboratives des enseignants comme les modalités coopératives entre les élèves dans la classe nécessitent un réel travail d'explicitation et de recherche de consentements, ainsi qu'un partage d'information sur les études et les expériences mettant en avant l'apport de ces pratiques pour les apprentissages.

4.1.3. Une reconfiguration plus horizontale des rôles et des responsabilités pédagogiques

Les pratiques collaboratives tendent à interroger un certain nombre d'actes pédagogiques traditionnellement exercés individuellement (par exemple, la conduite de l'évaluation et de la notation), considérés de manière cloisonnée (une maîtrise des savoirs de référence), voire symboliquement classés (la hiérarchisation de disciplines et des connaissances disciplinaires dans l'idée de réussite scolaire), etc. Il ne suffit pas de les nuancer ou de les contraindre pour les partager et les exercer autrement. Ce changement de pratique nécessite de développer pour soi-même des capacités de coopération. « *Coopérer, cela s'apprend* », ont déclaré unanimement les personnes rencontrées, pour les adultes comme pour les élèves. Ainsi, travailler en collaboration, c'est notamment définir et réguler ensemble presque toutes les dimensions de la démarche. Il faut se réunir, croiser les regards et les expertises, débattre et statuer pour opérationnaliser les objectifs que l'on s'est donnés, pour chercher à les évaluer dans leurs effets. Ce qui est source de réflexion critique. Être à l'écoute des propositions de chacun, accepter les divergences et parfois des confrontations, participer à des controverses, sont aussi des conditions nécessaires.

En parallèle, les équipes rencontrées ont indiqué des changements touchant la conduite de la classe et, plus globalement, la relation aux élèves. Soit d'emblée en correspondance avec le projet collaboratif, soit construits en se frottant à d'autres manières de faire, il est ici question de positions éducatives qui s'éloignent du modèle strictement frontal. Sans renoncer pour autant à la qualité des contenus ni à l'exigence des apprentissages, les équipes impliquées dans le travail coopératif se concentrent plus volontiers sur des modalités fondées sur l'accompagnement des élèves vers la réussite : relations moins verticales entre l'enseignant et les élèves, moments réguliers où l'enseignant est aussi une ressource pour les élèves et pas seulement un maître « professant », disposition à la différenciation et à des activités asynchrones selon les besoins et les acquis des élèves, mise en place de situations de coopération, voire d'apprentissages par les pairs.

Ce sont autant de changement de paradigmes, instillant ou installant davantage d'horizontalité dans la relation aux élèves, nécessitant une prise de risque, du temps, de la bienveillance, l'acceptation d'un va-et-vient entre expérimentations-échecs-reprises-consolidations. L'irréductibilité de cette incertitude suppose que celle-ci soit identifiée, intégrée et travaillée, gage – en retour – de capacités d'initiative et d'autonomie que des formations adaptées permettent d'acquérir.

Recommandation n° 3 :

À destination des autorités académiques et nationales

3.a. Former à et par la coopération de la formation initiale à la formation continue, en lien avec la recherche :

- développer la formation continue entre pairs (de type « *lesson studies* », « *constellations* », communauté d'apprentissage...) ;
- former les professeurs à varier les démarches pédagogiques en les sensibilisant au rôle de l'interaction et des compétences socio-comportementales dans les apprentissages.

4.2. Plasticité du temps et de l'espace des enseignants

Au-delà des enjeux de méthodes, les équipes rencontrées font bien comprendre que le travail collaboratif suppose de l'engagement. La mobilisation de toutes les compétences professionnelles est nécessaire. À de rares exceptions près, ces personnels d'enseignement, d'éducation et d'encadrement ont librement choisi de s'impliquer.

La collaboration s'opère sur un principe d'adhésion personnelle et le contrat tacite d'acquérir de nouvelles technicités comme d'exercer d'autres responsabilités. Elle exige du temps de concertation. Or, force est de

constater que le volume de temps professionnel, voire personnel, à consacrer à la collégialité fait partie des obstacles énoncés par la très grande majorité des acteurs rencontrés, même s'ils s'accordent le plus souvent à dire que ce « *temps perdu en concertation* » est également du « *temps gagné en efficacité* ». Il convient donc de s'interroger sur des modalités qui permettent à des équipes éducatives d'échanger sur l'ensemble des problématiques qui touchent l'exercice de leur métier.

