

# Synthèse de l'observatoire pédagogique du Climat Scolaire

La coopération dans les apprentissages

2019



## RESUME

Pour cette seconde édition, l'observatoire pédagogique du climat scolaire s'est focalisé sur la place de la coopération dans les apprentissages.

## Sommaire

1. LES REPRESENTATIONS DE LA COOPERATION DANS LES APPRENTISSAGES FORMULEES PAR LES ACTEURS .....	3
2. QUELS SONT LES GESTES ET LES ATTITUDES DES EQUIPES A VALORISER ET A MUTUALISER ? .....	5
3. LES POINTS D'APPUI A LA REFLEXION COLLECTIVE .....	8
[1]. <a href="#">LA MISE EN ŒUVRE DE LA COOPERATION FAIT PEUR</a> .....	8
[2]. <a href="#">DIDACTISER LA COOPERATION POUR MENER UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES HABILETES COOPERATIVES</a> .....	10
[3]. <a href="#">FAIRE LA PROMOTION DES INTERACTIONS</a> .....	11
4. UNE FOCALLE SUR L'EGALITE ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS .....	14
LES STEREOTYPES SEXISTES A L'ECOLE.....	14
▶ <i>Le saviez vous ?</i> .....	14
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	18
ANNEXE .....	19

L'observatoire pédagogique du climat scolaire  
Synthèse des visites d'écoles  
2019

**RAPPEL DU CONTEXTE :**

*Pour cette seconde édition, l'observatoire pédagogique du climat scolaire s'est focalisé sur deux problématiques professionnelles relatives à la dimension de l'engagement et de la motivation :*

- *Focale principale : la coopération dans les apprentissages*
- *Focale transversale : l'égalité entre les filles et les garçons.*

*Six écoles du département au sein de trois bassins d'éducation ont ainsi accueilli les équipes de l'observatoire.*

*Ce nombre restreint doit inviter chacun d'entre nous à lire cette synthèse avec la prise de distance nécessaire.*

*Les différentes propositions listées au travers de ce document ne sont en aucun cas des prescriptions qui s'imposeraient à chaque école mais bien un répertoire de perspectives de travail possibles, et une invitation à la réflexion collective.*

*L'observatoire pédagogique du climat scolaire adresse ses remerciements aux enseignants, parents et élèves qui ont accepté de recevoir ses membres et d'échanger avec eux.*

*Le rôle de l'observatoire est d'identifier ce qui a été construit et essayé en réponse à des situations ordinaires de travail ou d'apprentissage dans les écoles du département. Son rôle est également de diffuser ce qui est apparu comme particulièrement pertinent au regard des enjeux et des connaissances actuelles concernant la problématique retenue pour l'observation.*

*Les éléments observés, comme les propositions de l'observatoire, constitueront autant de points d'appui possibles au travail des équipes. Celles-ci pourront s'en inspirer, les questionner, les manipuler autant que nécessaire pour les aider à oser et à expérimenter la mise en œuvre de nouveaux outils ou de nouvelles manières de faire au service de la recherche d'un bien-être et d'un bien-apprendre pour chacun des élèves.*

## 1. Les représentations de la coopération dans les apprentissages formulées par les acteurs

Un premier constat a pu être fait. Qu'il s'agisse des élèves, des parents ou des enseignants, les équipes ont observé **une diversité de représentations ou de connaissances sur la question de la coopération dans les apprentissages.**

**Chez les élèves**, plusieurs éléments semblent structurer cette diversité des représentations :

- Sans pouvoir l'affirmer, nous **émettons l'hypothèse que les représentations des élèves semblent très liées à celles de l'enseignant, mais surtout à la forme de travail** qui est proposée aux élèves dans la classe.
- Certains élèves ont une représentation assez claire de la coopération relevant de l'aide, l'entraide, le « travailler ensemble ».
  - « *travailler en groupe, ça permet d'avoir plusieurs cerveaux pour réfléchir.* » « *ça permet de mieux comprendre ses erreurs* » « *c'est plus efficace car on a plus de propositions différentes et on peut choisir celle qui est la plus efficace* » « *la mise en commun, ça sert à s'améliorer pour ne plus faire les mêmes erreurs* »
- Chez ces élèves, certains témoignent même avec leurs mots d'un effet sur le développement des compétences psychosociales.
- On observe une notion de **plaisir : les élèves se sentant moins seuls face à la difficulté.**
- Durant les entretiens, des élèves sont souvent revenus sur le fait que coopérer c'est « *être gentil avec les autres* ». D'évidence, cette conception moralisatrice peut amener les élèves à refuser les désaccords et les conflits d'idées, dont les effets sur les apprentissages sont pourtant déterminants.
- Quelques élèves n'y voient visiblement aucun intérêt et ont même des représentations qui font obstacle au développement de certaines compétences psychosociales
  - « *travailler à 2, c'est de la triche.* » « *Quand on est à 2, ça va plus vite, comme ça mon voisin peut recopier mon travail.* » « *Ça va mieux quand c'est moi qui réfléchis.* » ...
- Quelques élèves ont tenu des propos qui dénotent une vision négative de la

coopération, tout en témoignant d'une conception plutôt correcte du concept: « *je ne suis pas là pour aider les autres* » « *je perds mon temps quand je travaille avec les autres. Je préfère travailler seul.* »

**Chez les parents**, les représentations diverses vont parfois jusqu'à s'opposer fortement en engageant des attentes (et des systèmes de valeurs ?) bien différentes.

- Si quelques parents ont dit ne pas avoir connaissance de coopération au sein de l'école et semblent “démunis” face à ce sujet, la très grande majorité d'entre eux étaient **heureux de pouvoir s'exprimer sur cette question**. Les échanges riches témoignent de l'intérêt qu'ils portent à l'école et **leur envie de coopérer avec l'École**.
- Ils sont nombreux à faire appel à leurs vécus scolaires pour exprimer l'idée qu'ils auraient « *aimé travailler de cette manière là* » et à mettre ainsi en évidence le chemin positif parcouru par notre École concernant le climat de classe et les formes du travail scolaire.
- Nous observons **une idée partagée** par l'ensemble des parents rencontrés : la coopération favorise le développement des habiletés sociales.
- Toutefois, deux grandes familles de conceptions de la coopération ont pu être exprimées :
  - Des parents pensent que **la coopération favorise les apprentissages**. « *ça évite les échecs, des élèves peuvent aider les autres, ...* ». Ceux-ci ont perçu le lien entre coopération et apprentissages. Pour eux, il semble évident que coopérer, c'est « *travailler ensemble pour apprendre ensemble* ».
  - Pour d'autres, au contraire, **la coopération**, associée à l'aide à apporter aux autres, **empêche les « bons » élèves d'avancer**. Ils expriment l'idée que l'enseignant est seule source des apprentissages et des savoirs.
- Enfin, dans certaines écoles, nous avons entendu des parents et des élèves qui exprimaient leur conscience du rôle des capacités à coopérer dans le monde du travail « *...comme ça, on saura travailler avec nos collègues...* » « *... c'est utile pour leur vie professionnelle plus tard...* » .

