

La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques

Catherine Reverdy

▶ **To cite this version:**

Catherine Reverdy. La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. Dossier de veille de l'IFÉ, 2016, 114, pp.1-32. ensl-01577290

HAL Id: ensl-01577290
https://ens-lyon.hal.science/ensl-01577290

Submitted on 5 Dec 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION

n° 114
Déc. 2016

Sommaire

● **Page 1 :** Une définition à préciser
● **Page 4 :** Ce qui entre en jeu dans les activités de coopération en classe
● **Page 11 :** Les liens entre interactions entre pairs et apprentissage
● **Page 19 :** Comment mettre en place des situations de coopération dans la classe ?
● **Page 28 :** Bibliographie

Dossier de veille de l'IFÉ

LA COOPÉRATION ENTRE ÉLÈVES : DES RECHERCHES AUX PRATIQUES



Par Catherine Reverdy

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

« À plusieurs, on apprend mieux » ; « Il faut développer l'intelligence collective dans les classes pour mieux faire réussir les élèves » ; « La base du socioconstructivisme, c'est l'apprentissage entre pairs » : autant de phrases qui font largement consensus dans le monde de l'éducation, qui paraissent évidentes puisqu'elles correspondent aux contextes éducatifs quotidiens, mais qui ne sont pas ou plus vraiment interrogées. Certes, que ce soit pour des objectifs d'apprentissage, pour le développement de compétences sociales en vue d'améliorer un climat de classe, ou pour favoriser les débats citoyens, le recours à un travail en groupes d'élèves est une modalité pédagogique courante dans l'éducation. Est-ce pour autant que les élèves apprennent mieux que quand ils sont seuls ou en classe entière ? Et comment se passent en détail leurs échanges ?

UNE DÉFINITION À PRÉCISER

Intéressons-nous d'abord à la définition de la coopération. D'après les dictionnaires de référence, la **coopération** désigne l'« *action de participer (avec une ou plusieurs personnes) à une œuvre ou à une action commune* », ou l'« *aide, [l']entente entre les membres d'un groupe en vue d'un but commun* » (définition du CNRTL). Au-delà du but commun à atteindre et de l'aide entre les membres, Olry-Louis (2011) ● ajoute que la coopération en milieu d'apprentissage est définie par un processus : c'est « *la façon dont les membres d'une dyade ou d'un groupe donné, confrontés à un apprentissage particulier, rassemblent leurs forces, leurs savoir-faire et leurs savoirs pour atteindre leurs fins* ».

La coopération est souvent vue au niveau de la méthode, la mise en place de la coopération en situation d'apprentissage. On parle alors d'**approche ou de pédagogie coopérative**. Pour Sabourin et Lehraus (2008), « *le terme approche coopérative [est utilisé] pour désigner un ensemble de méthodes dont l'enjeu est d'organiser une classe en sous-groupes, au sein desquels les élèves apprennent ensemble et travaillent en coopération sur des tâches scolaires.* »

Toutes les références bibliographiques dans ce Dossier de veille sont accessibles sur notre bibliographie collaborative.

Parmi les approches coopératives, une se détache par le nombre de recherches la concernant : l'apprentissage coopératif, l'apprentissage coopérant ou la pédagogie coopérative. Ce sont trois traductions possibles du concept de ***cooperative learning***, qui a été théorisé dans les années 1970 aux États-Unis, même s'il est lié à la pédagogie de groupe et utilisé dans les pédagogies nouvelles et les pédagogies actives depuis le début du XX^{e} siècle. Selon Johnson et Johnson (1990, cités par Baudrit, 2005b), l'apprentissage coopératif est un « *travail en petit groupe, [réalisé] dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun. […] l'activité collective orientée dans une même direction, vers un objectif partagé par tous, peut profiter à chaque membre du groupe* » (Slavin, 2010).