Ces temps de réflexion peuvent être également dégagés par la formation vis-à-vis de laquelle la demande des équipes est forte. Il s'agit d'apprendre à réfléchir ensemble sur le travail enseignant, sur les efforts engagés pour passer de difficultés spécifiques aux compétences collectives pour les résoudre, sur les obstacles à l'amélioration des apprentissages des élèves, ou bien encore sur la question de savoir comment « *travailler ensemble pour enseigner mieux* »⁷⁶ ou les modalités de mise en œuvre de la coopération dans les classes.

La mission a pu constater la satisfaction des équipes qui avaient pu bénéficier de telles formations, en particulier lorsqu'elles s'opéraient avec les pairs par l'activité professionnelle *in situ*⁷⁷ et en lien avec la recherche. Elle a pu l'observer dans des formations de type FIL ou d'accompagnement par la recherche grâce par exemple à la CARDIE. Les capacités à décider de nouvelles organisations, à repenser des espaces et des temporalités mieux adaptées à leurs démarches et à leurs besoins résultent souvent des acquis de ces réflexions et des formations « *en situation* ». Elles peuvent impulser divers réagencements des espaces et des temporalités du travail : création de lieux physiques afin de favoriser la collaboration, optimisation des espaces de travail numérique, régulation des emplois du temps professionnel, etc. Ce sont autant de possibilités co-construites et relevant d'une plasticité choisie de certaines conditions de l'action professionnelle.

Recommandation n° 2 :

À destination des chefs d'établissement et des équipes de direction

2.a. Faciliter, structurer et organiser les pratiques collaboratives au service des apprentissages entre enseignants :

- organiser des temps d'échange collaboratifs entre pairs en réservant des temps spécifiques dans les emplois du temps.

Recommandation n° 3 :

3.a. Former à et par la coopération de la formation initiale à la formation continue, en lien avec la recherche :

- développer la formation continue entre pairs (de type « *lesson studies* », « *constellations* », communauté d'apprentissage...).

4.3. Un numérique éducatif mobile pour être coopératif

La récente pandémie et les initiatives prises par les enseignants pour maintenir la scolarité de tous les élèves hors la classe a mis en relief les nécessités d'une plasticité professionnelle à bien des niveaux, notamment par le recours rapide au numérique, nécessairement devenu massif pour conserver le lien avec les élèves et les familles dans « une École sans l'École ».

De profondes ruptures avec les schémas traditionnels sont plus globalement induites par le numérique, tant sur la modalité d'une transmission des savoirs que sur ses lieux et ses temporalités : « *Les besoins de la société industrielle, s'ajoutant au principe d'égalité des chances, avaient conduit à la fin du XIX^e siècle à*

⁷⁶ Dossier de l'IFÉ (janvier 2019). *Travailler ensemble pour enseigner mieux*. Edubref.

⁷⁷ La littérature théorique parle d'apprentissage situé : « *Ce type d'apprentissage est "situé" au sens où les transformations mises en œuvre au cours de l'activité ne peuvent être comprises qu'en relation avec la situation et le contexte dans lesquels elles s'inscrivent* ». Les auteurs complètent ainsi : « *Cette vision s'inscrit dans l'héritage "pragmatiste" de l'apprentissage par l'action et l'expérience* » (James, Dewey). Du côté anglophone, les travaux sur le *Workplace Learning* (Billet, 2001), les communautés apprenantes (Lave et Wenger, 1991), les communautés d'apprentissage professionnel (Kruse, Louis et Bryk, 1995) et l'organisation apprenante (Nonaka et Takeuchi, 1997) s'inscrivent dans cette approche de l'apprentissage en situation de travail – « *que ces apprentissages concernent des individus, des collectifs d'acteurs ou bien des organisations* ». Source : Gwénaël Lefèuvre, Xavier Dumay (2016). *Editorial. Enjeux et significations du travail collectif des enseignants dans les systèmes éducatifs contemporains*. Dossiers des sciences de l'éducation, n° 35, Presses universitaires du Midi, p. 7-15.

privilégier le modèle d'enseignement "simultané" contre un modèle d'enseignement "mutuel" qu'il a progressivement supplanté. La disposition de la salle de classe en rangées alignées "en autobus" est le reflet de cette forme homogène et frontale de transmission, où tous les élèves travaillent au même rythme, dans un espace unique et rationalisé, et sur les mêmes supports (...) Le numérique est en train de faire exploser cet écosystème. En multipliant les interactions, il introduit de l'horizontalité dans les échanges, brise les hiérarchies, favorise à la fois des formes de travail plus collaboratives et des modalités d'apprentissage plus personnalisées. Il permet d'apprendre en mobilité et dans des environnements diversifiés... »⁷⁸