Une diversité de représentations **chez les enseignants** :

- De manière très fréquente, les enseignants rencontrés associent la coopération :
  - aux dispositifs de travail de groupe ou en ateliers ;
  - au tutorat ou à l'entraide.
- De manière plus ponctuelle dans les entretiens, les enseignants identifient explicitement la coopération en tant que stratégie pour aider les élèves à apprendre. Elle apparaît alors comme un **véritable levier du progrès** pour les élèves fragiles comme pour les autres, voir comme un élément de développement professionnel : « *elle permet à certains élèves fragiles d'oser faire des choses.* » « *j'ai testé la coopération car je m'y suis retrouvé*

*contraint. En devant mettre en place des problèmes ouverts, j'ai été amené à faire coopérer les élèves. Cela m'a ouvert de nouvelles perspectives. » « un enfant peut se sentir freiné par les autres, par contre cela peut être bien pour le schéma mental. » « pour les bons élèves, la coopération solidifie les schémas de l'apprentissage car ils sont obligés d'expliquer aux autres. » « la coopération permet de voir des capacités qui ne sont pas forcément visibles à l'écrit. »*

- **Certaines représentations font obstacle** à l'usage de la coopération dans les apprentissages. *« c'est plus facile en EPS car les élèves voient bien que sans le camarade ils ne peuvent pas y arriver... » « il faut attendre que les élèves soient prêts pour les faire coopérer »*. Celles-ci sont la plupart du temps présentes chez des enseignants qui reconnaissent ne pas réellement savoir ce qu'est la coopération.
- Nous avons aussi observés des enseignants qui mettaient en place **un enseignement systématique, progressif et explicite, et didactisé** faisant de la coopération un outil maîtrisé au service des apprentissages des élèves. Ils considèrent **la coopération comme un objet d'apprentissage** à part entière. Ils mettent en place un enseignement explicite des habiletés coopératives et les évaluent. Ils utilisent la coopération pour générer **des moments d'interactions et de débats** au service des apprentissages dans un but de maîtrise<sup>1</sup> plutôt que de performance.
- Si les enseignants se montrent plutôt convaincus du rôle de la coopération dans sa dimension sociale, certains expriment également **quelques doutes** concernant l'intérêt de celle-ci dans une dimension cognitive des apprentissages. Tous disent par ailleurs qu'il s'agit de gestes professionnels qui ne sont pas simples à mettre en œuvre.
- Les entretiens comme les observations ont aussi permis de mettre en évidence la difficulté que représente le travail de définir, comprendre et utiliser la coopération au service de la dimension cognitive des apprentissages. À contrario, les enseignants rencontrés ont une parfaite conscience de la dimension sociale de la coopération. Aussi, l'observatoire formule plusieurs recommandations pour soutenir les équipes dans ce travail d'appropriation conceptuel. (cf « Les propositions de l'observatoire »)

## 2. Quels sont les gestes et les attitudes des équipes à valoriser et à mutualiser ?

Au travers de l'ensemble des visites et des entretiens, l'observatoire a pu lister de nombreux éléments qui méritent d'être mutualisés. Dans une logique de territoire apprenant, **il conviendrait de réussir à documenter chacun d'entre eux** afin qu'ils puissent être partagés

---

<sup>1</sup> Cf. la théorie des buts d'accomplissement en bibliographie.

et devenir autant de points d'appui possibles pour le travail collectif et individuel dans les écoles du département. Nous invitons pour ce faire les enseignants à contacter l'observatoire du climat scolaire.

Outils, démarches, choix organisationnels, pratiques pédagogiques ... nous proposons de lister ci-dessous la diversité de ces éléments selon deux catégories : organisations/dispositifs de classe et gestes professionnels.

- Des organisations/dispositifs de classe :
    - Les **conseils de coopération**<sup>2</sup> : là où ils sont installés, les habiletés sociales et le climat de classe se sont avérés être plus favorables à la mise en place de la coopération dans les apprentissages.
    - Les **ateliers**, le travail de groupe.
    - **L'aménagement des classes** (en particulier ds les CP à 12) et en particulier la mise en place d'espaces et d'îlots bien définis.
    - Un « **sablier** » : cet outil simple permet d'institutionnaliser le temps laissé à un élève pour préparer son argumentaire en cas de désaccord au sein du groupe.
    - Des **dispositifs permettant aux parents d'entrer dans les classes** pour des temps ordinaires d'enseignement. Les parents rencontrés qui ont pu bénéficier de ce type de dispositif disent combien ils ont apprécié ces moments qui ont leur permis de mieux comprendre l'école et les choix de l'enseignant, se sentant alors plus à même de coopérer avec celui-ci pour aider leurs enfants dans leurs parcours d'apprentissages.
  
  - Des gestes professionnels
    - Le **lâcher prise**.
      - Le lâcher-prise de l'enseignant incite les élèves à une prise de responsabilités. Accepter le lâcher-prise permet de développer chez les élèves les compétences psychosociales de la coopération. Celui-ci est rendu possible par quelques points de vigilance :
        - se donner le temps d'observer les effets positifs de la dévolution et de laisser aux élèves la responsabilité d'apprendre<sup>3</sup>,
        - s'outiller et se documenter,
        - accepter d'essayer des petites choses et oser se faire confiance.
- Nous constatons également chez les enseignants qui acceptent ce lâcher-prise une forme de plénitude et de bien-être dans la classe. Quand les élèves sont persuadés que leur maître est le meilleur maître de l'école, c'est qu'ils s'y sentent bien. Nous constatons en corrélation

---

<sup>2</sup> Cf. la proposition n°8 de la synthèse de l'observatoire pédagogique du climat scolaire 2018 : [http://conservatoire.etab.ac-lille.fr/files/2019/01/Synthese-observatoire-climatscolaire-26juin2018\\_ok.pdf](http://conservatoire.etab.ac-lille.fr/files/2019/01/Synthese-observatoire-climatscolaire-26juin2018_ok.pdf)