Les **différences entre collaboration et coopération** sont très difficiles à appréhender, puisque les définitions diffèrent selon les chercheur.se.s (Thibert, 2009). Par exemple, Baker (2008) propose que « *"l'apprentissage coopératif" [soit] la dénomination de tout type d'apprentissage produit dans une situation de travail de groupe, et "l'apprentissage collaboratif" désignerait l'apprentissage produit grâce à une véritable collaboration* ». D'autres au contraire situent la différence au niveau du guidage : « *La coopération se définit d'abord comme l'ensemble des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs. Elles agissent ensemble. Plus précisément, la coopération peut être entendue comme ce qui découle des pratiques d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail de groupe […] La collaboration désigne un sous-ensemble de la coopération : elle pointe des activités de travail (labeur) et elle place les coopérateurs dans une relation symétrique au projet qui les unit*. » (Connac, 2013)

Le travail coopératif, organisé en général par l'enseignant.e et répondant à des finalités éducatives d'apprentissage, diffère d'un travail collaboratif, qui serait plus libre dans la forme et qui aurait pour objectif de mutualiser les connaissances de chaque membre du groupe en vue d'une réalisation commune. Le travail collaboratif est ainsi plus fréquent en formation d'adultes, où la structuration apportée par le ou la formateur.rice n'est pas aussi cadrée que celle faite par l'enseignant.e, qui supervise en détail l'activité des élèves, sans vraiment les laisser en autonomie trop longtemps. C'est à ce premier type de travail que nous nous intéresserons dans ce Dossier.

L'apprentissage coopératif constitue « *un point de rencontre, une approche de référence* » pour les recherches actuelles sur l'étude de la coopération en classe et est à ce titre incontournable dans le champ (Lehraus & Rouiller, 2008). Certains chercheur.se.s déclarent ainsi que l'apprentissage coopératif apporte de nombreux bénéfices aux élèves, connait un succès très large puisque des recherches à son sujet sont faites dans de nombreux pays et ils n'hésitent pas à le qualifier d'« *une des plus grandes innovations éducatives de la période récente* » (Gillies, 2014).

Mais l'enthousiasme autour de cette innovation semble cantonné aux recherches elles-mêmes et les difficultés s'accumulent quand il faut franchir les portes de la classe. Pour Slavin (2010) en effet, « *si le travail en groupe peut s'avérer extrêmement fructueux, il peut aussi se révéler inefficace* ». Plante (2012) évoque quant à elle l'« *écart qui subsiste entre la théorie prometteuse de l'apprentissage coopératif et sa mise en œuvre en classe* » : un des objectifs de ce Dossier est de voir à et dans quelles conditions le travail réalisé à plusieurs dans le cadre de la classe permet un réel échange entre les élèves et de déboucher sur un apprentissage durable.

Pour cela, un premier aperçu des disciplines scientifiques pouvant apporter un éclairage sur le travail et l'apprentissage entre pairs est nécessaire. Les recherches en éducation francophones portant sur la coopération entre élèves peuvent relever de différentes disciplines, selon le groupe de recherche InterGap : sciences du langage pour l'étude fine des échanges verbaux entre les élèves ; psychologie pour les effets de ces échanges sur le développement des élèves, ou pour l'influence des émotions sur ces échanges ; et sciences de l'éducation pour la mise en œuvre et l'intérêt des travaux de groupes dans le contexte de la classe, vis-à-vis

de l'apprentissage des élèves ●. Pour les psychologues de l'éducation, ce sont les **interactions** qui sont au cœur du travail coopératif et qui nourrissent ou favorisent l'apprentissage ●.