Certaines des équipes rencontrées par la mission se sont emparées de ces problématiques au niveau le plus tangible et très souvent avec peu de moyens. Leurs démarches sont souvent motivées par l'intégration des usages du numérique dans les apprentissages coopératifs proposés aux élèves. Afin de fluidifier l'accès à ces outils, de les faire cohabiter avec d'autres moyens, de rendre possible des utilisations asynchrones, des salles de classe sont reconfigurées : signalétiques pédagogiques, aménagement de diverses zones de travail, etc. Un mobilier scolaire plus diversifié et mobile est disposé : souvent récupérées ou adaptées, des tables de surfaces et de hauteurs différentes sont installées, des espaces de regroupement créés, des murs de classe ré exploités, etc. Les déplacements des élèves pour accéder à divers outils et ressources sont facilités par ces divers choix techniques.

Le mobilier ne suffisant pas, la nature même des équipements numériques est réfléchie au service de la mobilité par l'usage de tablettes. La question du BYOD⁷⁹ en est le corollaire : possibilité ouverte aux enseignants d'une compatibilité de leurs propres équipements pour une plus grande facilité d'usages, une meilleure plasticité professionnelle, l'interaction entre l'établissement et d'autres environnements, mais aussi l'intérêt de réfléchir l'intégration du potentiel d'équipements personnels de base d'un très grand nombre d'élèves dont les smartphones.

Recommandation n° 3 :

À destination des autorités académiques et nationales

3.b. Faciliter et encourager le développement du travail collaboratif dans les écoles et les établissements :

- impliquer les référents numériques et la délégation académique au numérique éducatif pour aider les équipes éducatives à la recherche de solutions numériques facilement accessibles, techniquement légères, rapidement efficaces ;
- accompagner une dynamique académique de proximité autour des pratiques collaboratives : développer un réseau de professeurs ressources ou de référents.

4.4. Le remodelage de l'espace-temps des élèves

Les pratiques coopératives des élèves supposent de faciliter le travail de groupe, l'interaction, l'oral, l'autonomie, les déplacements des élèves, l'accès à des ressources, la mutualisation des compétences disponibles, etc. Il s'agit de situations et de dynamiques assez peu en rapport avec une définition héritée, toujours courante jusque dans sa programmation architecturale, de la salle de classe comme espace et comme finalité : « *C'est là aussi qu'ils séjournent le plus longtemps, forcément astreints à un silence, à une immobilité, à des attitudes, à une contention d'esprit qui sont peu d'accord avec leur nature et qui, si l'on n'y prenait garde, compromettraient, bien loin de le favoriser, leur développement physique. À tous ces titres, la salle de classe mérite d'attirer l'attention des pédagogues.* »⁸⁰

⁷⁸ Catherine Bechetti-Bizot (2017). Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique : Vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner (rapport n° 2017-056), p.22, IGEN.

⁷⁹ BYOD : « *Bring Your Own Device* » (Apportez votre équipement personnel de communication ou AVEC), qui désigne l'usage d'équipements informatiques personnels dans un contexte professionnel.

⁸⁰ Ferdinand Buisson (1887). Dictionnaire de pédagogie. Dans : Salle de classe. Édition électronique sur le site de l'Institut français de l'éducation (IFE).

« Classe du futur »
Lycée professionnel Augustin Boismard de Brionne, académie de Normandie