<sup>3</sup> Voir le rôle des besoins psychologiques fondamentaux (autonomie, compétence, appartenance) selon la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan).

que les enseignants de ces élèves se sentent heureux et épanouis dans leur classe. Nous formulons l'hypothèse que cet épanouissement, en lien avec le **Sentiment d'Efficacité Personnelle** des élèves, est l'un des facteurs qui favorisent et permet l'efficacité de la coopération dans les apprentissages.<sup>4</sup>

À propos de la dévolution :

Les cas où le conflit cognitif semble réellement installé et débouche sur la recherche de solutions nouvelles se caractérisent par une implication personnelle des élèves dans les idées débattues. Cela peut résulter du fait que les termes du conflit ont été apportés par les élèves eux-mêmes, mais cela peut aussi résulter de ce que Guy Brousseau a appelé une stratégie de dévolution du problème (Brousseau, 1986). Ce terme désigne le fait qu'un problème soumis à la classe peut bien être introduit de manière quelque peu artificielle, mais qu'il n'aura pourtant d'effets cognitifs réels que si, d'une manière ou d'une autre, les élèves se laissent "enrôler" par le maître (Bruner, 1983), s'approprient le débat pour eux-mêmes et s'efforcent de résoudre le problème "en première personne", plutôt qu'en se laissant guider passivement, comme souvent, par la succession des questions et des activités scolaires (Cf. ce que Brousseau appelle l'effet Jourdain).

OBSTACLES ET CONSTRUCTION DE SITUATIONS DIDACTIQUES EN SCIENCES  
EXPÉRIMENTALES ; Jean-Pierre Astolfi, Brigitte Peterfaivi  
<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA016-06.pdf>  
LE CONCEPT FANTÔME DE « DÉVOLUTION » Par Jean-Maurice ROSIER  
<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2005-4-page-9.htm>

- Le **temps de recherche** personnelle des élèves.
- La **constitution des groupes** explicitée aux élèves :
  - Les élèves coopèrent d'autant mieux qu'ils ont conscience de l'importance de la composition des groupes et du rôle de celle-ci dans l'efficacité de la coopération pour les progrès de tous. « *Les personnes qu'on choisit dans le groupe, c'est pas des copains mais c'est des élèves pour progresser.* »
- Une **pédagogie explicite**<sup>5</sup> : l'explicitation des objectifs
- **L'engagement en faveur de la didactisation** des compétences psychosociales. En particulier :
  - L'usage de grilles d'observations et d'évaluation des habiletés coopératives lors du travail de groupe<sup>6</sup> ;
  - Le fait de conserver la trace des travaux/procédures des élèves et d'en faire un objet de travail.
- Le **sentiment d'appartenance** et l'esprit d'équipe des enseignants :
  - Les entretiens avec les parents ont révélés qu'ils y sont très sensibles. Cette « esprit » contribue à ce sentiment d'appartenance des parents à

<sup>4</sup> Cf les études relatives au sentiment d'efficacité et ses effets. Voir la bibliographie.

<sup>5</sup> Enseigner plus explicitement, l'essentiel en quatre page. IFÉ. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicitement-un-dossier-ressource>

<sup>6</sup> Des exemples d'outils sont présentés par S Connac. Cf. <https://www.icem34.fr/images/organisercooperation/Fiche1.pdf>

l'école comme à générer un climat de confiance. La convivialité et la coopération des enseignants sont, sans nul doute, un point d'appui. La perception de signes de coopération et de bonne entente entre enseignants fonctionnerait comme un gage de « bonne santé » pédagogique de l'école.

- Un **climat de classe sécurisant** (lien avec le climat scolaire).
- Les « **observations croisées** » entre enseignants d'une même école.
- Une **réflexion pédagogique centrée sur les besoins** des élèves davantage que sur leur niveau de classe prétendu.

### 3. Les points d'appui à la réflexion collective

Les visites de l'observatoire ont pu mettre en évidence plusieurs tensions professionnelles. Celles-ci sont sans nul doute autant de points cruciaux qui font de la mise en œuvre de la coopération dans les apprentissages un ensemble de gestes professionnels complexes. Différents points d'appuis étayés par la recherche et par les échanges menés lors des observations peuvent être posés et partagés au service de l'intelligence collective.

#### [1]. La mise en œuvre de la coopération fait peur

De manière générale, il semble que ces petites résistances puissent être liées à la peur de ne pas pouvoir être dans la maîtrise et le contrôle.

Cette crainte est légitime et a d'ailleurs été étayée par la recherche :

*À la lumière de la littérature disponible, la gestion de l'AC ressort comme un troisième facteur susceptible d'affecter la fréquence d'utilisation qu'en font les enseignants. En effet, plusieurs études documentent les problèmes qui surviennent durant le travail en coopération et qui peuvent rendre sa gestion complexe. Ces difficultés se traduisent notamment par le fait que dans certains groupes, les élèves refusent de travailler en équipe, socialisent plutôt que de travailler, éprouvent des difficultés à gérer efficacement leur temps, ou rapportent des frustrations dues aux faibles compétences sociales de leurs coéquipiers (Felder & Brent, 2001; Gillies & Boyle, 2010; Oakley et al., 2004; Sharan, 2010; Shimazoe & Aldrich, 2010). [...]*

*Par ailleurs, même lorsque les élèves travaillent en interdépendance positive, la gestion du travail en petit groupe peut s'avérer ardue. En effet, l'un des défis associés à la gestion de l'AC concerne l'identification rapide des marques de raisonnement erroné des élèves (Ding, Li, Piccolo, & Kulm, 2007). Bien que la modification d'un raisonnement fautif soit importante dans toute forme de travail, le maintien des erreurs dans l'AC est susceptible d'affecter plusieurs élèves à la fois et de servir de base au travail qui sera réalisé en équipe. Au cours du travail en coopération, les enseignants doivent donc offrir une rétroaction rapide aux équipes, leur permettant ainsi poursuivre leur travail sur la bonne voie (Ding et al., 2007; Shimazoe & Aldrich, 2010).*

Plante, I. (2013, 10 janvier). L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe | Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1215>



Elle nous invite à plusieurs propositions et invitations :

- **Oser le lâcher prise** : en complément de ce qui a été écrit précédemment, nous invitons les enseignants à travailler sur leurs conceptions de l'acte d'apprendre<sup>7</sup>, en essayant de l'articuler aux principes et aux effets mesurés et observés de la coopération.

