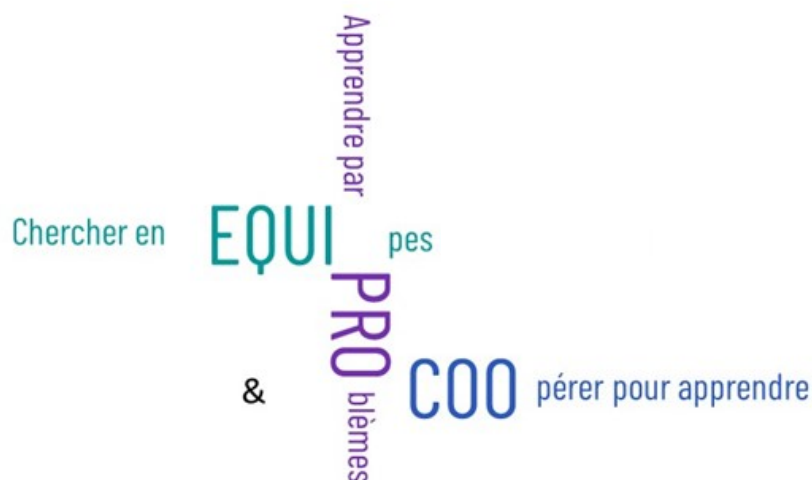


# COLLABORER, ÇA S'APPREND!

OUTILS POUR DÉVELOPPER LES PRATIQUES COLLABORATIVES ET LE COENSEIGNEMENT



## Sommaire

1. Pourquoi apprendre à collaborer en formation d'enseignant ?  
*Contexte de la recherche*
2. Que signifie collaborer ? Comment collaborer ? *Des ressources issues de la littérature et des outils de la recherche EQUIPROCOO*
3. Qu'en pensent les étudiants et les enseignants ?  
*Conceptions, attitudes, comportements, suggestions*
4. Des pistes d'action pour développer la collaboration chez les futurs enseignants
5. Pour en savoir plus. *Lectures conseillées*

Julie Paquay  
Florence Loriaux  
Laurence Oger  
Anthony Digne  
Muriel Neven

**HELMO** / **CORDEE**  
Coopération pour la recherche  
et le développement en éducation

# 1. POURQUOI APPRENDRE À COLLABORER EN FORMATION D'ENSEIGNANT?

## Contexte de la recherche

Les enseignants doivent se préparer à développer chez tous les élèves les « compétences du 21e siècle » (Hart & Ouellet, 2013). **Coopération, autonomie, créativité, communication, pensée critique** sont autant de compétences mises également en exergue dans le Pacte pour un Enseignement d'excellence (2017), profonde réforme menée par la Fédération Wallonie-Bruxelles, tant au niveau de l'enseignement obligatoire que de la formation initiale des enseignants. En outre, le co-enseignement prendra un essor important dans les prochaines années puisqu'il fait l'objet de plusieurs mesures du Pacte et est inscrit spécifiquement dans les référentiels de compétences des enseignants et futurs enseignants (Parlement de la Communauté Française, 2021 a et b).

HELMo, en tant qu'institution formant des futurs enseignants, a mis en place depuis de nombreuses années, des dispositifs formels (exemple: cours de Techniques de Gestion de Groupes) et moins formels (initiatives individuelles d'enseignants) liés aux pratiques collaboratives. Cependant, certains des défis majeurs auxquels nous devons faire face dans un avenir proche nécessitent une attention accrue :

1. Outiller nos étudiants pour qu'ils puissent faire face à des contextes nouveaux et changeants, à des situations complexes, de manière autonome (cf. Niveau 7 du Cadre de Certification – annexe du décret Paysage – et objectifs du Pacte pour un Enseignement d'Excellence).
2. Les préparer à collaborer, coopérer avec des collègues, notamment pour assurer la continuité des apprentissages et l'accompagnement différencié des élèves au sein du tronc commun (cf. Objectifs du Pacte pour un Enseignement d'Excellence)
3. Développer l'autonomie, la communication et la pensée critique chez nos étudiants et envisager avec eux les modalités d'enseignement-apprentissage pour développer ces capacités ainsi que la coopération chez leurs élèves
4. *Accompagner les étudiants dans leur rôle de citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, pluraliste et solidaire* (Art. 3 du Décret Paysage- objectifs généraux de l'enseignement supérieur) et les former à *préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste, respectueuse de l'environnement et ouverte aux autres cultures* (Art. 1.4.1-1 du Code de l'enseignement fondamental et secondaire- Des missions prioritaires).

L'équipe porteuse du projet a choisi de mettre en place un dispositif qui s'inscrit dans la perspective de ces 4 défis: des séquences d'apprentissage par problème et des conseils de coopération. Le dispositif mis en place s'inscrit à la fois dans une logique de continuité et dans une logique de rupture.

Continuité parce que le dispositif ne révolutionne rien, il se situe dans la lignée d'actions existantes et que d'autres activités travaillant les mêmes aspects coexistent dans la formation des étudiants. Rupture parce qu'il s'agit de donner une nouvelle impulsion visant une certaine visibilité auprès des étudiants du travail portant sur la coopération, tant par le nombre d'acteurs impliqués que par la formalisation de la démarche, permettant d'en faire un objet d'apprentissage conscient.

***De toutes parts, la formation initiale des enseignants est invitée à développer des compétences collaboratives chez ses étudiants***

L'Apprentissage Par Problème [APP] (PBL) (Raucent & Vander Borgh, 2006) est choisi parce qu'il constitue une réponse possible et adaptée aux trois premiers défis épinglés. **La démarche proposée invite les étudiants à :**

- **analyser** ensemble une situation-problème et se donner des objectifs d'apprentissage et de recherche. Elle allie des temps collectifs et individuels. Elle favorise l'interprétation et la confrontation des points de vue et des idées épinglées dans les ressources consultées, contribuant ainsi à développer peu à peu chez les étudiants une pensée critique.
- **collaborer** parce qu'elle repose sur l'idée que le groupe est le moteur de l'apprentissage de chacun (il ne s'agit pas de se répartir les tâches, mais d'œuvrer ensemble). Les apports de la mise en équipe et de la mise en commun sont vivement ressentis par la complémentarité des fonctions (animateur, secrétaire, gardien du temps, etc.) que les étudiants apprennent à maîtriser à tour de rôle.
- **développer leurs capacités de communication**. En effet, chaque situation amène une production orale ou écrite. Les fonctions prises par les étudiants (animateur, secrétaire, porte-parole) les amènent à manipuler des outils et à affiner leurs sens de la communication, de l'écoute et du partage.
- **apprendre dans un contexte authentique et complexe**. Les connaissances ne sont pas désincarnées, elles s'acquièrent parce qu'elles permettent de résoudre une situation-problème. Les étudiants formulent une réponse à la situation, avant de faire le point sur les apprentissages réalisés dans une phase de structuration et de décontextualisation (la séance dite RETOUR – voir figure 1).
- **prendre conscience de leur fonctionnement**, de leur manière d'apprendre par des temps de mise à distance du processus, de mise en évidence des aspects métacognitifs de la démarche et de structuration à propos de capacités travaillées (exemple: communication). Chaque séquence APP intègre un temps de prise de recul et de mise en perspective (généralement lors de la séance-retour).

**L'apprentissage par problème se différencie de l'apprentissage par projet (lui-même différent de la pédagogie du projet)**

|                                                                                                                     | APP problème                                                                                                                                                                     | APP projet                                                                                                            | Pédagogie du projet                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
|  <b>L'ÉTUDIANT, SES TÂCHES</b>   | 1. Analyser- déterminer des objectifs<br>2. Chercher-s'informer-lire-comprendre<br>3. Confronter les compréhensions<br>4. Structurer les apprentissages                          | 1. Analyser-déterminer les étapes de travail<br>2. Chercher-s'informer + réinvestir les apprentissages<br>3. Réaliser | 1. Imaginer<br>2. Décider<br>3. Planifier<br>4. Réaliser<br>5. Évaluer/fêter |
|  <b>L'APPRENTISSAGE VISÉ</b>     | La situation-problème n'est qu'un prétexte, l'objectif est d'apprendre des savoirs et savoir-faire (en plus des compétences collaboratives)                                      | Au-delà des compétences collaboratives, l'objectif est la performance, la réalisation du projet.                      |                                                                              |
|  <b>LE RÔLE DU GROUPE</b>        | Le groupe est au service de l'apprentissage. Chacun devrait avoir les mêmes acquis.                                                                                              | Le groupe est au service du projet. Chacun a pu développer des acquis différents.                                     |                                                                              |
|  <b>L'ENSEIGNANT, SES TÂCHES</b> | Très chronophage en préparation; tutorat possible en partie par des néophytes. L'apprentissage est très encadré. Les objectifs sont déterminés au préalable par les enseignants. | Peu de préparation; investissement considérable en cours de route; adaptation permanente.                             |                                                                              |

Pour relever le quatrième défi épinglé, nous avons opté pour la mise en place d'un conseil de coopération. Nous pensons qu'il est primordial d'apprendre par l'action et la réflexion sur l'action. Dans son ouvrage *Les citoyennetés scolaires* (2003), Xypas relève en effet un paradoxe : *"D'une part, on prône la responsabilité et on prétend former des personnes responsables, de l'autre, on traite les élèves comme s'ils en étaient incapables. On leur demande de faire preuve de civisme et de citoyenneté, alors qu'on ne les traite pas en citoyens."* Le conseil de coopération nous semble être un dispositif d'autant plus pertinent qu'il renforce des aspects travaillés tout particulièrement dans le cadre de l'APP : responsabilité, autonomie, coopération, communication. Ce conseil est un temps de réunion entre étudiants et enseignants qui cherchent ensemble des solutions aux problèmes rencontrés. Il permet un travail sur quatre dimensions (Xypas, 2003) :

- *Politique* : gouverner et se gouverner démocratiquement
- *Juridique* : respecter les lois, défendre l'équitable
- *Ethique* : promouvoir l'intérêt général; s'ouvrir aux opinions des autres et au débat
- *Affective* : travailler le vivre ensemble et le sentiment d'appartenance.

***"D'une part, on prône la responsabilité et on prétend former des personnes responsables, de l'autre, on traite les élèves comme s'ils en étaient incapables » Xypas 2003***

## Le conseil de coopération : comment vivre ensemble et apprendre ensemble?

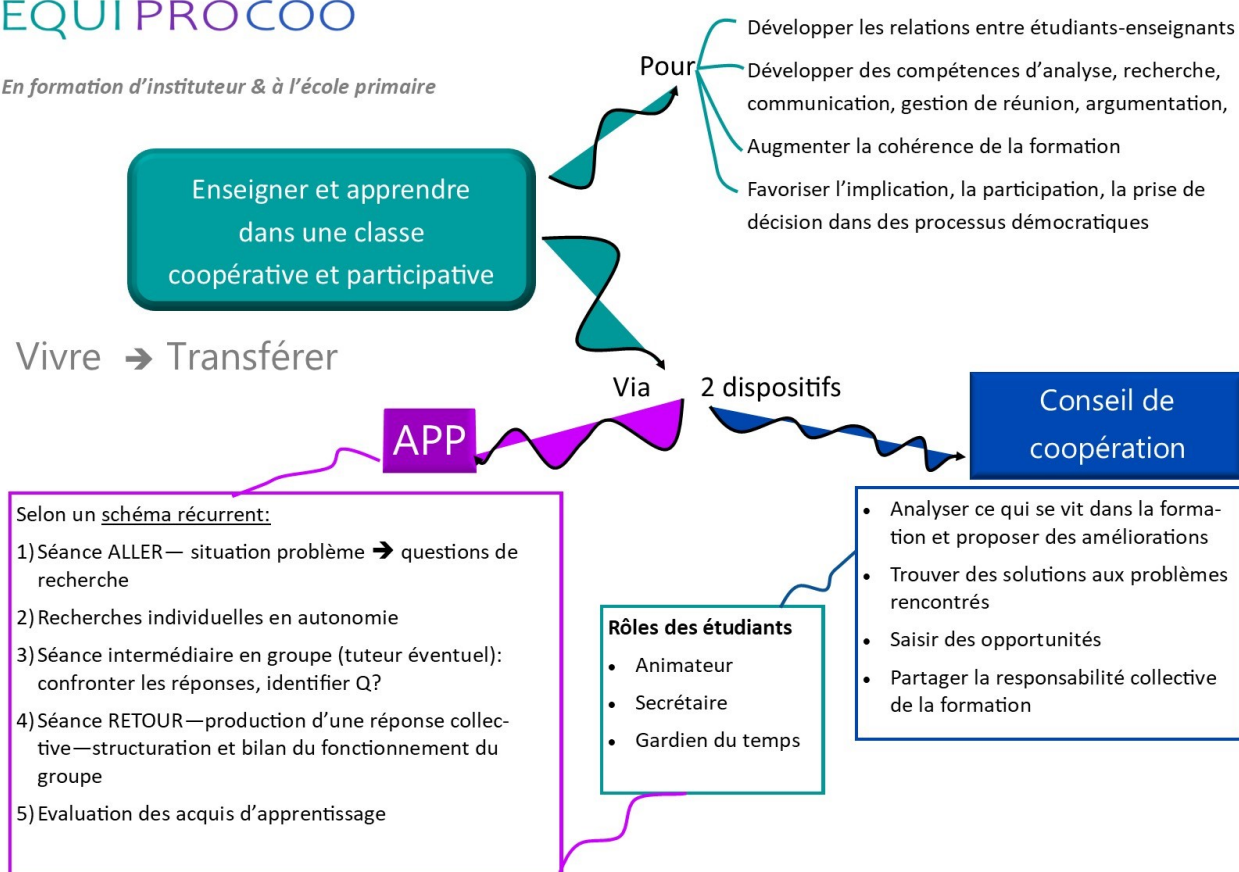


Que ce soit par l'apprentissage par problème ou par les conseils de coopération, il s'agit somme toute toujours de mettre en œuvre ce double mouvement : **collaborer pour apprendre à résoudre des problèmes et résoudre des problèmes pour apprendre à collaborer.**