> « *L'***interaction** *est un concept nomade qui, apparu d'abord dans le domaine des sciences de la nature et de la vie pour référer à l'action de plusieurs objets ou phénomènes l'un sur l'autre, a été introduit dans le champ des sciences humaines dans la seconde moitié du XX*e *siècle. Le terme interaction désigne alors* "toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs" *(Vion, 1992, p. 17). Pour sa part, Michael Baker [...] conçoit l'interaction en général comme* "une suite d'actions – verbales ou non-verbales – qui sont interdépendantes, qui s'influencent mutuellement". *C'est au seul cas où les influences mutuelles portent sur le plan des univers mentaux, qu'il réserve la notion d'interaction communicative. Celle-ci présuppose alors un certain de degré d'élaboration d'une représentation de l'univers mental de l'interlocuteur, et d'adaptation des énoncés en fonction de cette représentation.* » (Olry-Louis, 2003)

Le paysage théorique des recherches sur la coopération scolaire à l'échelle internationale est pour le moins éclectique et n'est pas très récent, le plus grand nombre de recherches datant des années 1990, voire des années 1980. On peut distinguer deux approches différentes dans leur nature mais qui peuvent chacune utiliser les résultats des recherches issus de l'autre courant :

- un courant psychologique davantage centré sur le développement de l'enfant lors des interactions avec ses pairs, développement pris dans le sens cognitif bien sûr, mais aussi dans les dimensions affective et sociale ;
- un courant que l'on pourrait qualifier de pédagogique, développé aux États-Unis, avec l'apprentissage coopératif, où la coopération est vue comme « *une stratégie d'enseignement basée sur des principes dont l'efficacité a été attestée par un courant de recherche* » (Lehraus & Rouiller, 2008), mais aussi de manière spécifique en Europe francophone, où l'accent est historiquement mis sur la coopération comme choix social et comme moyen d'éducation du citoyen.

La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury et la coopération Freinet, avec notamment le fonctionnement des coopératives scolaires, se situent dans le courant pédagogique francophone (Cadeau, 2015). La coopération Freinet articule bien une perspective politique (affranchissement de la classe sociale pour les élèves et « *aptitude à coopérer dont le socialisme futur aura besoin* », voir Jacomino, 2013) avec une perspective pédagogique (nouvelle relation aux savoirs des élèves, plus directe que la médiation systématique par le maitre), d'ailleurs davantage théorisée dans l'héritage du mouvement Freinet que par Freinet lui-même ● (Reuter, 2007).

Nous aborderons dans une première partie les éléments et les concepts à prendre en compte pour pouvoir traiter de la coopération en classe, aussi bien au niveau de l'ambiance de classe et des choix pédagogiques qu'au niveau des relations personnelles entre les élèves. Dans un deuxième temps, nous focaliserons notre attention sur les liens entre les méthodes coopératives appliquées en classe et l'apprentissage réel des élèves : comment mesurer les effets de ces méthodes sur la réussite des élèves ? Est-ce que les enseignant.e.s peuvent maitriser toutes les conditions de coopération décrites par ces méthodes ? La dernière partie s'intéressera enfin, suite à l'éclairage de ce qui précède, à la manière dont les enseignant.e.s peuvent influer sur les apprentissages des élèves, dans la mise en place de diverses situations de coopération.

Le groupe de recherche « Interactions dans le groupe et apprentissages » (InterGap) de l'Université Paris-Ouest-Nanterre-La Défense a organisé quatre journées interdisciplinaires entre 2007 et 2010, regroupant des chercheur.se.s francophones de ces trois champs disciplinaires.

« *Ce sont surtout les processus interactionnels propres à des situations de co-présence et d'activités collectives qui ont été étudiés à partir des années 1960* » (Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2008).

Voir pour davantage de détails sur la coopération chez Freinet ou à partir de l'inspiration de Freinet, Jacomino (2013), le numéro spécial du *Nouvel Éducateur* n° 224 (2015) : « La pédagogie institutionnelle, fille de la pédagogie Freinet ? », et plus généralement le site de l'OCCE (Office central de la coopération à l'école) et de l'ICEM (Institut coopératif de l'École moderne).

CE QUI ENTRE EN JEU DANS LES ACTIVITÉS DE COOPÉRATION EN CLASSE

Beaucoup de paramètres sont à intégrer dans l'étude du travail coopératif, c'est ce qui la rend particulièrement difficile. Il faut prendre par exemple en compte la place sociale variable de chaque élève dans les groupes, ou le fait que les interactions ne présentent pas toujours (pas souvent) les conditions favorables à un apprentissage, même à moyen ou long terme.