*Ainsi, préalablement à l'implantation de l'AC en classe, il importe que les enseignants se questionnent quant à leur vision de l'enseignement, de manière à percevoir les bénéfices de la coopération (Sharan, 2010; Shimazoe & Aldrich, 2010).*

Plante, I. (2013, 10 janvier). L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe

- **Clarifier ce qu'est la coopération et mener un travail de didactisation**
  - Sur ce sujet, si un travail individuel de chacun peut être utile et pertinent, nous invitons les équipes à en faire un **objet de travail collectif**<sup>89</sup> au sein des concertations. De la même manière, nous invitons les formateurs du département à accompagner et soutenir ce travail d'appropriation par les enseignants du concept de coopération et de questionnement de leurs croyances sur le sujet. Une **mise à disposition et un travail de vulgarisation des travaux de la recherche**<sup>10</sup> pourraient s'avérer utiles pour les équipes.

Plusieurs questions peuvent structurer ce travail :

- Comment définir la coopération ? Quelles sont ses composantes ? Comment la distinguer de la collaboration ?
- L'intérêt de la coopération pour les apprentissages ?
- Les effets de la coopération sur les apprentissages des élèves ?
- Les outils de la coopération

*Il s'agit de saisir les enjeux des effets de la coopération sur les apprentissages pour dépasser les difficultés.*

- Enfin, il nous semblerait particulièrement pertinent que ce même travail collectif d'échanges puisse être également mené avec les parents, non pour « faire la leçon » mais bien pour partager des idées, des points de vu et des conceptions. Nous invitons finalement les équipes à **se donner l'occasion de faire l'expérience à leur tour des rencontres avec les parents** tel que l'observatoire a eu la chance de les vivre.
- Concernant les parents qui penseraient que la coopération empêche les bons élèves d'avancer, nous invitons les enseignants à prendre le temps de

<sup>7</sup> Voir la synthèse de Robbes, B. (2019, janvier). Qu'est ce qu'apprendre ? Récupéré le 16 juillet, 2019, de [http://www.meirieu.com/ECHANGES/ROBBES\\_APPRENDRE.pdf](http://www.meirieu.com/ECHANGES/ROBBES_APPRENDRE.pdf)

<sup>8</sup> Cf le lien entre travail collectif des enseignants et efficacité de l'enseignement en fin de document.

<sup>9</sup> Des outils au service du travail collectif sont mis à disposition sur <http://moncolesengagement.etab.ac-lille.fr/agir-ensemble/>

<sup>10</sup> Cf les références bibliographiques

communiquer, de rassurer et de convaincre les familles. A cet égard, il semble important de prendre appui sur les apports de la recherche. Les travaux anciens (Vygotsky, Bruner ...) et plus récents (Houdé, Dehaene, Doise ...) permettent de montrer le rôle fondamental des interactions orales dans le processus d'apprentissage pour les élèves les plus fragiles comme pour ceux qui apprennent vite. La **mise à disposition d'une infographie par l'équipe de l'observatoire** serait sans doute **un outil aidant les enseignants dans leur communication**.

## [2].Didactiser la coopération pour mener un enseignement explicite des habiletés coopératives

*À cet effet, les écrits de Johnson et Johnson (1999, 2006, 2009) soulignent que les habiletés sociales liées au leadership, à la prise de décision, à la gestion des conflits, à la communication efficace et au développement de la confiance entre les membres de l'équipe doivent être clairement enseignées, au même titre que les contenus théoriques.*

Plante, I. (2013, 10 janvier). L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe

Nous invitons les équipes à prendre appui sur les trois premières ressources suivantes pour la conception de cet enseignement explicite :

- **Enseigner plus explicitement**, l'essentiel en quatre page. IFÉ. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicitement-un-dossier-ressource>
- **L'apprentissage coopératif**, Théories, méthodes et activités. Philip C. Abrami. Chenelière Education
- **Organiser la coopération** dans sa classe : <https://www.icem34.fr/ressources/organiser-la-cooperation>

Sur ce sujet comme sur bien d'autres, nous invitons les enseignants à faire preuve de persévérance. Parce qu'il n'y a rien de simple à faire un usage maîtrisé de la coopération, il est indispensable de se donner le temps nécessaire pour observer les premiers effets positifs. La mise en place de la coopération ne peut être que progressive et nécessite **des habitudes et des habiletés qu'il faut apprendre et donc enseigner**.

L'une des difficultés relève de notre capacité à aider les élèves à être attentifs et conscients aux démarches et stratégies qu'ils mettent en œuvre, c'est à dire à **les engager dans un processus d'analyse de leur propre activité**<sup>11</sup>. Sur ce registre, nous invitons les enseignants à faire un usage pédagogique de la captation audio ou vidéo : permettre aux élèves d'observer les activités de coopération pour les analyser.

---

<sup>11</sup> Voir aussi le Dossier du CSE - document d'analyse de Joëlle Proust qui explicite les fondements scientifiques et les enjeux pédagogiques de la métacognition et de la confiance en soi. [https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user\\_upload/Projets/conseil\\_scientifique\\_education\\_nationale/Metacognition\\_GT5.pdf](https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Metacognition_GT5.pdf)

### [3]. Faire la promotion des interactions

*Concrètement, la promotion d'interactions peut se manifester lorsque les coéquipiers s'entraident, échangent des ressources telles du matériel ou de l'information, se fournissent des rétroactions constructives, questionnent le raisonnement et les conclusions des autres, encouragent l'effort pour atteindre les buts du groupe et se font confiance (Gillies, 2004; Johnson & Johnson, 1989).*  
Plante, I. (2013, 10 janvier). L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe

L'entraide, le travail de groupe ou le partage de ressources sont des formes de coopération qui semblent bien intégrées à l'ordinaire de la vie de classe et des formes d'enseignement. À contrario, **le débat** (de manière générale, l'oral dans sa dimension cognitive) est **une modalité pédagogique qui présente une résistance plus importante**.

Or, les travaux de la recherche [ travaux anciens (*Vygotsky, Bruner ...*) et plus récents (*Houdé, Dehaene, Doise ...*) ] permettent de montrer le rôle fondamental des interactions orales dans le processus d'apprentissage.

Nous invitons ainsi les enseignants à y être vigilant et à faire de ces apports de la recherche des points d'appui à la persévérance professionnelle nécessaire pour lever les points de tension que peuvent présenter les gestes professionnels idoines.

Là aussi, le travail collectif peut être une stratégie particulièrement pertinente pour soutenir la réflexion individuelle.