Le dispositif d'enseignement centré sur la collaboration entre étudiants— notamment via l'Apprentissage Par Problème (Raucent & Vander Borgh, 2006) et les conseils de coopération (Asselin, 1996) — est également destiné à un potentiel transfert à l'école primaire. La figure ci-dessous illustre le dispositif tel qu'il a été présenté aux étudiants. Ces deux expérimentations (APP et conseils) se veulent congruentes : des aspects comme la responsabilité, l'autonomie, la coopération ou la communication, travaillés dans l'une, viennent compléter ou renforcer ceux exercés dans l'autre.

## EQUIPROCOO

En formation d'instituteur & à l'école primaire



Le dispositif est conçu pour être vécu par les étudiants dans une perspective de transfert vers l'école primaire. Il s'appuie sur la conviction que les étudiants seront davantage conscientisés aux difficultés liées à la mise en place de dispositifs collaboratifs s'ils vivent eux-mêmes les activités à leur niveau. En effet, la collaboration ne va pas de soi et en faire un objet d'apprentissage peut aider les étudiants à accompagner leurs futurs élèves dans le développement de leurs habiletés collaboratives.

## 2. QUE SIGNIFIE COLLABORER ? COMMENT COLLABORER?

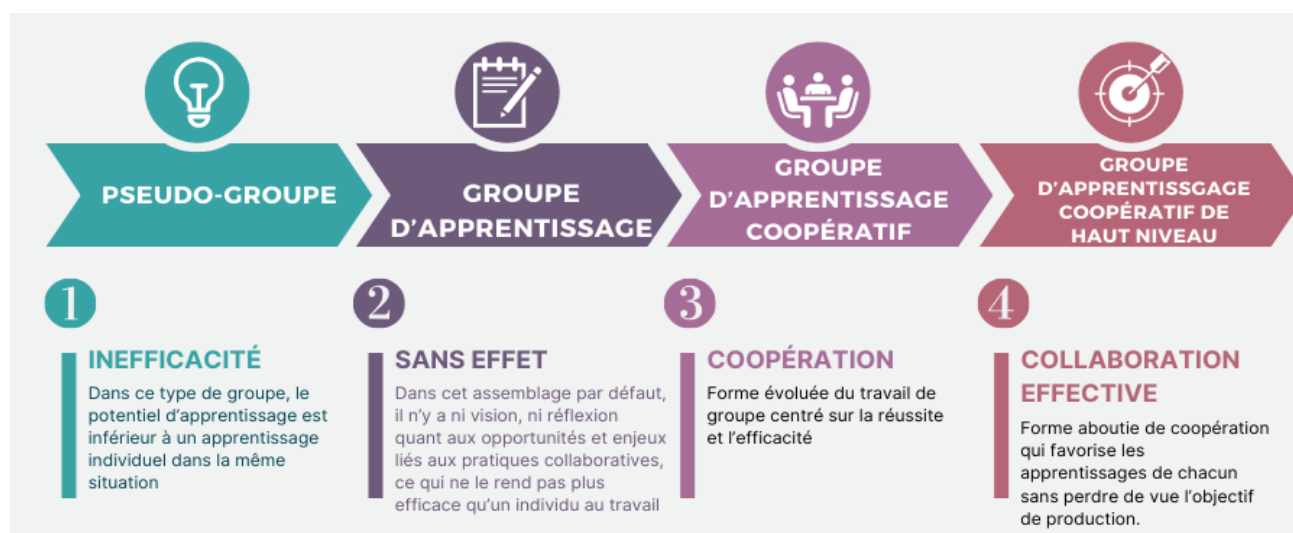
### Des ressources issues de la littérature et des outils de la recherche EQUIPROCOO

Le dispositif d'enseignement et de recherche se situe à la croisée de deux approches : **collaborer pour apprendre à résoudre des problèmes** dans la lignée des pédagogies coopératives mises en évidence par Connac (2018, 2021); **résoudre des problèmes pour apprendre à collaborer** dans la continuité de l'apprentissage coopératif rencontré au départ d'Epinoux (2014).

Les pédagogies coopératives visent en priorité à faire de la coopération un moteur pour l'apprentissage. Elles revisitent tantôt le mouvement Freinet et la pédagogie institutionnelle, tantôt le courant socio-constructiviste, pour prendre appui sur l'importance de la dimension sociale des apprentissages dans le processus d'acquisition et de réorganisation des connaissances et des compétences : les désaccords entre apprenants sont susceptibles d'amener une part de doute et d'incertitude contribuant à un questionnement et, par répercussion, le besoin d'apprendre (Lehraus & Buchs,

2008; Buchs, 2011; Connac & Irigoyen, 2023). Sylvain Connac (Connac, 2018, 2021), dont les travaux ont constitué la première assise théorique du projet, distingue nettement la coopération, qui désigne « une situation d'interactions combinées, intentionnelles et **vectrices de bénéfices mutuels** » et la collaboration, qui relève « d'échanges humains orientés vers l'organisation **d'une réalisation ou d'une production** ».

L'apprentissage coopératif fait de la coopération à la fois un moteur pour l'apprentissage et un objectif d'apprentissage (Connac & Irigoyen, 2023). Le concept, généralement associé aux travaux de Johnson & Johnson (1999), a été exploré au départ du travail d'Epinoux (2014). Chez cet auteur, les notions de coopération et de collaboration ne sont pas opposées. Elles sont situées dans un continuum (voir schéma infra) permettant de mesurer l'engagement cognitif et social des apprenants.



Cette quatrième configuration est proche du groupe coopératif décrit par Connac : elle se caractérise notamment par la capacité à intégrer les désaccords d'idées dans le processus de résolution de problème. L'ambition de notre dispositif d'enseignement est de faire atteindre ce niveau pour tous les étudiants. Epinoux (2014, p. 177) propose également des profils

caractéristiques individuels liés à des comportements d'étudiants dans le cadre d'un travail collaboratif. Nous nous appuyons sur sa typologie – présentée ci-contre sous forme de tableau synthétique ( voir **Fiche-Outil n°1** ) – pour établir le questionnaire relatif aux attitudes (cf. chapitre 3).

## Fiche-Outil n° 1

## Comportements individuels dans des tâches collaboratives

Cette grille d'analyse des comportements d'élèves a été réalisée par Nicolas Epinoux (2014) dans le cadre de sa thèse. Elle peut être utilisée avec les étudiants en autoévaluation ou servir de « guide » lors de travaux de groupe. Elle peut encore être objet d'enseignement et/ou référence pour des comportements attendus.

| Profils caractéristiques individuels              | Exemples de comportements                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| « A l'écart de la tâche »                         | Désintéressé, passif voire prostré                                                                                                           |
| « Acteur passif dans la tâche, à côté du groupe » | Intéressé, agit à la demande, plutôt passif (timidité, manque d'assurance ou non cautionnement de certains comportements)                    |
| « Acteur intrusif »                               | Impose ses idées, ignore les comportements des autres                                                                                        |
| « Co-acteur »                                     | Intéressé par la tâche, difficulté à proposer ses idées, centré sur ses idées et son propre résultat                                         |
| « Coopérateur »                                   | Formule des propositions en lien avec celles des autres, complète, acquiesce                                                                 |
| « Collaborateur (quand tout va bien) »            | Propose des idées pour faire avancer le projet, centré sur la réussite ; mais en cas de conflit, l'intervention d'un tiers est indispensable |
| « Collaborateur, médiateur »                      | Propose, organise, tempère, propose son aide, valorise, prend en compte ce que disent les autres et cherche le compromis                     |

Après cette introduction visant à définir ce que signifie collaborer, ce chapitre se découpe en quatre parties centrées sur la question « comment collaborer ». Des ressources issues de la littérature et susceptibles d’orienter l’implémentation de dispositifs destinés à favoriser le développement d’habiletés collaboratives seront présentés en parallèle de « fiche-outils » axées sur les ressources exploitées ou construites dans la recherche EQUIPROCOO.

La première partie s’attache à présenter les conditions à réunir pour favoriser la collaboration, le deuxième se focalise sur les habiletés sociales et cognitives activées dans la résolution collaborative de problèmes, la troisième met l’accent sur des points d’attention liés aux relations interpersonnelles et la dernière se centre sur la prise de responsabilités par les étudiants.

## 2.1 Conditions de collaboration entre enseignants

L’objectif final du dispositif d’enseignement est de favoriser la collaboration entre (futurs) enseignants. Dès lors, nous nous sommes intéressés aux travaux de Landry-Cuerrier (2007) sur la collaboration des enseignants. Dans sa thèse, l’auteur met en évidence **trois catégories de facteurs favorables à la collaboration**.

1. **Une absence de résistance face au contexte de travail collaboratif.** Dans le chapitre 3, nous verrons plusieurs résistances potentielles à travers les conceptions spontanées des étudiants.
2. **Des responsabilités assumées et partagées.** A ce sujet, le dispositif prévu crée les conditions pour permettre cette prise et ce partage de responsabilités et plus précisément pour favoriser le dialogue, la pratique réflexive et la prise de décision. Ainsi, un document décrit les rôles à assumer pour que le travail soit efficace (voir **Fiche-Outil n°2**), des consignes guident le travail via une « feuille de route » pour les groupes (voir **Fiche-Outil n°3**), des temps de structuration des apprentissages sont prévus, un questionnaire individuel voir **Fiche-Outil n°4**) et un questionnaire de groupe (voir **Fiche-Outil n°5**) visent la réflexivité.
3. **Le soutien des instances éducatives :** les ressources (temps, espace, matériel, financement). Bien que le dispositif concerne la formation initiale – s’écarter ainsi du public de Landry-Cuerrier – des similitudes pourraient être dégagées à ce sujet. Ainsi, pour le dispositif d’apprentissage lié à la recherche EQUIPROCOO, les ressources nécessaires sont structurellement proposées :
  - Horaires: temps de travail en groupe prévu dans l’horaire des étudiants
  - Espace: local de rencontre avec les tuteurs (enseignants – pas nécessairement spécialistes de la matière – qui accompagnent et guident le travail du groupe), locaux mis à disposition pour le travail individuel ou pour le travail collectif autonome
  - Matériel: tableau pour chaque groupe, documents de travail, accès à des ressources.

Résultats  
chapitre 3.1

*Des moments, des lieux et du matériel sont structurellement prévus pour favoriser le travail collaboratif.*



## Fiche-Outil n° 2

### Des rôles pour faciliter le travail en équipe

Largement inspiré de Raucent, Jacqmot et Bollen (2018). Cartes fonctions pour être efficace. Accessible via le lien: <http://hdl.handle.net/20.500.12279/581>

|                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Porte-parole</b><br>     | Tu présentes les résultats de manière synthétique, complète et efficace sans donner ton propre point de vue, mais en respectant au mieux l'avis collégial de l'équipe.                                                           |
| <b>Gardien du temps</b><br> | Tu veilles au respect du timing et tu attires l'attention si nécessaire sur le risque de prendre du retard.                                                                                                                      |
| <b>Animateur</b><br>       | Tu animes les discussions et tu t'assures que chaque membre de l'équipe s'exprime.                                                                                                                                               |
| <b>Scribe</b><br>         | Tu notes, au tableau/ sur panneau, les idées importantes, les questions et les schémas qui émergent lors des discussions.                                                                                                        |
| <b>Secrétaire</b><br>     | Tu es la mémoire du groupe, tu prends des notes durant les réunions, tu produis une synthèse des éléments importants issus des discussions et des décisions, tu t'organises pour que tous les membres de l'équipe y aient accès. |
| <b>Harmonisateur</b>                                                                                         | Tu prends la température au sein de l'équipe et veilles à maintenir l'harmonie.                                                                                                                                                  |
| <b>Synthétiseur</b>                                                                                          | Tu synthétises régulièrement les idées émises.                                                                                                                                                                                   |
| <b>Avocat du diable</b>                                                                                      | Tu relances le débat en prenant le contre-pied de ce qui a été évoqué.                                                                                                                                                           |

**Attention !** Tous les membres de l'équipe assument l'action « **Tu participes activement aux discussions de l'équipe** » !