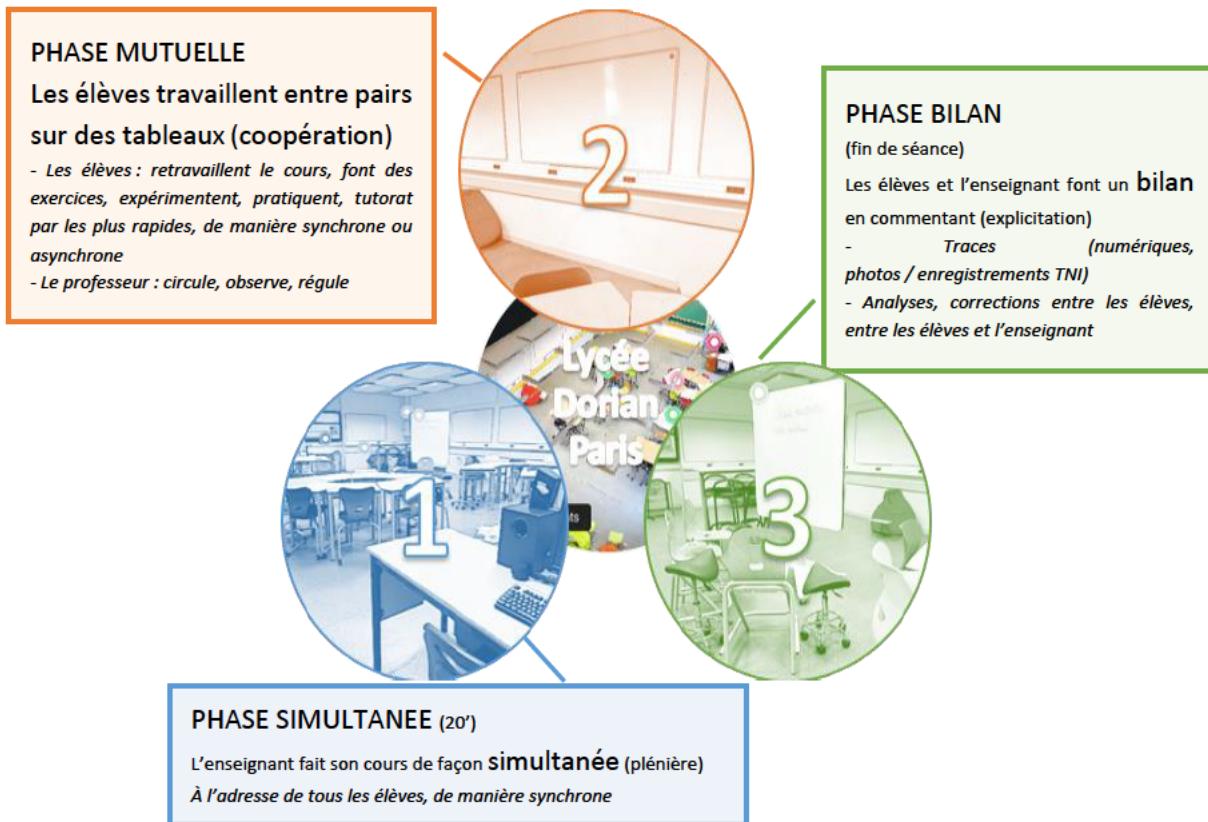
L'équipe pédagogique en maths-sciences, sous l'impulsion de l'équipe de direction, a candidaté à un appel à projet porté par la région. Il s'agissait de définir et de programmer des moyens et ressources susceptibles de transformer des salles de classe et mieux y intégrer le numérique. Cette démarche devait prendre une certaine ampleur, y intégrant la diversification des situations d'apprentissages et l'accès plus autonome des élèves aux ressources mises à leur disposition grâce au numérique.

Les gestes professionnels des enseignants comme la conduite des enseignements disciplinaires concernés étaient de fait au cœur du projet. Les choix opérés concernant l'agencement d'une salle de classe ont porté sur la modularité de l'espace et du mobilier, la démultiplication de plans de travail et de tableaux accessibles aux élèves pour faciliter le raisonnement et les démonstrations collectives, l'usage d'outils numériques mobiles (tablettes ou ordinateurs portables), etc. Les pratiques pédagogiques que développent les professeurs permettent ainsi des regroupements d'élèves autour de mutualisation des compétences, de possibilités réglées du travail individuel et collectif selon des modalités asynchrones, l'articulation entre accompagnement des élèves et retours aux savoirs de références.



Force est de relever que, parmi les aménagements d'espace observés par la mission et les nombreux dossiers et témoignages proposés sur différents sites dont celui d'Archiclasse⁸¹, on voit émerger une forme propice à un enseignement mutuel réactualisé, mobilisant les compétences des pairs et des activités asynchrones : murs de tableaux, pôles de regroupement, centre de ressources avec possibilités d'accès libre, etc. Ces dispositions matérielles et temporelles favorisent l'interaction, l'explicitation entre pairs, le travail en groupe, les résolutions collectives de problèmes, la différenciation, l'entraide.