Les préconisations n°4, 5 & 6 formulées dans la synthèse de l'observatoire pédagogique du climat scolaire 2018<sup>12</sup> restent tout à fait à propos :

---

<sup>12</sup> Cf. la synthèse de l'observatoire pédagogique du climat scolaire 2018 : [http://conservatoire.etab.ac-lille.fr/files/2019/01/Synthese-observatoire-climatscolaire-26juin2018\\_ok.pdf](http://conservatoire.etab.ac-lille.fr/files/2019/01/Synthese-observatoire-climatscolaire-26juin2018_ok.pdf)

“

▪ **4-Les démarches centrées sur l'apprenant** davantage que sur le seul savoir ;

Il est nécessaire, dans ce cadre, de veiller à favoriser les interactions entre élèves. Nous invitons les enseignants à oser confier aux élèves la responsabilité de questionner la valeur de vérité des propositions (erronées ou non). Les procédures peuvent être des « objets d'étude ». La confrontation de celles-ci donnera en outre l'occasion de rendre explicites les apprentissages. Une « pédagogie de l'investigation » décentre l'activité des élèves de la recherche de « performance » au profit d'un but de maîtrise et d'apprentissage. Elle a pour conséquence de donner la possibilité à tous les élèves de produire une réponse personnelle en même temps que de prendre conscience de l'existence de pensées différentes, parfois divergentes. Cette hétérogénéité des idées constituera pour l'enseignant un point d'appui facilitant l'émergence d'interactions orales ou écrites au service des apprentissages, disciplinaires comme citoyens.

▪ **5-Les situations qui offrent un niveau de résistance** suffisant pour que les élèves puissent : chercher, tâtonner, essayer, comparer leurs procédures, coopérer, s'entraider, interagir, débattre ...

**Représenter un défi pour l'élève**

Une activité constitue un défi pour l'élève dans la mesure où elle n'est ni trop facile ni trop difficile. Ainsi, un élève se désintéresse rapidement d'un succès qui ne lui a coûté aucun effort ou d'un échec dû à son incapacité à réussir une activité. Les jeux vidéo, dont les jeunes sont si friands, sont de bons exemples d'activités offrant des défis à relever. Les jeunes, qui y trouvent des tâches à leur mesure, ont le sentiment qu'ils triompheront s'ils se montrent persévérants. Il devrait en être ainsi dans les cours de français. Cette condition influe sur la perception que l'élève a de sa compétence, car, s'il réussit à relever le défi, il aura tendance à attribuer son succès non pas au peu de complexité de l'activité, mais à ses propres capacités et à ses efforts.

Rolland Viau - Volume 5, numéro 3, 2000. **Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves**  
<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/connaitre-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant/des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves/>

Le rôle clé de *l'engagement actif* souligne à quel point il importe que l'enfant soit maximale- ment attentif, actif, prédictif : plus sa curiosité est grande, plus son apprentissage augmente. Pour maximiser la curiosité, il faut veiller à présenter à l'enfant des situations d'apprentissage qui ne soient ni trop faciles, ni trop difficiles [...] L'importance du *retour d'information*, quant à lui, souligne le statut pédagogique de l'erreur. Enfants et enseignants devraient prendre conscience que du point de vue des neurosciences cognitives, loin de constituer une faute ou une faiblesse, l'erreur est normale, inévitable même, en tout cas indispensable à l'apprentissage. Mieux vaut un enfant actif qui se trompe et apprend de ses erreurs, qu'un enfant passif et qui n'apprend rien. Ne confondons pas l'erreur (signal informatif) avec la sanction qui ne fait qu'augmenter la peur, le stress, et le sentiment d'impuissance.

**L'engagement actif, la curiosité, et la correction des erreurs**  
 Stanislas Dehaene - Collège de France

<https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2015-02-03-09h30.htm>

Si la **diversité des domaines d'activités** investis est gage d'ouverture au monde, de développement de la curiosité et de la créativité, leur qualité dépend de **leur ambition**. Les [...] situations défis sont autant d'occasions de multiplier les expériences de maîtrise, réussites qui sont sources de gratifications et de fierté. A contrario, habituer à des succès faciles, à des résultats immédiats ne renforce pas mais fragilise pour l'avenir, amène l'enfant à désinvestir trop rapidement ce qui « résiste ».

Autrement dit, pour « s'en sortir », il faut aller voir ailleurs, se laisser surprendre, oser autre chose. Et pour croire en soi, il faut dépasser ses limites, surmonter des obstacles, réussir ce qu'on estimait jusqu'alors impossible : expérience fondatrice qui peut faire bifurquer une vie. [...]

Face à l'impasse, **l'échange entre pairs** est un recours à la solitude désespérante. Le groupe est à la fois ressource et stimulation à aller plus loin. De la diversité des avis naît la nécessité de s'expliquer, d'argumenter, de chercher à convaincre, de prouver ce qu'on avance et donc aussi de « bouger » soi-même : abandonner son opinion première, aménager ou enrichir son point de vue, dans tous les cas, accroître sa maîtrise...

**La bienveillance en éducation – Jacques BERNARDIN –**

[http://www.gfen.asso.fr/fr/bienveillance\\_education\\_jacques\\_bernardin\\_ser\\_2013](http://www.gfen.asso.fr/fr/bienveillance_education_jacques_bernardin_ser_2013)

## 6-Les communautés de recherche

### Qu'est-ce qu'une communauté de recherche ?

C'est une

- **organisation de la classe** qui,
- à partir d'un **questionnement dévolu aux élèves** et qu'ils partagent,
- sur une **énigme** à résoudre, un **problème** posé par la nature ou la condition humaine (enjeu intellectuel ou existentiel),
- les met **individuellement et collectivement en recherche** pour tenter d'y répondre.