**Le tuteur est généralement un enseignant, pas nécessairement un expert dans le domaine de la situation traitée, mais spécialiste de l'apprentissage.**

- **Il ne fait pas partie** de l'équipe;
- **Il guide l'équipe** : l'empêche de s'égarer, l'incite à aller plus loin, facilite le travail d'équipe...



## 2.2 Favoriser la résolution collaborative de problèmes en développant des habiletés sociales et cognitives

Les APP placent les étudiants en situation de résolution de problème et en situation de collaboration. Ce double défi est documenté dans la littérature. L'enquête PISA de 2015 définit les compétences en résolution collaborative de problèmes comme :

*« la capacité d'un individu de s'engager efficacement dans un processus par lequel deux agents ou plus tentent de résoudre un problème en partageant la compréhension et la volonté requises pour parvenir à une solution, et en mettant en commun leurs connaissances, leurs compétences et leurs efforts pour atteindre cet objectif. » (OCDE, 2018)*

Les trois compétences travaillées dans l'enquête PISA (voir encadré ci-dessous) correspondent aux démarches qui sont attendues des étudiants dans le cadre des APP (cf. **Fiche-Outil n°3**).

### Trois compétences en résolution coopérative de problème dans PISA 2015 (OCDE, 2018)

- établir et maintenir une compréhension commune : identifier les connaissances et les points de vue des autres membres du groupe, et établir une vision commune des états du problème et des actions à mettre en œuvre
- entreprendre les actions adéquates pour résoudre le problème : identifier le type d'activités de résolution collaborative de problèmes nécessaires à la résolution du problème, et les mettre en œuvre pour parvenir à la solution
- établir et maintenir une organisation de groupe : comprendre son propre rôle et celui des autres agents, respecter les règles d'engagement s'appliquant à son propre rôle, contrôler l'organisation du groupe, et faciliter les changements nécessaires pour optimiser la performance ou gérer les difficultés de communication ou tout autre obstacle à la résolution du problème.

## Fiche-Outil n° 3

## Feuille de route: des étapes pour guider le travail du groupe

| Séance 1- ALLER (1h30)                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Faire connaissance</i>                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Le tuteur (enseignant) se présente et introduit l'activité.</li> <li>Les étudiants se présentent brièvement</li> <li>Les membres du groupe se répartissent les rôles (voir feuille « des rôles pour faciliter le travail d'équipe »)</li> </ul>                                                                                                                       |
| <i>Comprendre la tâche</i>                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Individuellement, lire la situation problème et identifier les questions, les termes à clarifier</li> <li>L'animateur propose un tour de table pour démarrer : <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifier le problème (et le reformuler ensemble après le tour de table)</li> <li>S'accorder sur la production attendue</li> </ul> </li> </ul>                 |
| <i>Faire le point</i>                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>Partager les premières réponses spontanées au problème à partir des connaissances et des expériences de chacun</li> <li>Identifier les éléments de réponse qui devront être confirmés par des sources fiables</li> <li>Lister les questions soulevées par l'échange</li> </ul>                                                                                        |
| <i>Formuler des pistes</i>                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifier les questions à traiter et les hiérarchiser</li> <li>Lister des (types de) sources dans lesquelles trouver les réponses</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                         |
| Séance 2 – Travail individuel autonome (2 à 3h)                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <i>Réaliser le plan d'action</i>                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Parcourir les documents proposés/trouvés et identifier des éléments de réponse aux questions</li> <li>Identifier des éléments qui valident ou qui infirment les réponses formulées spontanément à l'étape 2.</li> </ul>                                                                                                                                               |
| Séance 3 – En équipe (2h), sans enseignant                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <i>Mettre en commun</i>                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Confronter les informations sélectionnées : présentez en équipe ce que vous avez lu, et argumentez (il est impossible de tout présenter, il convient donc de choisir ce qui est important et d'être concis)</li> <li>Partager la compréhension des termes, des concepts</li> </ul>                                                                                    |
| <i>Construire la solution</i>                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Mettez-vous d'accord, en équipe, sur une réponse argumentée et documentée à ce problème et/ou identifiez précisément les zones d'ombre qui restent encore à éclaircir</li> </ul>                                                                                                                                                                                      |
| <i>Temps d'arrêt sur le fonctionnement</i>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Relever ce qui a bien fonctionné</li> <li>Identifier ce qui pose éventuellement problème</li> <li>Elaborer des pistes de fonctionnement pour le prochain APP</li> </ul>                                                                                                                                                                                               |
| Séance 4 - RETOUR– En groupe classe, à partir des apports de chaque équipe (2h) |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <i>Bilan des apprentissages</i>                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Partager les solutions au problème (validation de l'enseignant)</li> <li>Identifier les apprentissages réalisés à propos de la matière</li> <li>Identifier les apprentissages réalisés à propos de la méthode APP</li> <li>Formuler des comportements attendus pour un fonctionnement de groupe efficace (dans une perspective d'apprentissage de CHACUN).</li> </ul> |

De son côté, Sanojca (2018) présente le cadre d'analyse des compétences collaboratives de résolution de problèmes de Hesse et al. (2015) - dont nous nous sommes inspirés pour le visuel ci-contre- particulièrement intéressant dans les situations de collaboration où il s'agit de travailler ensemble vers un but commun. Le groupe efficace met en œuvre des compétences sociales et des compétences cognitives.

Certaines de ces compétences font l'objet du questionnaire individuel proposé au terme de chaque séquence APP (voir **Fiche-Outil n°4**), favorisant ainsi le recul réflexif et métacognitif de l'étudiant et, partant, contribuant potentiellement au développement de ces habiletés collaboratives.

Résultats  
chapitre 3.3

Par ailleurs, le lecteur intéressé pourra trouver en page 14 des extraits des situations-problèmes proposées aux étudiants de B1.

## Compétences collaboratives en résolution de problèmes

inspiré de Hesse et al. (2015)

### PARTICIPATION

- AGIR
- INTERAGIR en incitant et en répondant aux contributions
- ACHEVER LA TACHE (individuellement, à son niveau)

### MISE EN PERSPECTIVE

- ADAPTER SES INTERVENTIONS en prenant en compte celles des autres
- PRENDRE EN COMPTE les feedbacks et interprétations des autres membres du groupe pour adapter ses interventions

### RÉGULATION SOCIALE

- NEGOCIER, résoudre les différences, trouver un compromis
- EVALUER ses forces et faiblesses et celles des autres
- SE SENTIR RESPONSABLE pour s'assurer que les tâches soient accomplies par le groupe

### REGULATION DE LA TACHE

#### PLANIFICATION

- ORGANISER: analyser et traiter le problème en sous-tâches
- FIXER les OBJECTIFS pour les sous-tâches
- GERER les RESSOURCES: allouer des personnes ou des ressources à une tâche

#### FLEXIBILITE

- GERER la COMPLEXITE: explorer des plans alternatifs
- ETRE FLEXIBLE: identifier les ambiguïtés et proposer des options

#### EXECUTION ET SUIVI

- COLLECTER l'INFO NECESSAIRE
- ASSURER le SUIVI - expérimenter les diverses solutions possibles et suivre les progrès réalisés

### APPRENTISSAGE ET CONSTRUCTION DE CONNAISSANCES

- REPRESENTER et FORMULER les liens entre éléments de connaissance
- ETABLIR des liens de CAUSE à EFFET (si...alors)

COMPÉTENCES SOCIALES

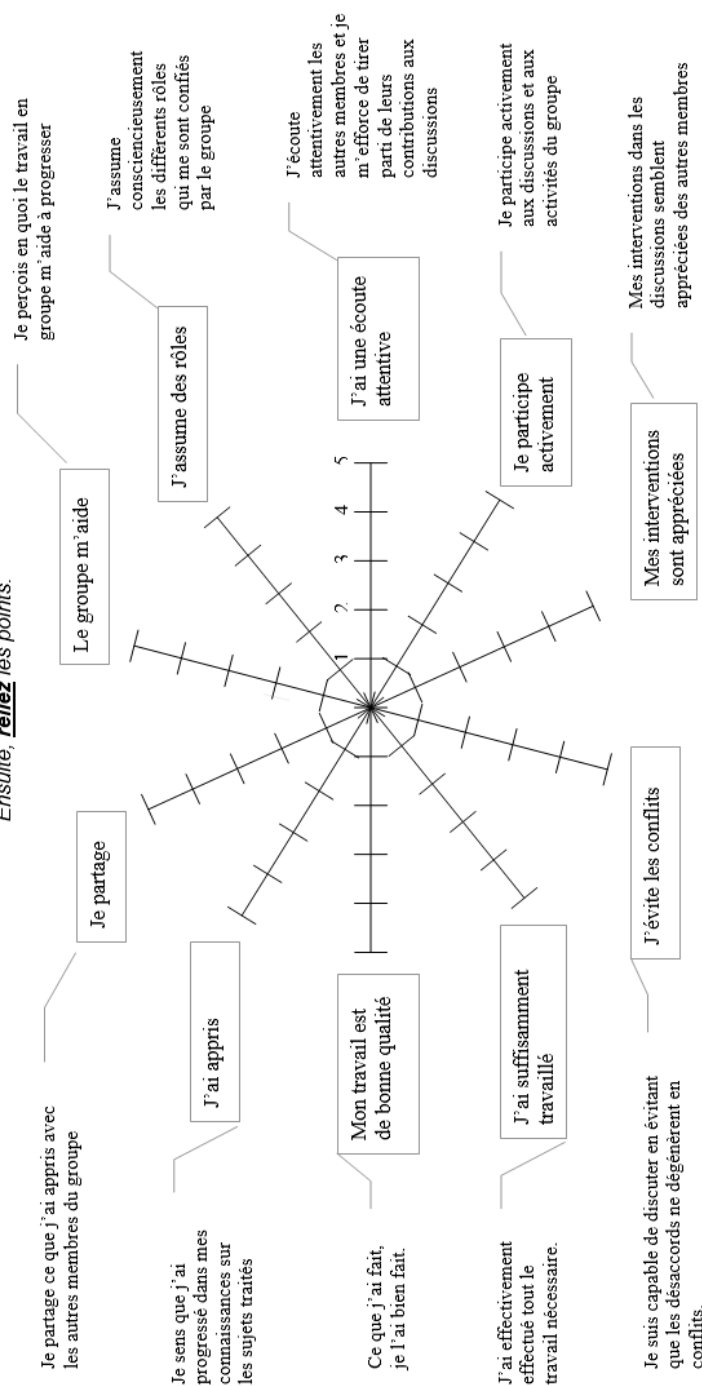
COMPÉTENCES COGNITIVES

## Fiche-Outil n° 4

## Autoévaluation du travail individuel dans la tâche collective

Evaluation du travail individuel

Indiquez par un point sur le diagramme votre niveau d'accord, entre 0 et 5, avec les affirmations correspondant aux axes de l'étoile  
 → 5 signifie « tout à fait, je suis entièrement d'accord » - 0 signifie « pas du tout, cela ne correspond pas à ma perception de la situation »  
 Ensuite, reliez les points.



Auteurs : JMB, EM

**Source:** document réalisé en 2007, dans le cadre d'une formation interne à la Haute Ecole, par Elie Milgrom, professeur émérite à l'ULouvain et Jean-Marc Braibant, conseiller pédagogique à l'IPM (Institut de Pédagogie Universitaire et des Multimédias), tous deux impliqués dans le centre FA2 (formation à l'apprentissage actif) pour la promotion de pédagogies actives, notamment des apprentissages par problèmes.

Ci-dessous, les encarts proposent des extraits de deux exemples de situations-problèmes proposées aux étudiants en première année (B1). L'exemple en mathématiques a été élaboré par Maud Nolmans et Pascaline Gevers. L'exemple en pédagogie a été élaboré grâce la contribution de Benoit Lecloux, Pauline Frankinet, Laura Camarata et Pauline Caillet, enseignants dans le primaire et d'Aurélié Riez, directrice du fondamental.