Rouiller et Lehraus (2008) proposent une esquisse de cadre conceptuel dans laquelle l'apprentissage issu des interactions dépend de plusieurs caractéristiques (auxquelles s'ajoutent le climat de la classe et la place accordée aux valeurs de la coopération par les acteurs) :

- les caractéristiques de l'enseignant.e ;
- les paramètres de mise en situation de l'activité coopérative ;
- les contraintes du programme ;
- les caractéristiques non modifiables des élèves (autrement appelées différences interindividuelles) ;
- les caractéristiques évolutives des élèves, celles justement qui peuvent être des « effets souhaitables » des situations de coopération, comme la motivation à continuer à apprendre.

AU NIVEAU DU CONTEXTE DE LA CLASSE

Avant d'évoquer le groupe d'apprentissage, dans lequel se passent les interactions à propos d'une tâche bien déterminée, il faut rappeler que le contexte d'apprentissage premier, plus large et qui contient les groupes, est le groupe-classe. Chaque groupe est une sous-entité du groupe-classe, caractérisé par un climat particulier, et peut donc à la fois reproduire les habitudes et les tensions du groupe entier comme s'en distinguer partiellement. Voyons ce qui influence ce groupe-classe et le climat spécifique qui se crée dans ce contexte, à commencer par les influences implicites du modèle éducatif du pays dans lequel se trouve l'enseignant.e.

Modèles éducatifs nationaux et poids du climat scolaire et culturel

On le voit bien à travers les comparaisons internationales, il est très difficile de montrer de façon simple une relation univoque de causalité entre l'attitude des élèves envers l'école et leurs performances, puisque les contextes culturels nationaux valorisent différemment certaines attitudes par rapport à d'autres. Est-ce les attitudes des élèves (ou le climat de la classe ou les attitudes des enseignant.e.s) qui résultent de la manière d'enseigner ou est-ce une des conditions de l'enseignement ?

Pour répondre à ces questions, une étude fondée sur les résultats PISA de 2000 a porté sur les liens entre la manière dont l'orientation des élèves est organisée nationalement et la présence d'enseignements préprofessionnels dans le pays considéré d'une part et l'étude des relations entre enseignant.e.s et élèves d'autre part. Les résultats distinguent trois groupes de pays, confortant les modèles proposés par Bernstein (Mons, Duru-Bellat & Savina, 2012) :

- le groupe de pays proches du modèle de l'« **éducation totale** » (pour la plupart des pays de l'Europe nordique et anglo-saxons) : établissements ouverts sur l'extérieur, contenus curriculaires plutôt liés à la vie quotidienne, présence de culture religieuse, réflexion sur les différentes dimensions de l'éducation de l'enfant... ;
- un autre groupe de pays (dont la France, le Japon, le Portugal) proches du modèle « code série » de Bernstein (qui comprend un curriculum hiérarchique, rigide, des filières d'élite refermées sur elles-mêmes), appelé l'« **éducation académique** » : peu d'enseignements pratiques, pas d'enseignement préprofessionnel, peu de religion ni d'enseignement de langue régionale, un modèle qui « *érige l'école en forteresse dispensatrice de savoirs universels* » ;
- un dernier groupe proche du « **modèle producteur de l'éducation** » (en

« *On peut synthétiser cela en proposant à l'école [française] non pas de prêcher la confiance, mais de mettre en place des situations qui montrent aux élève l'intérêt de se faire confiance ainsi que la possibilité que la confiance soit trahie, et de travailler avec eux les leçons à tirer de ces expériences.* » (Meuret, 2016)

La motivation instrumentale ou extrinsèque correspond au désir du sujet d'obtenir une récompense suite à ses actions. Elle s'oppose à la motivation intrinsèque, qui correspond au désir de faire des choses sans attendre de récompenses, motivation recherchée en éducation car elle produit un apprentissage plus durable (Lieury & Fenouillet, 2013).