*La démarche peut être scientifique ou philosophique. Dans la première, à un temps de recherche individuelle ou par groupes succède un débat où sont confrontées et argumentées les propositions de solutions, avec validation à la fin, sous la garantie du maître, par une démonstration, une observation, une expérience, une modélisation...*

*Dans la seconde, les élèves discutent, par un dispositif réglé et sous la vigilance intellectuelle du maître, sur une question choisie, pour approfondir collectivement leur perception individuelle d'un problème philosophique, avec une démarche rationnelle, mais sans forcément chercher à aboutir à une réponse commune.*

*Dans une communauté de recherche, la cohésion du groupe s'accroît parce qu'il y a une motivation commune à résoudre l'énigme, une centration sur la tâche, un esprit de recherche, l'enjeu étant de progresser sur la question et non d'avoir raison contre les autres. D'où une « éthique communicationnelle » (Habermas), où l'on a besoin des autres pour avancer, ce qui développe des attitudes coopératives, renforce la démocratie par l'exigence du débat qui confronte, et aiguise des exigences intellectuelles de problématisation (comprendre où est le problème derrière la question), de conceptualisation (définir des notions pour circonscrire la pensée du réel) et d'argumentation (savoir faire l'administration de la preuve).*

*Instituer une classe en communauté de recherche n'est pas simple : car il faut que les élèves s'intéressent à la question, que cet intérêt soit partagé au sein de la classe, qu'il y ait mise au travail, que les élèves soient constructifs dans un climat de confiance, que soient mis en œuvre des processus de pensée, que les conflits intellectuels ne dégénèrent pas en conflits de personnes...*

*Cela suppose une claire conception et une maîtrise pédagogiques et didactiques par le maître de dispositifs cadrés à mettre en place pour le travail en groupes et les discussions plénières, de processus de régulation socio affective de la dynamique du groupe-classe, de méthodes de recherche et de processus intellectuels à mobiliser pour qu'il y ait apprentissage.*

*Pari impossible diront certains, dès que des conditions de travail, de consensus sur l'apprentissage, de confiance mutuelle ne sont pas réunies... Certes. Mais une communauté de recherche n'est jamais donnée. Il faut passer d'une addition d'individus à un groupe-classe, à l'acceptation de règles communes, à la joie de vivre ensemble par la coopération valorisante ; du désintérêt pour des contenus scolaires à l'éveil intellectuel par la question qui fait sens, au goût de chercher, au plaisir de savoir. Cela se construit. Parce qu'on le croit possible, et qu'on se forme pour trouver les biais, sans se décourager devant les obstacles bien réels, en acceptant aussi de ne jamais totalement y parvenir [1][1]...*

<https://www.philotozzi.com/2009/03/instituer-une-communaute-de-recherche-philosophique-en-classe/>

Certaines démarches semblent pouvoir faciliter la promotion des interactions et pourraient inspirer les équipes :

- les Savanturiers : <https://les-savanturiers.cri-paris.org/>
- le réseau des bâtisseurs de possibles : <https://www.batisseursdepossibles.org/>
- M.H.M. : <http://conservatoire.etab.ac-lille.fr/2018/09/28/enseigner-les-maths-avec-m-h-m/>
- La mise en place de débats littéraires : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture\\_litteraire\\_/05/9/21-RA16\\_C3\\_FRA\\_5\\_culture\\_litt\\_debat\\_591059.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/05/9/21-RA16_C3_FRA_5_culture_litt_debat_591059.pdf) (cf. aussi Les références bibliographiques de C Tauveron données en fin de document)
- ...

## 4. Une focale sur l'égalité entre les filles et les garçons

Au travers des observations et des entretiens réalisés, différentes représentations ont aussi pu être mises en évidence.

- **Chez les élèves :**
  - Des représentations relevant d'une conscience de l'égalité :
    - « *Tout le monde peut coopérer à l'école* »
    - Les plus grands disent qu'il est « *important de travailler dans des groupes mixtes sinon il y a inégalité* »
  - On retrouve aussi des représentations « obstacles » à la construction d'une égalité de traitement ou de regard :
    - Pour certains élèves, notamment les plus jeunes, il est difficile de travailler ensemble car « *on n'a pas le même caractère* »
    - « *On travaille mieux avec les filles, les garçons ont moins d'idées* »
- **Chez les enseignants :**

Lors des entretiens, les enseignants déclarent dans leur grande majorité ne pas différencier leur intention pédagogique en fonction du sexe des enfants. Toutefois, certains d'entre eux, certaines d'entre elles, au fil des échanges, font état d'attitudes propres au genre : les filles seraient plus disposées à la coopération car plus « plus matures » et plus « attentives » aux autres.

Quand ils ou elles sont questionné.es sur la notion de curriculum caché (tout ce qui dans la pratique professionnelle des enseignants conditionne les élèves de façon inconsciente et en opposition avec les attendus des programmes- cf infra ), la majorité des personnes interrogées s'estiment ne pas véhiculer de stéréotypes de genre, ni traiter de manière différenciée les filles et les garçons, même de manière inconsciente, alors même que les observations en classe montrent des adresses pédagogiques et des traitements différents selon le sexe. À l'inverse, quelques enseignants mènent un travail explicite pour la construction d'un équilibre sexué dans l'attribution des rôles.

### Les stéréotypes sexistes à l'école

► Le saviez vous ?

\* *Le curriculum caché*

Le curriculum caché, aussi appelé "programme caché d'inégalités", renvoie à un ensemble de pratiques et de savoirs non perçus par les enseignant-e-s et les élèves. Il échappe donc à leur conscience. Ce curriculum caché agit en marge du programme officiel à travers la présence de stéréotypes dans le matériel didactique et le traitement différentiel des élèves lors des interactions entre enseignant-e-s et élèves.

Pour plus d'informations, consultez "Se réaliser dans l'égalité, document à l'usage des enseignants de Suisse romande". <https://cutt.ly/Kec89K7>

### *\* Le traitement différentiel*

Sans en être conscient-e-s et quel que soit leur sexe, les enseignant-e-s, tout en étant persuadé-e-s d'être neutres, adoptent des attitudes différenciées face à leurs élèves selon qu'ils soient filles ou garçons et reproduisent des stéréotypes sexistes. Le curriculum caché inclut un traitement différentiel des élèves selon qu'il s'agit d'une fille ou d'un garçon.

Par exemple, les garçons reçoivent plus d'informations et de feedback (positifs et négatifs) que les filles et les enseignant-e-s leurs posent plus de questions ouvertes.

Les enseignant-e-s ont également des attentes différentes envers les filles et les garçons. Les attentes, de même que les jugements et évaluations, tendent à fonctionner comme des **prédictions auto-réalisatrices**, c'est-à-dire qu'elles produisent des effets réels sur les comportements, attitudes et performances des élèves. On appelle cela **l'effet Pygmalion**. Ils ont un impact sur les trajectoires scolaires. On a ainsi montré qu'un-e élève a de fortes chances de progresser si l'enseignant-e le ou la croit doué-e.

### *\* La division socio-sexuée des savoirs*

Les garçons choisissent de manière privilégiée les filières scientifiques et les filles les filières littéraires. A travers des filières différenciées et hiérarchisées s'opère une division socio-sexuée des savoirs qui a des conséquences importantes (voir ci-dessous la menace du stéréotype). Cette division socio-sexuée des savoirs se prolonge en une division socio-sexuée du travail professionnel et familial.