## APP-Math

### Les solides et leur développement

Vous êtes une équipe de 6 enseignants, de la P1 à la P6 et vous souhaitez fabriquer une collection de solides en carton (et leur patron), commune pour les 6 classes et qui répond aux exigences de chacun des solides. En effet, chacun a des souhaits spécifiques selon le cycle dans lequel il travaille.

Bertrand : « *« Il me faut une grande variété de solides pour les regrouper par familles : il me faut par exemple des solides convexes et non convexes, des polyèdres et des non polyèdres, etc. J'aimerais aussi pouvoir montrer un solide un peu original aux enfants. »*

Sara : « *Il me faut plusieurs solides de hauteur 8 cm, dont au moins une pyramide et un cône* »

*[Remarque dans la version des tuteurs: point d'attention—les étudiants doivent, dans leur discussion, se demander « Comment construire le développement d'un solide en connaissant sa hauteur ? »]*

Tim : « *Il me faut un prisme régulier à base hexagonale et des solides de révolution* »

Aristote : « *Il me faut tous les solides de Platon* »

Éléonore : « *Alors, moi il me faut au minimum les solides prévus au programme du cycle 4.* »

(...)

## APP –Pédagogie

### La différenciation

**Phase 1 : l'équipe exprime ses difficultés au quotidien, liées à l'hétérogénéité des classes (interview vidéo d'enseignants de primaire, voici la transcription de quelques extraits):**

- (...) C'est en effet difficile pour les élèves qui ont redoublé d'arriver à suivre. Sans redoublement, ils risquent d'accumuler des lacunes.
- Les différences de niveau ralentissent le rythme d'apprentissage, mais on ne peut pas laisser de côté les élèves plus en difficulté. Ceux-ci peuvent être gênés dans l'apprentissage si on travaille à autre chose avec un autre groupe à côtés d'eux.
- Faut-il utiliser les devoirs pour permettre aux élèves de réaliser des exercices du type de ceux qu'ils n'ont pas pu réaliser en classe ?
- Il est nécessaire d'adapter les supports proposés aux élèves, par exemple : la difficulté et la longueur d'un texte en lecture ou du matériel tel que l'abaque pour soutenir l'apprentissage de certains enfants en mathématiques.
- Les enfants ont également des besoins émotionnels qu'il faut gérer (...).

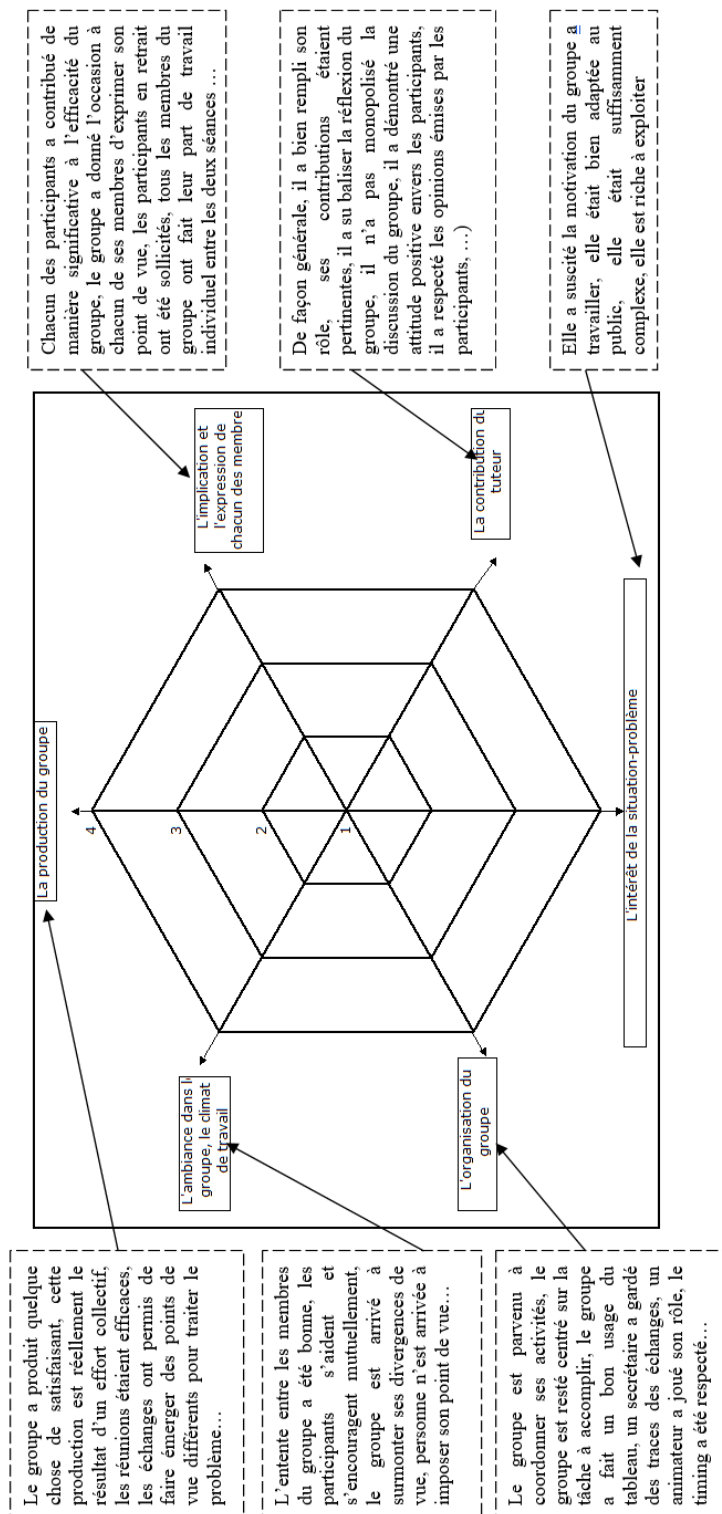
**Phase 2 : la directrice demande à son équipe de réfléchir à des modalités de différenciation et de collaboration entre enseignants au service d'un projet ambitieux pour tous les élèves.**

## Fiche-Outil n° 5

## Autoévaluation du travail d'équipe par le groupe

## Evaluation du travail de groupe

Indiquez sur chacun des 6 axes figurant sur l'étoile ci-dessous votre niveau d'appréciation générale entre 0 et 4 :  
 → 4 signifie « très satisfaisant » - 3 signifie « satisfaisant » - 2 signifie « peu satisfaisant » - 1 signifie « très insatisfaisant »  
 Ensuite, **reliez** les points.



Source: voir Fiche-Outil n° 4, Milgrom & Braibant (2007).

## 2.3 Favoriser des relations interpersonnelles positives dans le groupe collaboratif

Sanojca (2018) fait référence à Kosremelli-Asmar (2011) qui analyse les facteurs influençant la collaboration à 3 niveaux : le niveau interpersonnel (micro), le niveau du contexte des organisations (méso) et le niveau externe aux organisations— notamment la culture et le système social— (macro). Au niveau micro, les relations interpersonnelles dans les tâches collaboratives dépendraient de 4 facteurs :

- la volonté de collaborer (qui dépend de l'éducation, des expériences précédentes et de la maturité de l'individu)
- la confiance mutuelle (qui dépend des compétences des individus)
- la communication (qui influence le degré de collaboration)
- le respect (qui est un prérequis à la collaboration)

Cette logique de confiance mutuelle associée aux compétences des individus tend à appuyer la suggestion de Philippe Tremblay d'associer, pour le co-enseignement, deux enseignants « de même niveau » (conférence pour le département pédagogique d'HELMo, 20 mars 2023).

Des activités sociales peuvent également contribuer à développer la confiance mutuelle entre les (futurs) enseignants et c'est d'ailleurs ce que préconise l'OCDE (2018).

Dans le cadre de notre recherche, plusieurs de ces facteurs sont spontanément pointés par les étudiants dans les pistes concrètes proposées pour favoriser la collaboration.

Résultats  
chapitre 3.4

## 2.4 Favoriser la prise de responsabilités

Comme la structure des APP, le conseil de coopération fournit des occasions de prise de parole et de responsabilités chez les étudiants—ou les élèves de l'enseignement primaire— (voir **Fiche-Outil n°6**).

La structure ritualisée du conseil et ses rôles tournants offrent de nombreuses possibilités de prise de responsabilités. En effet, outre les rôles de président, secrétaire et gardien du temps, les décisions prises par le conseil doivent aboutir à une mise en application effective et nécessitent généralement des démarches hors-conseil. Ces responsabilités favorisent l'implication et l'engagement dans le collectif.

## Fiche-Outil n° 6

# La structure et les rituels du conseil de coopération

Cette fiche est adaptée de Connac (2021, p. 222)

Il s'agit de pratiques ritualisées avec des élèves de l'enseignement primaire.

Des étudiants (élèves) assument les rôles de président de séance et de secrétaire. Le compte-rendu de la séance est à disposition de tous.

Chaque séance du conseil suit la trame suivante:

1. **Ouverture du conseil** et rappel des règles de fonctionnement par le président de séance :  
*« On ne se moque pas, on écoute celui qui parle, on a le droit de se taire, ceux qui ont le moins parlé sont prioritaires. »*
2. Relecture et vérification des **décisions prises** lors du dernier conseil
3. **Ordre du jour** et timing de la séance (afin que le gardien du temps puisse tenir son rôle). Des « divers » peuvent éventuellement être ajoutés à ce moment.
4. Les **propositions** (concernent les règles de la classe et les projets collectifs) sont d'abord examinées.  
 Chaque proposition est discutée et fait l'objet d'une décision (voir fiche -outil n°7) et d'une procédure de concrétisation (a minima désigner une personne responsable) .
5. Les **problèmes** et difficultés au sein de la classe (« J'ai un problème ») sont ensuite traités.
6. Les **félicitations**, les encouragements et les remerciements sont exprimés.
7. Relecture des décisions prises et **clôture** du conseil (évaluation de la présidence et choix des prochains président de séance et secrétaire).

Il s'agit aussi d'assumer la responsabilité collective des décisions prises par le groupe. La manière de prendre les décisions (au conseil, mais peut-être dans d'autres tâches collaboratives) influence le degré d'engagement.

Connac (2017) soutient que le vote est anti-démocratique s'il s'agit de nier les minorités par la force du nombre de la majorité. Il préconise de n'utiliser le vote qu'en ultime recours et notamment s'il est nécessaire d'obtenir une décision rapide.

Tant qu'il y a des objections fondées face à une proposition, il semble préférable de reporter la décision au conseil suivant. Il s'agit évidemment de discuter, d'argumenter, d'approfondir les options pour trouver si possible une solution qui convienne à tous.

Le consensus n'est pas toujours possible, mais on peut rechercher le consentement mutuel.

*Dans une perspective sociocratique, le consentement équivaut plus précisément à une absence d'objection, étant entendu qu'une objection n'est recevable que si 1) la proposition contestée équivaut à un obstacle pour la personne contestataire dans l'exercice de son travail au sein de l'organisation et que si 2) la personne qui émet l'objection participe à la recherche d'une solution. (Lallement, 2019, p. 131).*

En d'autres mots, il ne s'agit pas de demander « qui est pour ? » (comme pour le vote), mais de s'enquérir de « qui est contre ? ». Il ne s'agit pas non plus de vérifier que tout le monde dit « oui » (comme pour le consensus), mais de s'assurer que personne ne dit « non ».

Le vote est la modalité de prise de décision la moins chronophage, mais qui suscite probablement peu d'engagement de la part de ceux qui n'ont pas adhéré. A contrario, le consensus favorise l'engagement de tous, mais nécessite énormément de temps. Le consentement constitue somme-toute un entre-deux avantageux (voir **Fiche-Outil n°7**).

## Fiche-Outil n°7

## Modalités de prise de décision collective

TEMPS

ENGAGEMENT

**01. CONSENSUS****Tout le monde dit oui !**

Une proposition est discutée et amendée jusqu'à ce qu'elle suscite l'adhésion de tous.

Elle devient alors une décision collective.

**02. CONSENTEMENT****Qui est contre ?****Personne ne dit non !**

Une proposition est discutée et amendée jusqu'à ce qu'elle ne soulève plus d'objection basée sur un argument fondé. Celui qui émet une objection propose une modification.

La proposition devient une décision lorsque plus personne n'émet d'objection.

**03. VOTE****Qui est pour ?**

Chaque membre du groupe se positionne par rapport à une proposition. Cette proposition est adoptée si un certain nombre de voix est atteint (de la majorité simple à l'unanimité).

Le vote peut s'effectuer à bulletin secret.

Trois modalités de vote sont possibles: oui, non, abstention.