⁸¹ Souvent motivées par l'intégration des usages du numérique dans les apprentissages coopératifs proposés aux élèves, ces démarches s'inscrivent bien dans les approches développées par le programme Archiclasse (<https://archiclasse.education.fr>). Développé au sein du ministère, disposant d'un site en ligne, proposant des méthodes et des ressources (on signalera notamment les productions de Vincent Failliet, professeur de SVT, et de Marie Bara, professeure d'arts plastiques), il fait le pari d'une ingénierie à bas coûts et entre pairs de la transformation des fondements de la forme scolaire couramment répandue. Sa démarche est relativement symétrique aux initiatives locales constatées par la mission.



D'après *Les principes de la classe mutuelle*, Vincent Faillet⁸²

Tous ces aménagements et ces modalités déplacent le rôle du professeur et la représentation de son métier, modifient ses gestes professionnels, cultivant la plasticité professionnelle. C'est alors une transformation du métier qui implique une capacité d'adaptation et d'évolution dont les acteurs rencontrés ont témoigné, affirmant ne pas souhaiter revenir en arrière.

Il s'agit également, pour les élèves, d'une transformation avec laquelle ils doivent être familiarisés, qui doit leur être explicitée, tout comme ils doivent être formés à coopérer si l'on veut que ces pratiques servent leur apprentissage.

Recommandation n° 3 :

À destination des autorités académiques et nationales

3.b. Faciliter et encourager le développement du travail collaboratif dans les écoles et les établissements :

- renforcer l'action des cellules « bâti scolaire » des académies, notamment par la production de ressources documentaires sur les agencements d'espaces favorables aux pratiques collaboratives.

Conclusion

La mission confiée à l'IGÉSR sur les pratiques collaboratives est rapidement arrivée au constat que ces pratiques se développaient aujourd'hui de manière importante à tous les échelons du système éducatif. Cette évolution révèle l'intérêt que porte la communauté éducative à la collaboration dans laquelle elle voit la possibilité pour les élèves de mieux apprendre et, pour les professeurs, de mieux enseigner, à l'aide de formations et de pilotages adaptés.

En renforçant toutes formes de compétences chez les élèves, en créant une ambiance de travail propice aux apprentissages et à l'engagement actif de chacun, les démarches collaboratives donnent aux équipes éducatives et aux élèves un sentiment de plus grande efficacité, les conduisent à changer de regard sur

⁸² Sur <http://www.vincentfaillet.fr>

l'école, sur le métier, sur les relations pédagogiques, davantage fondées sur le dialogue et le respect de la parole de l'autre.

Quant aux équipes éducatives qui développent les pratiques collaboratives entre pairs, elles y trouvent une réponse au besoin de « faire corps » afin de se prémunir contre le sentiment d'isolement trop souvent déploré, notamment chez les professeurs débutants.

Sans tomber dans une naïveté qui verrait dans les pratiques collaboratives la solution à tous les problèmes pédagogiques et didactiques et sans passer sous silence la nécessité de formations appropriées, la mission reconnaît l'intérêt des pratiques collaboratives. Les équipes éducatives se tournent vers elles particulièrement aujourd'hui où notre monde a besoin de citoyens sachant vivre et construire ensemble et où l'École doit être un lieu de confiance et d'espérance éducatives, appelées des vœux de tous les acteurs rencontrés.

Fabienne PAULIN-MOULARD

Monique DUPUIS

Xavier GAUCHARD

Christian VIEAUX

Annexes

Annexe 1 :	Lettre de désignation	35
Annexe 2 :	Liste des personnes rencontrées.....	36
Annexe 3 :	Pisa à la loupe : Synthèse de la performance en résolution collaborative de problèmes	39
Annexe 4 :	Bibliographie	40



Section des rapports

N°20-21 092

Affaire suivie par :
Christine Chartier

Tél : 01 55 55 30 88

Mél : section.rapports@igesr.gouv.fr

Site Descartes
110 rue de Grenelle
75357 Paris SP 07

Paris, le 20 octobre 2020

La cheffe de l'inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche

à

Monsieur le directeur de cabinet
du ministre de l'éducation nationale,
de la jeunesse et des sports

Objet : Désignation des membres d'une mission inscrite au programme annuel de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche 2020-2021.

Dans le cadre de son programme annuel, l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche assure une mission intitulée :

Les pratiques collaboratives au service des apprentissages, de l'école au lycée : entre élèves, entre adultes (enseignants, CPE, AED, intervenants extérieurs, équipe de direction), entre élèves et adultes

Je vous informe que la mission sera pilotée par Fabienne Paulin-Moulard et composée de Monique Dupuis, Xavier Gauchard et Christian Vieaux.