### *\* La menace du stéréotype*

Il s'agit de l'effet psychologique que peut avoir un stéréotype sur un individu.

Par exemple, dans le cadre d'un test en mathématique, le fait de dire à des femmes qu'il y a des différences de résultats entre les hommes et les femmes va activer le stéréotype selon lequel les femmes sont moins bonnes en mathématique que les hommes. Elles vont avoir une baisse de performances durant le test car leur confiance en elles sera affectée.

Le stéréotype constitue une menace pour l'identité d'une personne. Les conséquences sont :

- une **baisse des performances**
- une **sélection et une censure sociale**

- Sélection sociale : les jeunes femmes sont moins nombreuses dans les secteurs qui restent porteurs de débouchés (les emplois dans les secteurs exigeant des compétences scientifiques et techniques sont plus stables, reconnus et mieux rémunérés) car elles intériorisent, inconsciemment, le stéréotype selon lequel les métiers scientifiques sont "masculins". A l'inverse, les jeunes hommes sont moins nombreux dans le secteur des soins de la personne car c'est un domaine où on attend des compétences "féminines" (écoute, sollicitude, dévouement..).

- Censure sociale : renoncer à certains choix sans en avoir conscience. Ces choix différents entre les filles et les garçons ont des répercussions directes sur l'insertion professionnelle. Les stéréotypes associent souvent les femmes à des métiers dévalorisés socialement et économiquement, et en lien avec les activités "domestiques" comme les soins, l'éducation, ce qui n'incite pas les garçons à choisir ce type d'orientation. En effet, les garçons aussi sont victimes de ce processus de censure sociale.

<http://www.egalitefillesgarcons.cfwb.be/realite-ou-fiction/sexe-genre-et-stereotypes/les-stereotypes-sexistes-a-lecole/>

### • **Chez les parents:**

Comme le signe d'habitudes sociales ancrées dans nos relations à l'École, nous devons faire le constat que les parents rencontrés étaient quasi exclusivement des mères d'élèves. De leur propre témoignage, celles-ci ont trouvé cela gênant, s'interrogeant sur le modèle



de répartition des rôles au sein de la famille qui pouvait être transmis. Elles précisent que les pères sont davantage impliqués lorsqu'il s'agit de régler un « problème plus grave ».

On retrouve chez les parents rencontrés, des représentations analogues à celles des professeurs des écoles. De manière spontanée, aucune différence ne leur apparaît notable en ce qui concerne le développement de la coopération chez les filles et chez les garçons. Dans un second temps, quelques personnes expriment toutefois qu'elles repèrent chez les filles des attitudes davantage favorables à la coopération, notamment l'attention aux autres, le calme et la maturité..

**Les observations** faites dans les classes témoignent de la mise en place de groupes mixtes, constitués intentionnellement de cette manière par les enseignants. Toutefois, dans la très grande majorité, cette mixité n'est pas accompagnée de gestes et de pratiques professionnelles qui visent à garantir l'égalité réelle entre les filles et les garçons. Tout semble se passer comme si la mixité en soi produisait de l'égalité. Cette observation fait, d'ailleurs écho, aux propos tenus par les professeurs des écoles lors des entretiens. Les constats réalisés en classe reprennent ceux des différentes recherches menées à de plus grande échelle :

- les filles occupent très fréquemment un rôle de « tutrices » au sein du groupe, aidant à « tempérer » les comportements moins « scolaires » des garçons.
- Au sein d'un groupe, les garçons sont, quant à eux, plus fréquemment positionnés comme plus compétents dans le raisonnement mathématique.
- Les groupes sont souvent appelés par le nom d'une des filles du groupe « *maintenant au tour du groupe de [prénom féminin]* » par les enseignants.

✚ Les interactions de la part des enseignant.e.s sont plus fréquentes avec les garçons qu'avec les filles, notamment dans les matières scientifiques : les enseignant.e.s ont en moyenne 56 % de leurs interactions avec les garçons et 44 % avec les filles. Les professeur.es n'ont en général « *pas conscience de devoir gérer cette dominance des garçons* », explique Nicole MOSCONI, ajoutant que « *si les enseignant.e.s essaient de rétablir des interactions plus équilibrées, les garçons se plaignent d'être négligés et les enseignant.e.s aussi ont l'impression qu'ils.elles les négligent. Ce qui prouve bien que la norme explicite de traitement égal de toutes et de tous dissimule, en réalité, une norme qui commande de "favoriser" les garçons* ». MOSCONI Nicole, « *Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ?* », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 2001.

✚ Les enseignant.es mobilisent filles et garçons dans des objectifs différents : les enseignant.es appellent davantage les filles en tant qu'auxiliaires (pour aider les autres élèves) ou pour calmer les garçons [...] Les bonnes élèves sont souvent amenées à rappeler des connaissances déjà vues, tandis que les garçons sont souvent, plus sollicités à 'oral lors de l'apprentissage de nouveaux savoirs.[http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/hce\\_rapport\\_formation\\_a\\_l\\_egalite\\_2017\\_02\\_22\\_vf-2.pdf](http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/hce_rapport_formation_a_l_egalite_2017_02_22_vf-2.pdf)

- Dans l'un des groupes, composé uniquement de filles, celles-ci sont apparues très stressées.



- ✚ De leur côté, les filles font preuve d'une moindre confiance en elles et sont également plus sujettes au sentiment d'anxiété, notamment vis-à-vis des mathématiques. Revue éducation et formation n°96  
[http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue\\_96/78/9/DEPP-EF96-2018-egalite-filles-garcons-femmes-hommes-systeme-educatif\\_905789.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_96/78/9/DEPP-EF96-2018-egalite-filles-garcons-femmes-hommes-systeme-educatif_905789.pdf)
  - ✚ Filles et garçons intériorisent les stéréotypes  
Filles et garçons continuent à se conformer à ce qui est présenté comme leur domaine respectif de compétence dans les schémas socioprofessionnels fortement stéréotypés. Cette persistance des choix sexués est autant le fait des garçons que des filles :  
par exemple :
    - quand ils se jugent très bons en mathématiques, huit garçons sur dix vont en filière scientifique
    - quand elles se jugent très bonnes en mathématiques, six filles sur dix vont en filière scientifique
- <https://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html>

L'observatoire constate que lorsque les équipes se sont engagées explicitement dans des projets spécifiques visant la culture de l'égalité entre les filles et les garçons ou lorsqu'elles avaient pu bénéficier d'une formation (tout au moins les directeurs et directrices des écoles concernées), l'influence des stéréotypes étaient moins prégnante. A contrario, quand l'absence de diffusion des travaux de la recherche sur ce sujet avait été repérée, l'influence des stéréotypes était plus marquante, rejoignant le constat d'Isabelle COLLET, enseignante-chercheuse à l'université de Genève : « Enseigner est un métier qui s'apprend, enseigner de manière égalitaire s'apprend également ».