### 3. QU'EN PENSENT LES ETUDIANTS ET LES ENSEIGNANTS?

#### Conceptions, attitudes, comportements, suggestions

Nous avons recueilli quatre types d'informations auprès des étudiants :

1. les conceptions spontanées des étudiants à propos du travail en groupe,
2. leurs attitudes face à la collaboration,
3. les comportements qu'ils déclarent avoir mis en œuvre dans des situations de collaboration (APP)
4. leurs idées pour développer des habiletés coopératives.

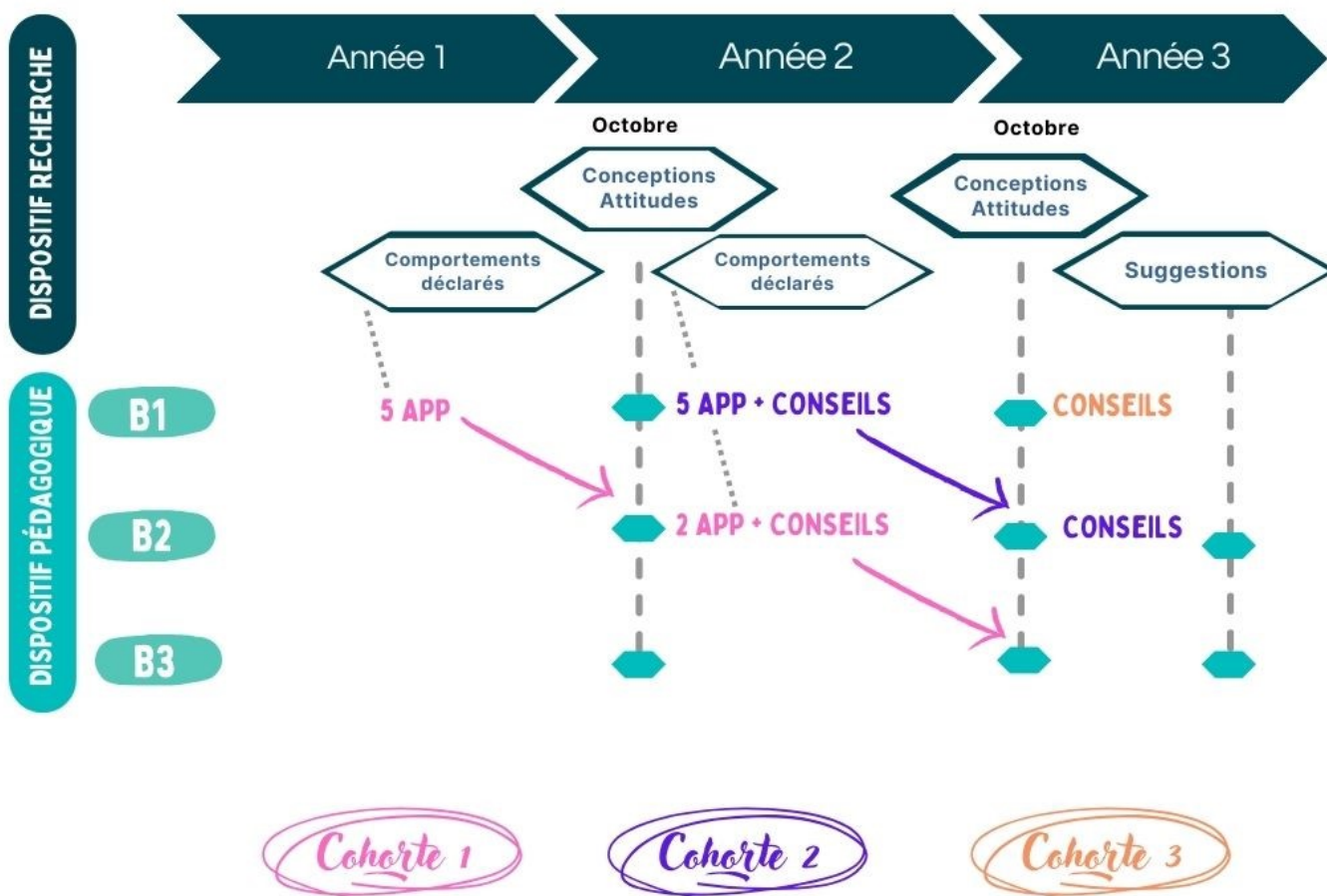
Nous avons également recueilli les réactions des enseignants face aux déclarations des étudiants.

La première année, seuls les comportements déclarés des étudiants ont été récoltés car l'outil de récolte fait partie intégrante du dispositif d'apprentissage (Fiches-Outils n° 4 et n°5). Ils ont également été récoltés en année 2, après chaque APP de B1 et de B2.

Les conceptions et attitudes ont été récoltés en début d'année 2 auprès des étudiants:

- a) Qui débutaient leur formation (B1)
- b) Qui avaient vécu une année complète de dispositif (B2)
- c) Qui avaient vécu quelques APP exploratoires avant la mise en route de l'année 1 (B3)

En année 3, les conceptions et attitudes ont également été récoltées auprès des nouveaux étudiants de B1 et auprès des cohortes précédentes (alors en B2 et B3). Cette année-là, la partie du dispositif concernant les conseils de coopération s'est poursuivie, mais la partie concernant les APP a pris fin en B1 en raison de la réforme de la formation initiale des enseignants. Un focus-group a réuni des étudiants de B2 et B3 pour approfondir certaines des réponses aux questionnaires et recueillir leurs idées pour développer les habiletés collaboratives (notamment en perspective de l'implémentation de la réforme dans la suite de la formation). Un second focus-group a réuni quelques enseignants autour des mêmes questions.



## 3.1 Les conceptions spontanées

Une « **conception** est l'explication que se fait l'individu du monde qui l'entoure, et ce via des modèles explicatifs dont il dispose. (...) ». Giordan et de Vecchi (1994), cités par Verhaege et al. (2004, p. 88).

Les conceptions spontanées des étudiants sont récoltées par des questions ouvertes via un questionnaire en ligne : Pour toi, quels sont les intérêts du travail en groupe ? Pour toi, quels sont les freins et problèmes liés au travail en groupe ?

Les réponses des étudiants ont fait l'objet d'un étiquetage (Lejeune, 2019) conduisant à l'élaboration de catégories, par définition sujettes à une interprétation du chercheur (Benoit, 2021).

### 3.1.1 Les conceptions à propos des intérêts du travail en groupe

De l'analyse des réponses, il semble évident, de prime abord, que les étudiants—qu'ils soient de B1, B2 ou B3—relèvent les plus-values potentielles de l'apprentissage collaboratif au travers de leurs conceptions du travail en groupe.

En effet, les cinq catégories qui émergent sont les suivantes:

- apprendre à s'écouter, travailler ensemble, esprit d'équipe
- Confronter opinions/connaissances
- aspects sociaux (motivation, relations, cohésion)
- on fait "PLUS": davantage de connaissances/ d'idées
- on fait "MIEUX": meilleur résultat (produit/apprentissage) que seul

La **conception** est la résultante d'un processus intégrant savoirs théoriques et savoirs issus de l'expérience (Crinon et Delarue-Breton, 2018).

Deux catégories en particulier semblent témoigner d'un impact du dispositif chez les étudiants qui ont vécu l'APP: "aspects sociaux" et "ensemble, on fait mieux". Ces conceptions sont en effet plus marquées après avoir vécu les dispositifs. Cela semble témoigner d'une évolution allant dans le sens des objectifs de la recherche.

#### Dans le cadre des focus-group, les étudiants expriment également les intérêts suivants:

- Un travail de groupe facilite la gestion du temps
- Il permet de nous enrichir entre nous (un « œil nouveau sur la partie que l'on a faite » ; « être à l'écoute l'une de l'autre » ; « elle nous faisait rebondir »)
- Le travail de groupe a de l'intérêt quand il poursuit des objectifs de création
- « Quand on est deux et qu'on connaît l'autre, on peut vraiment se soutenir »
- « Le co-enseignement, ça peut être super enrichissant : il y a toujours des choses qu'on oublie de dire ; l'autre est là pour observer et voir les choses autrement ; on peut se faire des feedbacks »

### 3.1.2 Les conceptions à propos des problèmes et freins au travail en groupe

Les catégories de freins, identifiées par les étudiants, sont les suivantes :

- Iniquité dans l'investissement/ Qualité de travail
- Ambiance/ Tensions/ Communication/ Entente – interpersonnelle
- Comportements de certains leader/ Bavard/ monopolisateur
- Désaccord/ Cultures différentes/ Opinions différentes

#### Dans le cadre des focus-group, les étudiants expriment également les freins suivants:

Il faudrait éviter le travail en groupe:

- Lorsque les avantages précédents ne sont pas rencontrés (voir encart ci-dessus)
- Lorsqu'on peut arriver au même résultat seul (et souvent en moins de temps et/ou en déployant moins d'énergie)

Le frein principal concerne l'**investissement inéquitable** en quantité et, dans une moindre mesure, en qualité. Il semble que les étudiants arrivent en B1 avec une conception héritée de leur expérience antérieure et que cette conception reste tenace, même si elle de moins en moins présente au fil de la formation. L'équipe qui propose les APP a réfléchi au moyen de limiter les possibilités d'investissement inéquitable et a modifié son dispositif d'enseignement.

Dans la continuité de ce premier frein, se posent les problèmes de **relations interpersonnelles** au sein d'un groupe : ambiance, communication déficiente, entente, conflits. Cet aspect reste très présent constituant manifestement un problème important pour toutes les années du cursus. A titre d'exemple, voici quelques verbatims : « Le problème principal est lié à la relation entre les membres du groupe. Puis c'est important de partager le travail à faire. » ; « Mauvaise entente » ; « Communication parfois difficile (...) ».

Un troisième problème énoncé concerne des **comportements de certains membres du groupe** : celui qui prend trop de place, pas assez, perturbe le groupe, etc. est de plus en plus présent au fil de la formation : « Certains veulent prendre plus de place que d'autres dans le groupe » ; « L'inattention de certains membres du groupe » ; « Les caractères trempés, peut-être le fait que plusieurs personnes veulent rester sur leurs positions ou encore ne veulent pas écouter celles des autres ».

Enfin, de nombreux étudiants signalent les « désaccords » ou les « **opinions divergentes** » ou parfois les « cultures différentes » comme des freins au travail de groupe. Cela pose question car si certains étudiants parlent clairement de conflits et de désaccord entre personnes, d'autres semblent parler de désaccord entre les idées. Or, la richesse potentielle de ce conflit d'idées est un des objets d'enseignement dans le cadre de la formation et plus particulièrement dans le cadre du dispositif pédagogique présenté. Il semble que de nombreux étudiants ne la perçoivent pas comme telle. Cela n'est pas problématique en B1 puisque le travail à ce sujet débute, mais cela pose question en B2 car les étudiants auraient pu percevoir cette richesse au regard de leur parcours de B1.

D'autres freins mentionnés concernent les conditions matérielles comme l'organisation des horaires, les lieux, les échéances ; la taille du groupe trop importante ou l'intérêt pour la tâche.

Il est probable que les freins soulevés par les étudiants participent d'une certaine « résistance » au travail collaboratif et, en référence aux travaux de Landry-Cuerrier (2007) sur la collaboration des enseignants, cela pourrait constituer un problème puisque l'absence de résistance est identifiée comme un des trois facteurs favorables à la collaboration entre enseignants. Si le dispositif peut agir sur les deux autres facteurs en créant des conditions de travail, il reste à identifier son éventuelle action sur cette résistance.

## 3.2 Les attitudes des étudiants face à la collaboration

L'enquête PISA de 2015 (OCDE, 2018) montre que les élèves ont généralement des attitudes positives à l'égard de la collaboration.

*« En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus de 85 % des élèves se disent d'accord avec les affirmations : « J'ai le sens de l'écoute » ; « J'aime voir mes camarades de classe réussir » ; « Je tiens compte de ce qui intéresse les autres » ; « J'aime prendre en considération différentes perspectives » ; et « J'aime travailler en collaboration avec des camarades ».*

Ainsi, en 2015, la performance en résolution collaborative de problèmes est positivement corrélée avec les attitudes positives face à la collaboration (que ces attitudes concernent plutôt les aspects relationnels ou le travail en groupe), et cela indépendamment du sexe ou du statut socio-économique des élèves.

Attitude : « **disposition à agir ou à réagir** sous l'impulsion de l'amour ou de la haine, de la crainte ou du ressentiment (...) » (Delandsheere, 1972, p. 131).

Pour identifier les **attitudes** des étudiants, un questionnaire leur proposait une série d'items, pour lesquels ils devaient se positionner sur une échelle à 4 niveaux (de *pas du tout d'accord* à *tout à fait d'accord*). Fondée sur les profils d'Epinoix, cette échelle permet à la fois d'identifier la nature des attitudes et leur intensité.