Caroline PASCAL

Liste des personnes rencontrées

Les rencontres et entretiens ont été menés soit *in situ* soit en visioconférence.

Chercheurs

- Sylvain Connac, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation à l'université Paul-Valéry de Montpellier
- Yves Reuter, professeur émérite à l'université de Lille
- Catherine Reverdy, chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'IFÉ

Conseil scientifique de l'éducation nationale

- Frédéric Guilleray, chargé de mission au conseil scientifique de l'éducation nationale
- Joëlle Proust, directrice de recherche émérite au CNRS, membre du conseil scientifique de l'éducation nationale

IGÉSR

- Benoît Falaize
- Christophe Marsollier
- Sophie Tardy

Académie d'Aix-Marseille

- Bernard Beignier, recteur de région académique, chancelier des universités
- Catherine Fourment, conseillère auprès du recteur pour le suivi des réseaux
- Vincent Valéry, délégué académique à la formation et à l'innovation pédagogique (DAFIP)
- Florence Archer, Olivier Mas et Delphine Marchand, conseillers en ingénieries de formation (CIF)
- Pierre Rigat, inspecteur référent
- Réseau La Crau
 - Hervé Fourment, inspecteur référent
 - Jean-Christophe Durival, proviseur du lycée Jean Cocteau, Miramas et coordonnateurs du réseau
- Réseau Vieux Port
 - Lionel André, inspecteur référent
 - Christophe Calippe, principal du collège Massenet, Marseille
- Réseau la Nerthe
 - Alain Brunias, inspecteur référent
 - Malik Mersali, proviseur du lycée Blériot, Marignane
- Réseau Madrague
 - Pilote du réseau
 - Véronique Blua, IA-DASEN des Bouches du Rhône
 - Coordonnateurs du réseau
 - Laurent Bertrand, principal du collège Jean Moulin, Marseille
 - Rania Moussaoui, proviseure du lycée l'Estaque, Marseille
 - Catherine Orlando, IEN premier degré
 - Inspectrices référentes du réseau
 - Odile Aubert

- Michèle Garello
 - Membres du conseil pédagogique
- Anne Clavel, principale adjointe du collège Vallon-des-Pins, Marseille
- des enseignants des premier et second degrés
- Réseau Côte Bleue
 - Kamal, Hakmi, proviseur du lycée Paul Langevin, Martigues
 - Lamia Abassi, principale adjointe du collège Marcel Pagnol, Martigues
 - Thierry Mattei, proviseur du lycée Jean Moulin, Port de Bouc et coordonnateurs du réseau Côte Bleue
 - Florence Lopez, inspectrice référente
 - des élèves délégués et enseignants

Académie de Montpellier

- CARDIE
 - Cécile Cusset et Carine Pressacco : conseillères CARDIE
 - Marc Rosenzweig, conseiller académique pour la recherche, le développement, l'innovation et l'expérimentation
- Collège Mistral, Lunel
 - Jean-Luc Ranquet, principal
 - Catherine Darmon, principale adjointe
 - Professeurs de diverses disciplines
- Collège Ambrussum, Lunel
 - Guillaume Gouchault, principal
 - Alain Trebuchon, principal adjoint
 - Mmes Franquésa, Klemmer, Puy, Brulin, Charbonnier, Lavoine, professeures
- Cité scolaire André Chamson, Le Vigan
 - Dominique Laroche, proviseure

Académie de Normandie

- Réseau des Provinces, Cherbourg-en-Cotentin
 - Matthieu Coste de Bagneaux, principal
 - Hélène Dargagnon, Françoise Lebranchu, Ameline Morice, Virginie Sovilla, Laurence Jeanne, Céline Thomas Labbé, Florence Quillien, Denis Sestier, Aurelien Chatelais, Éric Robichon, professeurs et CPE
- *Lesson studies* en Normandie
 - Cécile Ferret, Blandine Masselin, Frédéric Le Menez, formateurs
 - Clarisse Gallien, François Montaufray, Octavia Lefebvre, Lara Alexandre, professeurs
 - Armelle Poutrel, Nicolas Gendreau, inspecteurs
- DRANE de Normandie
 - Isabelle Mezeray
 - Philippe Cuq, Denis Sestier, Manuel, Nathalie Verstrate, Adrien Lefranc, enseignants, formateurs
- Circonscription 1^{er} degré du Val-de-Reuil (Eure)
 - Jean-Mary Le Chanony, Corinne Jarry-Jadart, IEN