Europe continentale surtout) rassemble les pays dans lesquels est organisée nationalement une orientation des élèves et des enseignements préprofessionnels, mais plus pour « *servir de support à une hiérarchie des curricula* » que pour ouvrir les élèves sur le monde.

> « *Ce sont également ces pays, marqués par l'établissement très tardif de l'école unique, qui tendent depuis le début des années 2000 à remettre en cause le collège unique par la création de voies dérogatoires, destinées aux élèves en difficulté, comme en France ou au Portugal. [...] Aux curricula, aux filières et aux classes hiérarchisées s'adjoignent dans ces deux versions du code série des relations élèves/enseignants de qualité médiocre, reflétant une faible proximité et fondées sur un respect strict de la discipline. [...] Le modèle académique a mis en place des expériences ponctuelles de remédiation destinées aux élèves en difficulté, tandis que le modèle du producteur développe surtout des classes d'enrichissement destinées aux élites quand il envisage de mettre en œuvre un enseignement individualisé.* » (Mons, Duru-Bellat & Savina, 2012)

Les différences de conception de l'éducation selon les pays peuvent entrainer plus ou moins d'attention au développement personnel des élèves, et cela joue notamment dans le climat global du pays et dans le climat des classes, **qui encouragent plutôt la coopération ou la compétition entre les élèves**. Ainsi la « confiance sociale », à savoir « *le fait de s'attendre à ce que les autres membres de la communauté se comportent de façon coopérative et honnête* » (Meuret, 2016), est plus ou moins développée selon les pays, et cela se ressent dans l'école. En France, la tradition scolaire établit une méfiance des enseignant.e.s envers les parents et un manque de reconnaissance de ce métier par la société, contrairement aux pays d'Amérique du Nord (États-Unis, Canada), dont le modèle éducatif est au service de la société et favorise sans doute davantage la confiance entre les acteurs de l'école ●.

Pour mieux comprendre les effets du climat global des pays, une analyse multiniveaux portant sur 15 pays et se fondant sur les résultats PISA de 2000 a croisé avec des variables explicatives des élèves (sexe, catégorie socio-économique, langue parlée à la maison, score en lecture) différentes variables caractérisant les attitudes des élèves envers l'école : sentiment d'appartenance à l'école, esprit de compétition, motivation instrumentale ●, esprit de coopération.

Ce croisement de variables s'est fait au niveau des écoles (degré de mixité sexuelle, type d'école, autonomie de l'école, score moyen en lecture de l'école, niveau socio-économique moyen) et au niveau du pays. Les résultats montrent que les attitudes des élèves envers l'école, et notamment l'esprit de coopération, dépendent surtout de leurs propres caractéristiques, mais que leur performance dépend de ce qu'il se passe dans les écoles et dans une moindre mesure du pays dans lequel ils ou elles étudient. Dans le détail :

- il y a plutôt une attitude de compétition pour les garçons, de coopération pour les filles ;
- l'esprit de compétition augmente avec le niveau socioéconomique des élèves et avec leur niveau en lecture ;
- l'esprit de coopération augmente avec le niveau scolaire ;
- si le niveau moyen en lecture de l'établissement est élevé, l'esprit de compétition baisse dans l'établissement, mais les élèves de plus haut niveau scolaire gardent toujours un fort esprit de compétition, contrairement aux élèves de plus faible niveau scolaire ;
- l'esprit de coopération est plus faible dans des écoles à niveau socio-économique favorisé.

En croisant ces attitudes vis-à-vis de la coopération et de la compétition avec le modèle éducatif qui prédomine dans chaque pays, les résultats montrent que

le modèle d'éducation totale est plus favorable à la fois à l'esprit de compétition et à l'esprit de coopération qu'un modèle producteur : « *Ces deux attitudes ne se révèlent donc pas antagonistes, et leur coexistence reflète peut-être une plus grande sociabilité et une plus grande ouverture chez les élèves* », dues à l'organisation des contenus, décloisonnée et les ouvrant à l'extérieur, offrant plus de latitude pour des échanges entre élèves et débouchant « *sur un réseau d'expériences sociales plus vastes* » (Mons, Duru-Bellat & Savina, 2012).