L'analyse des résultats montre que les futurs enseignants adhèrent très largement aux items qui correspondent à des comportements « souhaitables », ceux qui constituent (pour nous) un objectif d'apprentissage.

| Profils caractéristiques                                                                                                                                                            | Attitudes déclarées par les étudiants HELMo-Sainte-Croix, en octobre 2022 (année 2)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>« <b>Non-coopératif</b> » (à l'écart de la tâche, à côté du groupe, acteur intrusif)<br/>Désintéressé, plutôt passif, ignore les comportements des autres</p>                    | <p>Une minorité d'étudiants pourrait être rattachée à ce profil « <b>non-coopératif</b> » : seul un cinquième d'entre eux affirme avoir tendance à imposer ses idées et l'obtention d'un résultat rapide est loin d'être une volonté affichée à tout prix par la majorité.</p>                                                                                                                                                                                                                                               |
| <p>« <b>Co-acteur</b> »<br/>Intéressé par la tâche, difficulté à proposer ses idées, centré sur ses idées et son propre résultat</p>                                                | <p>Une minorité des répondants éprouve le besoin de reformuler oralement leurs idées et celles des autres, une moitié signale des difficultés à exprimer spontanément leurs idées et une forte majorité (proche des 90%) tient à tenir compte de l'avis des autres et cherche à maintenir une bonne entente.</p>                                                                                                                                                                                                             |
| <p>« <b>Coopérateur</b> »<br/>Propositions en lien avec celles des autres, complète, acquiesce</p>                                                                                  | <p>Une majorité d'étudiants (au moins 7 sur 10) annonce des attitudes de <b>coopérateur</b> : s'appuyer sur les idées des autres pour les compléter, penser prioritairement au groupe, faire preuve d'initiative. Ils sont un peu moins nombreux (65%) à considérer qu'ils ont un certain pouvoir de persuasion.</p>                                                                                                                                                                                                         |
| <p>« <b>Collaborateur (quand tout va bien)</b> »<br/>Propose des idées pour faire avancer le projet, centré sur la réussite ; si conflit, intervention d'un tiers indispensable</p> | <p>On perçoit la dimension « <b>collaborateur</b> » chez nos étudiants à travers l'analyse des questions liées à la gestion des désaccords et aux ressentis autour des éléments affectifs : tout de même 69 % des répondants considèrent que le travail est réussi uniquement s'il n'y a pas eu de désaccords et la même proportion pense qu'il n'est pas utile de faire appel à l'enseignant pour les gérer. Par contre, 63 % considèrent que la réussite de la tâche est plus importante que l'entente dans le groupe.</p> |
| <p>« <b>Collaborateur, médiateur</b> »<br/>Propose, organise, tempère, cherche le compromis, propose son aide, valorise</p>                                                         | <p>C'est vraiment au niveau des attitudes de « <b>médiateurs</b> » que les réponses montrent une fameuse unanimité, puisque les attitudes attendues sont choisies par 9 étudiants sur 10 : gestion des désaccords via les compromis, gestion démocratique des décisions, prise en compte des avis contradictoires et mise en évidence des bénéfices des interactions pour la qualité du produit/des apprentissages.</p>                                                                                                      |

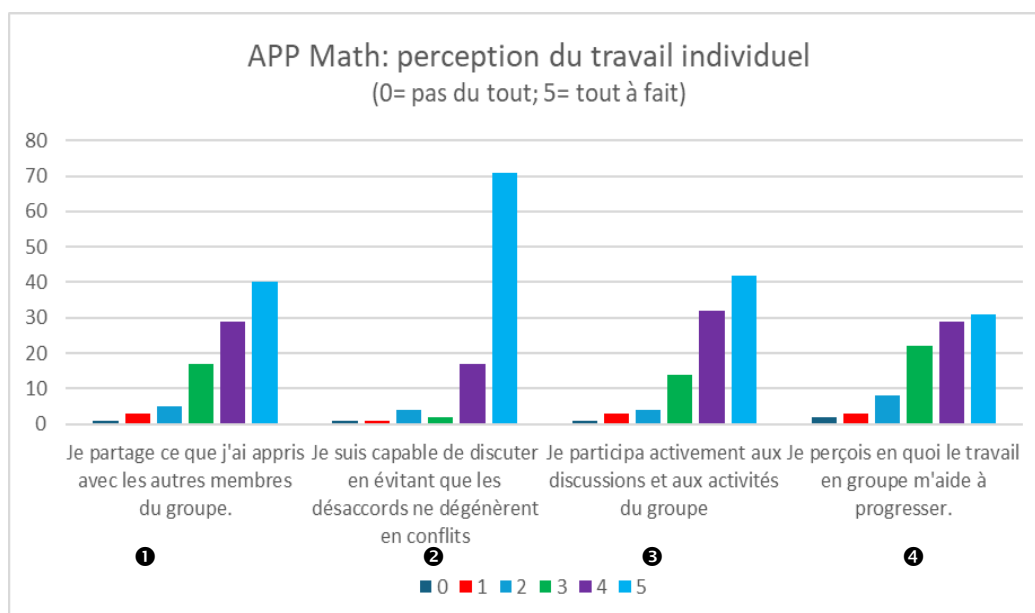
Ces résultats reflètent peut-être un effet de désirabilité sociale, que nous avons tenté de maîtriser en soignant la rédaction des items, mais qui n'est toutefois pas évitable et qui reste difficile à mesurer.

### 3.3 Les comportements déclarés

#### *Comment les étudiants disent-ils se comporter?*

Puisque les attitudes démontrent une disposition à agir favorable à la collaboration, celles-ci devraient s'accompagner de comportements également positifs. Pour nous en assurer, nous avons choisi d'interroger les étudiants de B1, via un questionnaire individuel, au terme de chacune des séances APP proposées (en année 1 et en année 2). Ce questionnaire consiste en un positionnement sur une échelle à 6 niveaux à propos des comportements adoptés durant l'APP.

A titre d'exemple (parce que les réponses obtenues sont similaires d'un APP à l'autre), voici les comportements déclarés par les étudiants de B1 au terme de l'APP de mathématiques, le premier qu'ils ont vécu (octobre, 96 répondants). Dix propositions leur étaient faites, mais ne sont présentées dans le graphique ci-dessous que les quatre affirmations correspondant aux profils collaborateur et médiateur d'Epinoix (2014).



- Neuf étudiants sur dix disent qu'ils ont été **capables de discuter sans générer de conflit** (niveaux 4 et 5, de d'accord à tout à fait d'accord) ②
- 72% des répondants disent qu'ils **partagent ce qu'ils ont appris** avec les autres membres du groupe ①
- 77% déclarent avoir **participé activement** aux discussions. ③

Un seul item obtient des réponses plus nuancées **puisque à peine deux tiers des étudiants perçoivent en quoi le groupe les aide à progresser ④**. Ce bémol persiste lors des APP ultérieurs, ce qui montre un écart entre la manière dont les APP ont été vécus et les attitudes déclarées. Ainsi, 82 des 87 étudiants de B1 se disaient d'accord ou tout à fait d'accord sur le fait qu'on peut aller plus loin en multipliant les interactions. Ils semblent donc percevoir l'intérêt théorique, mais le vécu ne le confirme pas.

### 3.4 Les suggestions des étudiants

Dans le cadre du focus-group, les étudiants expriment finement ce qui complique le travail de groupe et ce qui le facilite. En regard de chaque « problème potentiel », des pistes sont suggérées. Certaines de ces pistes peuvent relever de la responsabilité des étudiants (en mauve) alors que d'autres concernent davantage de l'enseignant ou l'institution (en bleu).

| Ce qui complique le travail de groupe                                                                                                                                                                                                                                                         | Ce qui facilite(ra)it le travail de groupe<br>⇒ Responsabilité des étudiants<br>⇒ Responsabilité de l'équipe enseignante                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>La <b>personnalité</b> des membres, pas toujours facile à connaître à l'avance</p> <p>La <b>composition du groupe</b>, pas toujours choisie par les membres et, même « choisie », pas toujours idéale</p> <p>Des <b>rôles</b> pas définis ou mal équilibrés (deux leaders par exemple)</p> | <p>Définir des rôles, notamment avoir quelqu'un qui distribue la parole, afin que tout le monde puisse se sentir écouté ; penser à la disposition du groupe, que chacun se voie.</p> <p>Réfléchir la composition des groupes, en analysant les profils des étudiants (non pas leurs résultats scolaires, mais la manière dont ils travaillent en groupe)</p>                                                                                     |
| Implication différente de chacun des membres                                                                                                                                                                                                                                                  | Prévoir des profs médiateurs                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| L' <b>organisation</b> , surtout identifier des priorités communes dans des agendas différents                                                                                                                                                                                                | <p>Attirer l'attention des étudiants sur la nécessité de s'organiser</p> <p>Prévoir du temps autonome dans l'horaire</p> <p>Proposer une planification aux étudiants</p> <p>Prévoir la présence d'un enseignant référent dans l'établissement pendant les heures autonomes</p>                                                                                                                                                                   |
| La communication                                                                                                                                                                                                                                                                              | <p>Favoriser le présentiel (éviter le téléphone et les courriels)</p> <p>Reformuler les idées des autres</p> <p>Amener des alternatives, proposer ; argumenter</p> <p>Tenir compte des envies de l'autre</p> <p>Proposer aux étudiants un cours de communication en groupe, pour montrer tout ce qu'il est important de faire avant de se mettre au travail, au niveau des émotions, de l'organisation du travail, de la gestion du temps...</p> |
| Des consignes peu claires                                                                                                                                                                                                                                                                     | Mieux (en)cadrer le travail, expliciter les attentes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Problème de pertinence : certains travaux de groupes ne semblent pas justifiés                                                                                                                                                                                                                | Attirer l'attention des étudiants sur le sens de l'exercice, voire réfléchir à la pertinence réelle des activités proposées                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Le stress, augmenté par la simple comparaison entre membres                                                                                                                                                                                                                                   | Se faire confiance                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

En synthèse, les étudiants qui participent au focus-group relèvent que le travail collaboratif proposé dans le cadre de la formation (pas uniquement lors des APP et conseils):

- Développe les capacités à communiquer, l'empathie, la capacité à s'adapter, à faire des concessions, à collaborer.
- Apporte une plus-value lorsqu'on collabore avec quelqu'un d'organisé.
- A permis à certains d'entre eux d'évoluer (« Au début, je me braquais quand mes idées n'étaient pas acceptées, mais plus maintenant. » « Je pense que j'ai appris avec des travaux de groupe, qu'on va arriver à quelque chose de pas parfait pour nous, mais parfait pour le groupe ». « La vérité n'est pas dans un seul camp : il n'y a pas tout bien et tout pas bien ».)

## 3.5 Le regard des enseignants

Un petit groupe d'enseignants de ce cursus a été réuni en focus group afin de prendre connaissance de ces résultats et d'y réagir. Un point commun : tous enseignent dans ce cursus de formation. Deux différences : le degré d'implication dans le dispositif était variable (de « aucun engagement » à « un APP + conseil de coopération ») et tous n'étaient pas favorables à la mise en place de ce dispositif de formation.

### 3.5.1 Les convergences avec les avis des étudiants

Trois suggestions des étudiants suscitent l'adhésion des enseignants, parce qu'ils les considèrent aussi comme deux paramètres importants dans le bon fonctionnement d'un travail de groupe.

#### Nos réflexions

**1) La liberté du choix du/des partenaire(s)** pour travailler de manière efficace et constructive

→ Lors des travaux de groupes organisés en classe, la plupart du temps, les enseignants laissent en effet cette liberté. Par contre, pour les APP ou lors des stages dans les écoles, les groupes sont imposés.

- \* Si liberté de choix, alors quid des absents ?
- \* Quid des contraintes logistiques ?
- \* Quid d'un renforcement éventuel des inégalités ?
- \* Quid des principes qui orientent la composition de groupes hétérogènes ou homogènes selon les objectifs visés ?

**2) Les enseignants appuient la *nécessité de connaître l'autre et de se connaître* soi-même, faisant notamment référence à leur propre vécu par rapport à la collaboration avec des pairs. L'idée de montrer aux étudiants la capacité des enseignants à collaborer entre eux est également évoquée comme primordiale dans une perspective de l'apprentissage du co-enseignement.**

**3) Le sens que l'on met derrière le travail demandé**

→ Les enseignants conviennent que dans un contexte de construction de compétences professionnelles, il est important de fixer un cadre précis de travail de groupe avec des consignes clairement identifiées et comprises par les étudiants.

*Le focus-group étudiant montre que ces aspects n'apparaissent pas toujours clairement. Les enseignants doivent continuer à clarifier l'intérêt et la pertinence des dispositifs.*

### 3.5.2 Les difficultés pour travailler la collaboration avec les étudiants

Tous les enseignants ne se sentent pas assez outillés pour aborder avec les étudiants la question de l'apprentissage de la collaboration. Les travaux de groupes sont nombreux dans le cursus et, pourtant, la manière de collaborer n'est pas nécessairement un objet d'apprentissage.