- Anne Godebout et Olivier Briantais, conseillers pédagogiques
- Valérie Bogdanski, coordonnatrice des réseaux REP et REP+
- Stéphanie Moy, directrice de l'école primaire Jean Moulin, REP+, Val-de-Reuil
- Lycée professionnel Augustin Boismard, Brionne
 - Hélène Grandserre, proviseure du lycée des métiers d'arts, bois, cuir, tissu, spectacle
 - MM. Cras, Lamoulen, Renault, professeurs
 - Élèves de seconde bac-pro métiers du cuir et de première bac-pro technicien menuisier agenceur

Académie de Rennes

- École Kerichen, Brest
 - Mme Le Gall, professeure des écoles
 - M. Hemon, directeur
 - Mme Belzon, IEN
- CARDIE
 - Loïc Le Gouzouguec
- DANE
 - Christine Bac
- INSPÉ
 - Stéphane Rebaldi, professeur de SVT, formateur
 - Bertrand Baleine, professeur de SVT, formateur
- BEF Rennes
 - Agnès Baillet, IA-IPR économie-gestion
 - Christophe Briand, proviseur du lycée Anita Conti, Bruz
 - Cécile Lecomte, vice-présidente orientation réussite étudiante, directrice de BRIO
 - Sylvain Monier, proviseur du lycée Charles Tillon, Rennes
 - Anne-Laure Poireau, chargée de mission pour la coordination du BEF de Rennes et du BEF 35 Nord-Ouest
 - Éric Sorosina, IA-IPR mathématiques
 - Anne Vernay, principale du collège du Landry (Rennes), proviseure par intérim du lycée René Cassin, Montfort-sur-Meu
 - Philippe Guichoux, IEN (non rencontré, mais a fourni un document sur les GREP)

Académie de Paris

- Nadia Civiale, conseillère académique pour la recherche, le développement, l'innovation et l'expérimentation
- Léa Barbier-Bouvet, Anna Crépu, Laurence Delhommeau, Émeline Delacour, Cécile Lavaire, Geoffroy Robert, équipe des professeurs de l'école Vitruve-Josseaume

Synthèse de la performance en résolution collaborative de problèmes

		Légende
	Score moyen / Tous élèves confondus	
Moyenne OCDE-32	500	
Singapour	561	Pays / économie dont le score moyen est supérieur à la moyenne OCDE
Japon	552	
Hong-Kong (Chine)	541	Pays / économie dont le score moyen est dans la moyenne OCDE
Corée	538	
Canada	535	
Estonie	535	Pays / économie dont le score moyen est inférieur à la moyenne OCDE
Finlande	534	
Macao (Chine)	534	
Nouvelle-Zélande	533	
Australie	532	
Taipei chinois	527	
Allemagne	525	
États-Unis	520	
Danemark	520	
Royaume-Uni	519	
Pays-Bas	518	
Suède	510	
Autriche	509	
Norvège	502	
Slovénie	502	
Belgique	501	
Islande	499	
République tchèque	499	
Portugal	498	
Espagne	496	
P-S-J-G (Chine)*	496	
France	494	
Luxembourg	491	
Lettonie	485	
Italie	478	
Russie	473	
Croatie	473	
Hongrie	472	
Israël	469	
Lituanie	467	
République slovaque	463	
Grèce	459	
Chili	457	
Chypre2	444	
Bulgarie	444	
Uruguay	443	
Costa Rica	441	
Thaïlande	436	
Émirats arabes unis	435	
Mexique	433	
Colombie	429	
Turquie	422	
Pérou	418	
République du Monténégro	416	
Brésil	412	
Tunisie	382	

(Source : [Pisa à la loupe #78](#))

Bibliographie

Albert Bandura (2003). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Éditions De Boeck Université.

Canopé, Mémento pour la coopération entre élèves au collège et au lycée :

<https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceld/memento-pour-la-cooperation-entre-eleves-au-college-et-au-lycee.html>

Catherine Becchetti-Bizot (2017). Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique : Vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner (rapport n° 2017-056). IGEN.

Catherine Becchetti-Bizot, Guillaume Houzel, François Taddei (2017). Vers une société apprenante. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et sports.

Céline Buchs, Dimitra Filippou, Caroline Pulfrey, Yann Volpe (2017). *Challenges for cooperative learning implementation: Reports from elementary school teachers. Journal of Education for Teaching*, 43(3).