Comme pour la coopération, nous invitons les équipes à en faire un objet de travail collectif au sein des concertations en prenant appui sur les outils de vulgarisation des apports de la recherche mis à disposition par la mission départementale (Cf les grilles d'observations).

D'évidence, et compte-tenu des difficultés pour les observateurs eux-mêmes à objectiver ce sujet lors des visites, l'égalité fille-garçon est un sujet sur lequel nous sommes encore collectivement « prisonniers » de nos conceptions passées.

# Références bibliographiques

## Concernant la coopération

- [1]. Plante, I. (2013, 10 janvier). L'APPRENTISSAGE COOPERATIF : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe | Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1215>
- [2]. synlab. (s. d.). *CONSTRUIRE UN CLIMAT DE CLASSE POSITIF, BIENVEILLANT ET CRÉATIF : vers un environnement d'apprentissage optimal*. Revue de littérature théorique. Consulté à l'adresse [https://syn-lab.fr/wp-content/uploads/2017/09/synlab\\_2015\\_climat\\_de\\_classe.pdf](https://syn-lab.fr/wp-content/uploads/2017/09/synlab_2015_climat_de_classe.pdf)
- [3]. synlab. (s. d.). *COOPÉRER AU SEIN D'UN GROUPE : vers un environnement d'apprentissage optimal*. Revue de littérature théorique. Consulté à l'adresse [https://syn-lab.fr/wp-content/uploads/2017/09/synlab\\_2015\\_cooperation.pdf](https://syn-lab.fr/wp-content/uploads/2017/09/synlab_2015_cooperation.pdf)

## Concernant la théorie des buts d'accomplissement :

- [4]. Toczek, M. C. (2009, 16 novembre). Les situations d'enseignement : un programme de recherches centré sur l'analyse des déterminants et des impacts.. Récupéré le 19 juillet, 2019, de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00528850>
- [5]. synlab. (s. d.). *CONSTRUIRE UN CLIMAT DE CLASSE POSITIF, BIENVEILLANT ET CRÉATIF : VERS UN ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE OPTIMAL. REVUE DE LITTÉRATURE THÉORIQUE.*, Consulté à l'adresse [https://syn-lab.fr/wp-content/uploads/2017/09/synlab\\_2015\\_climat\\_de\\_classe.pdf](https://syn-lab.fr/wp-content/uploads/2017/09/synlab_2015_climat_de_classe.pdf). Annexe 1, p18.

## Concernant la théorie de l'autodétermination :

- [6]. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie.. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 24–34. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.24>
- [7]. Heutte, J. (s.d.). La théorie des besoins psychologiques de base : clarifier les sources du climat motivationnel (Deci & Ryan, 2002, 2008) - Bloc notes de Jean Heutte : sérendipité, phronésis et ataraxie sont les trois mamelles qui nourrissent l'Épicurien de la connaissance ;-). Récupéré le 16 juillet, 2019, de <http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article160>

## Concernant le Sentiment d'Efficacité Personnel :

- [8]. Joët G. Le sentiment d'auto-efficacité en primaire : De son élaboration à son impact sur la scolarité des élèves. Université de Grenoble; 2010.
- [9]. Bandura A. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Paris: De Boeck Université; 2007.
- [10]. Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs, Hors série*(5), 91–116. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>

## Concernant C Tauveron et la littérature

- [11]. Catherine Tauveron, « Comprendre et interpréter le texte littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, 19, 1999, p. 9-38. [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP\\_RS019\\_2.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS019_2.pdf)
- [12]. Catherine Tauveron, « La lecture comme jeu, à l'école aussi », Université d'automne « La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements », 2002, <http://eduscol.education.fr/cid46316/la-lecture-comme-jeu-1-a-l-ecole-aussi.html>

# Annexe

## Travail collectif des enseignants et apprentissage des élèves

Les études menées sur cette question convergent pour dire combien le travail collectif a un impact positif sur les apprentissages des élèves et leurs performances, ainsi que sur le développement professionnel des enseignants [1][3]. Pour autant, ces effets positifs nécessitent la mise en place d'une collaboration approfondie [1][2][3]. Celle-ci pourrait être définie comme le travail permettant à un groupe d'enseignants de placer les apprentissages au cœur de leurs échanges, centrée davantage sur les élèves que sur l'enseignement. R.Normand reprend la définition de la collaboration de A.Little [1] pour la distinguer de la coopération et de la collégialité contrainte.

Retenons ici les distinctions suivantes inspirées de la revue de littérature proposée par R. Normand :

1. **Collaboration** : « une interaction conjointe dans un groupe pour laquelle toutes les activités sont orientées pour réaliser une tâche partagée. Elle comprend des récits de vie professionnelle, l'aide, l'assistance mutuelle, le partage d'idées et le travail commun. »

2. **Coopération** : « les enseignants se répartissent le travail et combinent ensuite les résultats qu'ils ont obtenus. Les actions de coopération se centrent davantage sur les relations entre collègues ».

3. **Collégialité contrainte** : « Régulation administrative obligeant les enseignants à travailler ensemble. »

La collaboration peut prendre elle-même différentes formes et sera plus ou moins approfondie, et conduire à « la confrontation des schèmes cognitifs et à une analyse serrée des pratiques menées avec les élèves »[2].

[1]. NORMAND, R. (2018, 9 novembre). Pratiques collaboratives entre enseignants : enfer ou paradis ? Une revue de la littérature internationale de recherche sur les 20 dernières années. <https://www.cfcpe-edu.org/pratiques-collaboratives-entre-enseignants-enfer-ou-paradis-une-revue-de-la-litterature-internationale-de-recherche-sur-les-20-dernieres-annees/>

[2]. Olivier, M. F., & Delavet, T. (2018). Réconcilier recherche et formation. Le territoire apprenant, ce nouvel espace. *Diversité*, (192).

[3]. Syn-lab. (s.d.). L'effet de la collaboration des équipes pédagogiques sur la réussite des élèves. <https://syn-lab.fr/wp-content/uploads/2017/11/Collaboration-et-reussite-des-equipes-pedagogiques-sur-la-reussite-des-eleves.pdf>