*Il y a un paradoxe : les APP souhaitent développer l'apprentissage de la collaboration et c'est relevé comme important, mais ils suscitent le rejet de certains enseignants.*

Parfois, les travaux de groupe sont aussi organisés pour de mauvaises raisons : manque de temps et nombre trop important d'étudiants ne permettent pas toujours d'évaluer des prestations individuelles.

*Ceci explique sans doute le problème de la pertinence de certains travaux soulevé par les étudiants.*

### 3.5.3 Idée complémentaire

Par ailleurs, les enseignants insistent sur **l'importance de la convivialité, du plaisir à vivre des choses ensemble**, dans le temps scolaire et hors du temps scolaire (voyages, moments festifs, conviviaux...) pour retrouver un sentiment d'appartenance à un collectif.

*La réforme du « paysage » prévoit des parcours personnalisés, favorisant la progression individuelle au détriment de l'appartenance à un groupe stable. Dans ce contexte, est-il possible pour chacun de bien connaître les pairs avec qui il est amené à collaborer ? Ce fonctionnement ne renforce-t-il pas également les inégalités dans la mesure où ce sont généralement les « moins bons » étudiants qui ont des cours sur plusieurs blocs et se retrouvent associés à plusieurs groupes d'appartenance sans vraiment appartenir à un seul ?*

# 4. CONCLUSION ET PISTES D'ACTION

## Pour développer la collaboration chez les futurs enseignants

Pour rappel, la collaboration est présente dans toute la formation, à travers

- les **initiatives personnelles** des enseignants dans les différents cours, qui peuvent aller de mises en groupes ponctuelles lors de certaines activités en présentiel jusqu'à l'organisation d'examens ou de travaux collectifs de grande ampleur s'étalant sur plusieurs semaines,
- **certains stages** dans l'enseignement fondamental, car plusieurs écoles exigent que les stagiaires qui interviennent dans des classes parallèles travaillent ensemble (souvent à deux, parfois à trois ou quatre) pour concevoir les activités,
- les **APP**, évidemment, qui avaient pour objectif de systématiser ce travail de collaboration, d'instaurer des « routines de travail » et d'obliger les étudiants à réfléchir sur leurs démarches et pratiques de collaboration.

Il est donc difficile – et c'est sans doute un biais de cette étude – d'isoler/de distinguer clairement l'« effet des APP » et l'« effet de la formation en général ».

### 4.1. Des résultats mitigés ou des résultats probants ?

Que retenir de tout ceci ? Ce n'est pas si facile de conclure, car une série de résultats sont un peu paradoxaux. La complexité, sans doute, réside aussi dans le fait que cette recherche a été menée par des enseignants praticiens, soucieux certes de comprendre et d'analyser des résultats, mais avant tout d'améliorer leur dispositif de formation. Les résultats de la recherche ont dès lors été quelque peu perturbés par des adaptations apportées au fur et à mesure, ainsi que par une réforme imposée de l'extérieur. Tour d'horizon...

#### 4.1.1 Les APP

Mis en place en B1, puis en B2, ils n'ont pas été reconduits lors de la troisième année : pas de nouveaux projets de ce type en B3 et pas de reconduction des dispositifs en B1, lors de la mise en place d'un nouveau système de formation, lié à la réforme de la formation initiale des enseignants.

Pourtant, les enseignants qui les ont menés ont trouvé leur mise en place utile ou intéressante, malgré des maladies de jeunesse et des réajustements à apporter. De plus, les résultats de la recherche montrent l'effet bénéfique potentiel : certaines conceptions (« ensemble on fait mieux » et « la collaboration renforce la motivation, les relations, la cohésion ») sont plus marquées chez les étudiants au fil de la formation, des dispositifs explicitement prévus dans les APP (comme la distribution explicite des rôles) sont soulignés par les étudiants comme nécessaires pour une collaboration efficace, et d'une manière générale, les étudiants déclarent des attitudes et des comportements favorables à la coopération.

MAIS...

- Ces APP semblent avoir cristallisé les peurs et les ras-le-bol des étudiants et des formateurs : il y a beaucoup de travaux de groupes déjà, pourquoi en ajouter ?
- Manifestement, des éléments fondamentaux du dispositif APP n'ont pas été suffisamment pris en compte et travaillés avec les étudiants, pour une série de raisons : dispositifs balbutiants, enseignants novices par rapport à ces dispositifs, dispositifs « isolés » dans un système de formation qui véhicule d'autres conceptions de l'enseignement, etc.

#### 4.1.2 Les conseils de coopération

Ils n'ont pas suscité d'opposition marquée et les quelques réticences du début sont plutôt retombées, au point que le dispositif a été étendu en B2, qu'il a été conservé dans le nouveau système de formation lié à la RFIE et qu'il s'est même exporté dans d'autres cursus, à la faveur de plusieurs enseignants qui travaillent sur plusieurs cursus... Enfin, des enseignants plus réservés au début sont désormais prêts à prendre part à ces conseils.

Il reste toutefois un bémol : conçus pour que les étudiants soient davantage acteurs de leur formation, ils sont bien un lieu d'échange et d'initiative, mais après deux années de fonctionnement, ils n'ont pas encore tout à fait permis de déboucher sur des décisions importantes. Leur rôle est encore trop limité. Cela débouche sur la frustration de certains enseignants, mais les étudiants, à ce stade, se sentent déjà écoutés.

### 4.1.3 Des discours spontanés qui ne collent pas avec les réponses aux questionnaires !

Les résultats, de prime abord, sont encourageants : les attitudes sont favorables et les comportements déclarés vont plutôt dans le sens des attentes des enseignants. Or, il semble que les sentiments des étudiants ne sont pas nécessairement positifs. En effet, les retours spontanés de nombreux étudiants lors des conseils de coopération ou lors d'autres activités de formation qui mobilisent des dispositifs collaboratifs sont en décalage avec les attitudes et comportements déclarés :

- « Oh. Pff. Encore en groupe... » (*Préparation du Printemps des Sciences, mars 23*) ;
- « Oh, non, pas les groupes APP » (*Sortie à Ramioul, APP Histoire, novembre 22*) ;
- « Ah ça va, on peut le faire seul ! » (*Stage duo/solo, février 23*) ;
- « Ici, c'est le groupe cata, tout le monde part » (*APP Recherche, mars 23*) ;
- « Les collaborations à quatre étudiants pour préparer un stage est vraiment complexe et chronophage. Attention, en cas de collaboration, la notion d'individualité disparaît dans l'évaluation (...) On doit parfois accepter les idées des autres alors qu'on ne les trouve pas top. On doit faire confiance à quelqu'un qu'on ne connaît pas pour un stage certificatif. (...) Le stress est déjà difficile à gérer pour soi, mais quand on est plusieurs, on se communique le stress. (...) Il n'est pas toujours simple de communiquer quand quelque chose ne va pas. » (*Extrait du Rapport du conseil de coopération- B2- sur la coopération en stage*).

**Pourquoi ce décalage entre ces ressentis négatifs et les retours plutôt positifs exprimés par les étudiants dans les questionnaires post-APP ?**

- **Hypothèse 1** : après les APP, les étudiants exprimeraient plutôt un ressenti de satisfaction, parce que le projet a été mené à son terme, en se focalisant sur la production plutôt que sur le processus (qui les laisserait plus circonspects).
- **Hypothèse 2** : le dispositif d'enseignement n'accorde pas assez de place aux moments de méta-analyse sur les compétences disciplinaires développées par le travail collaboratif au sein de chaque APP et sur les compétences collaboratives acquises par l'intermédiaire de l'approche APP dans son ensemble. Ce qui est prévu dans le dispositif n'est pas assez respecté, sans doute parce que les enseignants eux-mêmes « débutants » dans cette pédagogie alternative, peinent à tout faire et restent trop focalisés sur une approche « traditionnelle » centrée sur les contenus.
- **Hypothèse 3** : « Chat échaudé craint l'eau froide ! » Toute expérience négative, même vécue par procuration (« personnellement, je n'ai jamais eu de problème, mais dans certains groupes, cela se passe mal »), génère une crainte pour les expériences futures. Ainsi, lors du focus group, les étudiants ont mentionné la peur comme un élément explicatif de ce paradoxe : peur de se retrouver avec des personnes pas motivées, peur de ne pas pouvoir choisir, peur du sujet, peur de perte de temps et d'énergie, peur de devoir faire des concessions... « mais si cela se passe bien, on est super content ! »

### 4.1.4 Des suggestions... qui vont dans le sens des dispositifs déjà vécus !

Lors des focus group, les étudiants suggèrent, pour faciliter le travail de collaboration, de bien définir les rôles : c'est au cœur du dispositif APP (cf. fiche-outil n°2)

Les étudiants demandent également que les enseignants communiquent des étapes de travail, ce qui correspond à la fiche-outil n°3.

### 4.1.5 Collaborer oui, mais pas via des APP !

Les enseignants sont convaincus de la nécessité de collaborer entre eux et de favoriser la collaboration entre étudiants, c'est assez évident lorsque l'on regarde le poids des travaux de groupe dans la formation et ils l'expriment aussi dans leur focus group. Pourtant, ils émettent de fortes réserves lors de la mise en place des APP « parce que trop, c'est trop » : ils remettent davantage en question les APP que l'utilisation importante des travaux de groupes dans le reste de la formation, alors que les APP sont un dispositif qui garantit un travail cadré et une réflexion sur la démarche et la collaboration. On peut donc faire l'hypothèse que, dans ce dispositif des APP, c'est autre chose qui pose problème aux enseignants. Certaines réticences entendues renvoient plutôt à l'identité enseignante : un prof qui « s'efface », qui laisse le groupe avancer « sans lui » ou « avec un collègue non spécialiste de la matière » (séance ALLER encadrée par des tuteurs), qui n'encadre pas chacune des étapes du travail, ... cela remet en question toute une représentation du rôle de l'enseignant ! De façon plus prosaïque, on peut aussi concevoir qu'un enseignant satisfait de ses dispositifs de formation ne perçoive pas la nécessité ou la plus-value des APP.

## 4.2 Des pistes pour développer la collaboration

L'enquête PISA 2015 (OCDE, 2018) relève les éléments qui, dans les systèmes éducatifs, peuvent aider les élèves à développer leurs compétences collaboratives. Parmi les moyens relevés, citons l'exposition à la diversité en classe, la promotion des relations positives à l'école, les « *activités sociales pour encourager les relations constructives et l'attachement à l'école* » et, enfin, l'adoption d'une approche impliquant « *l'ensemble des acteurs de l'établissement pour prévenir et combattre le harcèlement à l'école* ».

### 4.2.1 Six conseils des étudiants pour les étudiants

→ afin de collaborer efficacement, diminuer le stress et éviter les conflits entre personnes

1. **Se donner des « rôles »** (notamment, une personne qui veille à ce que chacun puisse s'exprimer afin que tous les avis soient entendus), soigner l'occupation de l'espace, utiliser des outils tels que le mindmapping, anticiper les processus de décision.
2. **Apprendre à connaître l'autre**, faire preuve d'empathie, exprimer ses ressentis et se soucier de la manière dont les autres fonctionnent.
3. Se mettre d'accord sur les **moments de travail en commun et les échéances** ; tenir compte des contraintes organisationnelles des uns et des autres (négocier) ; si ce n'est pas prévu par les consignes, planifier ensemble les étapes intermédiaires de travail.
4. **Se soutenir**, renvoyer des feedbacks aux autres (au moment qu'ils jugent le plus opportun)
5. **Travailler ensemble en présentiel** (voire en visio) : se parler plutôt que s'écrire (éviter les mails, que ce soit avec les collègues ou les maîtres de stage) ; le feedback est plus facile à réaliser et la compréhension plus aisée [éviter les malentendus]
6. **Se faire confiance** : reformuler les idées des autres, rebondir, mais aussi se parler avec franchise, argumenter.