Céline Buchs (2020). Conférence : La pédagogie coopérative : Un défi prometteur.

Céline Buchs (2017). Comment organiser l'apprentissage des élèves par petits groupes ? Conférence de consensus CNESCO/IFÉ « différenciation pédagogique ».

<https://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/paroles-dexpert/travail-cooperatif-entre-et-avec-les-eleves/>

Ferdinand Buisson (1887). Dictionnaire de pédagogie. Salle de classe. Edition électronique sur le site de l'IFÉ.

Sandrine Caroly, Yves Clot (2004). Du travail collectif au collectif de travail : développer des stratégies d'expérience. Formation Emploi. N° 88.

https://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_2004_num_88_1_1737

CNAM-CNESCO (2017). Conférence de consensus « différenciation pédagogique », travail coopératif entre et avec les élèves. <https://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

Sylvain Connac (2017). Apprendre avec les pédagogies coopératives. ESF éditeur.

Sylvain Connac (2017). La coopération entre élèves. Réseau Canopé.

Conseil scientifique de l'éducation nationale (2020). Quels professeurs au XXI^e siècle ? Rapport de synthèse du colloque organisé le 1^{er} décembre 2020 dans le cadre du Grenelle de l'éducation.

Stanislas Dehaene (2018). Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines. Odile Jacob.

DEPP, note d'information n° 19.22, juin 2019, Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (Talis) conduite sous l'égide de l'OCDE,

https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-ni-2019-19-22-Pratiques-de-classe-sentiment-efficacite-personnelle-besoins-formation-une_photographie-inedite-du-metier-de-professeur-des-ecoles-debut-2018_1161059.pdf

DEPP, note d'information n° 20.32, septembre 2020, Enquête périodique sur l'enseignement, 2018 <https://www.education.gouv.fr/epode-enquete-periodique-sur-l-enseignement-2018-6881>

Clémence Jacq, Anne-Françoise Gibert (2019). Travailler ensemble pour enseigner mieux. Édubref. Dossier de l'IFÉ janvier 2019.

Myriam Janin, Gilles Moreau, Marie Toullec-Thery (2021). Le coenseignement dans une classe hétérogène promeut-il une différenciation pédagogique ? Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE, 60-2021.

Gwénaël Lefevre, Xavier Dumay (2016). Enjeux et significations du travail collectif des enseignants dans les systèmes éducatifs contemporains. Dossiers des sciences de l'éducation, 35-2016.

<https://journals.openedition.org/dse/1240>

Jean-François Marcel et al. (2007). Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes. Bruxelles, De Boeck Universités.

Philippe Meirieu. L'éducation en questions.

https://www.meirieu.com/EDUCATION%20EN%20QUESTION/I_education_en_questions.htm

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Vade-mecum : Mettre en œuvre la co-intervention dans la voie professionnelle. Eduscol.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/fam_metiers_et_R_pedagogiques/32/2/Vade-mecum_co-intervention_1081322.pdf

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports (1^{er} février 2021). Un vadémécum pour éduquer au développement durable à l'horizon 2030. Eduscol

<http://edd.ac-besancon.fr/vademecum-pour-eduquer-au-developpement-durable-a-lhorizon-2030/>

Denis Meuret Denis (2016). Éduquer à la confiance dans une société de défiance. Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 72, p. 67-76. Dans dossier de veille de l'IFÉ (2016). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. <https://edupass.hypotheses.org/files/2016/12/114-decembre-2016.pdf>

Nathalie Mons, Marie Duru-Bellat, Yannick Savina (2012). Modèles éducatifs et attitudes des jeunes : une exploration comparative internationale. Revue française de sociologie, vol. 53, n° 4.

Pisa à la loupe #78, Résolution collaborative de problèmes :

<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/867aae44-fr.pdf?expires=1651644393&id=id&accname=guest&checksum=84217A52F9A89CB9F62FD920FA176CC6>

Isabelle Plante (2012). L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. Revue canadienne de l'éducation 35(4):252-283.

Rémi Poymiro et Jean Vannereau (2021). Agir enseignant et dynamique du groupe dans la classe : vers une mise en complémentarité au service d'un climat propice aux apprentissages. Recherches en éducation 43 / 2021.

Yves Reuter (2021). Comprendre les pédagogies différentes. Berger Levraud.

Catherine Reverdy (2018). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. Dossier de veille de l'IFÉ n° 114.

François Taddei (2018). Un plan pour co-construire une société apprenante. Centre de recherche interdisciplinaire.