### 4.2.2 Cinq pistes pour le dispositif de formation et l'équipe des enseignants

1. Prévoir les **travaux de groupe à l'horaire** et si des étudiants sont associés en stage, prévoir des temps de travail collaboratif.
2. **Proposer des outils** aux étudiants pour soutenir le travail collaboratif (voir Fiches-Outils): se répartir les rôles, planifier les étapes de travail, choisir des modalités de prise de décision, etc.
3. Prévoir des **possibilités de solliciter un enseignant** durant ces moments en autonomie (par exemple, l'enseignant est à la salle des profs, on peut le solliciter si nécessaire). Si les duos/trios de stage ne sont pas mutuellement choisis, prévoir une personne-ressource qui peut aider à travailler ou à gérer les tensions/problèmes liés à la collaboration.
4. Organiser des **activités spécifiquement dédiées à la « communication en contexte collaboratif »** durant lesquelles les étudiants amenés à travailler ensemble (par exemple en stage) prendraient le temps de se connaître, de s'accorder sur leurs modalités de travail et de communication, d'échanger des informations à propos de leur fonctionnement (ce qui peut être stressant pour l'un ou l'autre, comment chacun souhaite recevoir des feedbacks de la part des autres, etc.).
5. Organiser des **activités centrées sur le développement de compétences collaboratives**, si possible en lien avec des pratiques réelles de collaboration dans le cursus. Par exemple:
  - Pratiquer l'enseignement explicite: modelage de certains comportements collaboratifs (cf. page 7) ou certaines stratégies, certaines compétences (cf. page 12), pratique guidée puis pratique autonome.
  - Prévoir des temps d'analyse, d'autoévaluation et d'anticipation des comportements (vécus, observés chez les pairs, chez les élèves, chez les enseignants, etc.).

# 5. POUR ALLER PLUS LOIN

## Lectures conseillées

### 5.1 Apprentissage par problème

Baker, M. (2008). Formes et processus de la résolution collaborative de problèmes : Des savoirs aux pratiques éducatives. In Y. Rouiller & K. Lehraus (Eds), *Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives* (pp. 107-130), Berne: Peter Lang.

Cet article propose une réflexion sur l'utilité des savoirs, sur la manière dont les élèves travaillent ensemble en petits groupes, pour des enseignants chargés d'organiser et de conduire d'activités coopératives.

Dion-Routhier, J. & Hamel, C. (2020). La problématisation d'élèves du primaire impliqués dans une démarche d'apprentissage par problème dans une perspective d'enseignement des controverses. *Revue canadienne de l'éducation*, 43 (3), pp. 829-861.

La société fait face à des changements prépondérants où l'école doit former des citoyens actifs. Cette étude documente une démarche d'APP exploitant une controverse sociale avec des élèves du primaire pour comprendre la construction de leur compréhension.

Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P. & Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning : a meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13, pp.533-568.

Galand, B., Bourgeois, E., Frenay, M. & Bentein, K. (2008). Apprentissage par problème et apprentissage coopératif : Vers une intégration fructueuse ? In Y. Rouiller & K. Lehraus (Eds.), *Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives* (pp. 139-164). Bern : Peter Lang.

Cet article évalue l'impact d'une expérience de mise en œuvre de l'APP dans une formation universitaire d'ingénieurs, à l'Université catholique de Louvain (UCL). Il présente quelques résultats de cette recherche, en insistant tout particulièrement sur les effets de cette réforme sur les apprentissages des étudiants, leurs stratégies d'études et leur motivation.

Raucent, B., & Vander Borght, C. (dir.) (2006). Chapitre 3. Qu'est-ce qui a changé : Quelles approches ont été mises en œuvre? In *Être enseignant* (pp.165-236). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rauce.2006.01.0165>

Ce chapitre d'ouvrage collectif fait le point avec des acteurs de terrain de la formation supérieure sur la mise en place de pédagogies actives dans un contexte de réforme.

Raucent, B., Milgrom, E. & Romano, C. (2010). *Guide pratique pour une pédagogie active : Les APP, Apprentissages par Problèmes et par Projets*. INSA Toulouse.

Ce guide se veut être un aide mémoire pratique pour les enseignants qui souhaitent concevoir ou tutorer un APP en présentant des réponses pragmatiques aux questions des enseignants, des outils, des exemples concrets utilisables par tous.

Raucent, B., Jacqmot, C., Bollen, X. (2017), *Cartes fonctions pour être efficaces*.UCL <https://oer.uclouvain.be/jspui/handle/20.500.12279/581>

Cette ressource propose des cartes conçues pour les étudiants vivant leur premier projet d'apprentissage (APP). Ces dernières proposent 5 rôles de base, responsabilités nécessaires ou utiles pour obtenir un travail en équipe efficace : animateur, secrétaire, scribe, porte-parole et gardien du temps.

Yelle, F., Ethier, M.-A. & Lefrançois, D. (2016). Ce qui est visible de l'apprentissage par la problématisation : Une lecture critique des travaux de John Hattie. *Enjeux*, 12 (3), pp.35-38. Récupéré en ligne : <https://ledidacticien.com/2016/12/18/ce-qui-est-visible-de-lapprentissage-par-la-problematisation-une-lecture-critique-des-travaux-de-john-hattie/>

## 5.2 L'apprentissage coopératif et collaboratif

Bouvy, T., de Theux, M.-N., Raucent, B., Smidts, D., Sobieski, P., & Wouters, P. (2010). Compétences et rôles du tuteur en pédagogies actives. In *Accompagner des étudiants* (pp. 371-396). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rauce.2010.01.0371>

Cet article vise à questionner les compétences et rôles que l'accompagnateur des étudiants est amené à développer dans différents dispositifs qui favorisent l'apprentissage actif et collaboratif.

Buchs, C. (2011). Menaces des compétences dans l'apprentissage coopératif. In *L'évaluation, une menace ?* (pp. 85-93). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.darno.2011.01.0085>

L'auteure décrit les principes sur lesquels se base l'apprentissage coopératif pour structurer le travail de groupe et les effets des dispositifs d'apprentissage coopératif mais attire l'attention sur la compétition possible entre les partenaires qui peut venir interférer avec les objectifs visés.

Connac, S. (2018). Impact de la coopération entre élèves sur leurs performances scolaires en 6e. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 51(4), pp.11-42. <https://doi.org/10.3917/lse.514.0011>

Connac, S. (2019). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école*. Paris : ESF.

Cet ouvrage présente une série d'outils relatifs aux objectifs d'apprentissage liés à la coopération, à l'organisation de la classe, à la construction de l'autonomie chez les élèves.

Connac, S., & Irigoyen, A. (2023). Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives ? *Éducation et socialisation [en ligne]*, 67. <https://doi.org/10.4000/edso.22840>

Crinon, J., & Delarue-Breton, C. (2018). Normes et valeurs dans le discours des enseignants du primaire : Entre pluralité et contradictions internes. *Recherche & formation*, 88(2), pp.17-32. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4022>

Épinoux, N. (2014). *Les compétences sociales et l'apprentissage coopératif au collège : Enjeux et perspectives. Apprendre à coopérer pour réaliser un projet collectif en EPS et en Sciences Physiques*. Université de Bordeaux : Thèse de doctorat inédite. <https://theses.hal.science/tel-01168668>

Épinoux démontre à travers sa thèse l'importance des interactions sociales et de la richesse de l'apprentissage coopératif, propose un exemple concret de formation à la coopération afin d'en faire un vecteur d'efficacité pédagogique.

Héveline, E., & Robbes, B. (2010). *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*. Champ social. <https://www.cairn.info/demarrer-une-classe-en-pedagogie-institutionnelle--9782918555056.htm>

Hesse, F., Care, E., Buder, J., Sassenberg, K., & Griffin, P. (2015). A framework for teachable collaborative problem solving skills. In P. Griffin & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 37-56). Dordrecht: Springer.

Landry-Cuerrier, J. (2007). Enquête sur les perceptions et les pratiques de collaboration d'enseignants montréalais de l'ordre primaire. Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en psychologie : Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/9632/1/D1529.pdf>

Cette recherche a pour objectif de dresser un premier portrait des perceptions et des pratiques de collaboration des enseignants montréalais du primaire, quelques années après l'implantation d'une réforme de l'éducation et de proposer une gamme variée d'initiatives de recherche susceptibles d'élargir et de consolider les données actuelles sur la collaboration.

Lehraus, K., & Buchs, C. (2008). Les interactions entre pairs dans des dispositifs structurés selon les principes de l'apprentissage coopératif. In *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 159-179). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.filli.2008.01.0159>

Les auteures présentent les résultats de plusieurs recherches suggérant que la coopération nécessite le développement d'habilités coopératives et s'intéressent aux interactions mises en place dans des projets.

Lator, C., Garant, M. & Bonami, M. (2006). Pistes d'analyse des pratiques de collaboration : Un outil d'analyse des pratiques de collaboration au sein de l'établissement scolaire, réalisé dans le cadre de la recherche Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local. [http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id\\_fiche=4635&dummy=24866](http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=4635&dummy=24866)

Les auteurs ont souhaité rendre disponible aux équipes enseignantes un outil accessible et concret d'analyse des pratiques de collaboration basé sur des résultats de recherche et testé auprès d'équipes enseignantes.

Reverdy, C. (2016). *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 114, décembre. Lyon : ENS de Lyon. <https://edupass.hypotheses.org/1080>

Ce dossier interroge la manière de mettre en œuvre la coopération dans les classes, à l'appui des recherches en éducation.

Sanojca, E. (2018). *Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes : le cas d'une formation hybride*. Education. Université Rennes 2.

Xypas, C. (dir.) (2003). *Les citoyennetés scolaires : De la maternelle au lycée*. Paris : Presses universitaires de France.

Cet ouvrage collectif a pour mission de comprendre comment l'école peut éduquer les jeunes à la citoyenneté, en particulier dans un contexte où se multiplient les comportements antisociaux.

## 5.3 Conseils de coopération

Asselin, H. (1996). Le conseil de coopération. *Les Publications Québec français*, 103, pp.33-35.

Connac, S (2009). « Origines et valeurs des conseils coopératifs d'élèves ». *Éducation et socialisation* [En ligne], 53 | 2019, mis en ligne le 30 septembre 2019. <http://journals.openedition.org/edso/7281> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.7281>

Jasmin, D. (1994). *Le conseil de coopération*, Editions Chenelière, Montréal, 1994.

Partant de son expérience mis en pratique dans ses classes durant plusieurs années, l'auteure nous guide dans l'instauration d'un conseil de coopération dans une classe. Conseils et témoignages illustrent cet ouvrage.

Michel Thiry (2013), Apprendre à pouvoir avec de futurs enseignants en sciences humaines (1/2). Une classe coopérative verticale dans l'enseignement supérieur pédagogique (pédagogie institutionnelle – techniques Freinet), Analyse de l'IHOES, n°129, 30 décembre 2013, [En ligne] [http://www.ihoes.be/PDF/Analyse\\_120-techniques\\_Freinet.pdf](http://www.ihoes.be/PDF/Analyse_120-techniques_Freinet.pdf)

Cet article soutient la formation au conseil de coopération organisée pour EQUIPROCOO par l'équipeTenter Plus, HELMo.

## 5.4 Textes officiels Prescrits légaux

Décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants, Pub. L. No. Docu 50119 (2021).

Décret portant le Livre 6 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et portant le titre relatif à la formation professionnelle continue des membres de l'équipe éducative des écoles et des membres du personnel de l'équipe pluridisciplinaire des Centres PMS, Pub. L. No. Docu 49421 (2021).

## 5.5 Identification des concepts de conceptions, attitudes, comportements, consentement mutuel...

de Landsheere, G. (1972). *Introduction à la recherche en éducation*. A. Colin-Bourrelrier.

Girandola, F., & Fointiat, V. (2016). Le concept d'attitude. In *Attitudes et comportements : Comprendre et changer* (pp.7-30). Presses universitaires de Grenoble. <https://www.cairn.info/attitudes-et-comportements-comprendre-et-changer--9782706125812-p-7.htm>

Lallement M., (2019), *Un désir d'égalité, vivre et travailler dans des communautés utopiques*, Paris, Editions du Seuil.

Lejeune, C. (2019). Étiqueter : Des propriétés aux catégories. In *Manuel d'analyse qualitative: Vol. 2e éd.* (pp.61-100). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/manuel-d-analyse-qualitative--9782807323582-p-61.htm>

Verhaeghe, J.-C., Wolfs, J.-L., Simon, X., & Compère, D. (2004). Conceptions des élèves en matière de sciences et de savoir. In *Pratiquer l'épistémologie* (pp.87-98). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/pratiquer-l-epistemologie--9782804145422-p-87.htm>

Hart, D., & Ouellet, S. A. (2013, décembre 15). Les compétences du 21e siècle. *Observatoire Compétences-Emplois*. <https://oce.uqam.ca/les-competences-qui-font-consensus/>

### Contacts:

Responsable recherche HELMo département pédagogique: [g.voz@helmo.be](mailto:g.voz@helmo.be)

Recherche EQUIPROCOO: [j.paquay@helmo.be](mailto:j.paquay@helmo.be); [f.loriaux@helmo.be](mailto:f.loriaux@helmo.be)

[l.oger@helmo.be](mailto:l.oger@helmo.be); [a.dignef@helmo.be](mailto:a.dignef@helmo.be); [m.neven@helmo.be](mailto:m.neven@helmo.be)

Juin 2024