L'influence du contrat didactique

Dans les établissements, un contrat didactique s'installe implicitement dans une classe et régit les attendus et les relations entre enseignant.e.s et élèves : ce contrat s'applique aussi aux travaux en petits groupes et peut influer sur la qualité des interactions et des apprentissages, par exemple en inhibant les conflits socio-cognitifs au lieu de les favoriser. La prise en compte du contexte d'apprentissage, qui influe sur les élèves et les enseignant.e.s, est donc primordiale dans l'étude des groupes, au-delà de l'étude des seules actions de l'enseignant.e et de leurs effets sur les apprentissages des élèves (Blatchford *et al.*, 2003 ; Rouiller, 2008).

Lorsque l'enseignant.e s'engage réellement dans un enseignement visant l'apprentissage coopératif de ses élèves, **il ou elle influence davantage l'étayage des élèves que dans un travail en groupe « simple », non organisé au préalable,** et leur fait moins de remarques de discipline, ce qui améliore la qualité des interactions entre élèves, ainsi que l'entraide (Gillies, 2014).

Les liens entre le climat de la classe et le modèle éducatif du pays dans lequel elle se situe apparaissent au niveau de l'attitude des élèves, comme nous l'avons vu, mais aussi au niveau des contenus d'enseignement et de la manière de les traiter, à travers la gestion des rapports entre élèves, les valeurs communautaires, la place laissée à l'individualisme, etc. : « *les "contenus" incluent la tonalité globale de l'"expérience scolaire" des élèves, telle qu'elle découle du climat général et du contexte dans lequel ils évoluent. Dans le quotidien des salles de classe, on peut ainsi apprendre de manière diffuse une valeur comme l'individualisme, par les possibilités de choix proposées, par des apprentissages individualisés, par des critères de performance variables selon les individus ; à l'opposé, on peut intérioriser des valeurs communautaires par des situations fréquentes d'apprentissage en groupe, un climat de partage, la disqualification de la compétition, l'insistance sur les connaissances communes et la culture nationale.* » (Mons, Duru-Bellat & Savina, 2012)

AU NIVEAU DES CHOIX PÉDAGOGIQUES

La recherche portant sur le travail coopératif concerne surtout, aux États-Unis, l'apprentissage coopératif défini plus haut, qui est plutôt axé vers les dispositifs pédagogiques jugés favorables aux interactions entre pairs et relève davantage de la pédagogie ou de la philosophie américaine, sous l'influence de Dewey. En Europe francophone, Lehraus et Rouiller (2008) distinguent plusieurs périodes depuis le début du XX^{e} siècle :

- une période « idéologique » avec le mouvement de l'Éducation nouvelle, qui a voulu intégrer davantage l'école dans la société et la société dans l'école, ce qui a contribué au développement des approches coopératives en classe, notamment avec Freinet pour qui la coopération est « un choix social délibéré » et qui initie les coopératives scolaires ;
- une période « psychosociologique » avec le courant de la pédagogie institutionnelle, pour lequel la coopération permet de diversifier les pratiques enseignantes dans le but de faire participer activement les élèves ;
- une période « didactique » qui est toujours la nôtre, avec les approches de Meirieu et de la « pédagogie interactive » du CRESAS ● (Hugon, 2008), pour laquelle la coopération est vue comme une méthode d'apprentissage parmi d'autres, et non comme un but en soi, et a pour objectif le développement cognitif des membres du groupe.

● Le CRESAS (Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire) était une unité de recherche de l'INRP (actuel IFÉ). Pour les tenants de la pédagogie interactive, c'est à l'enseignant.e de créer les conditions favorisant les « interactions équilibrées » entre élèves, celles qui sont intéressantes sur le plan cognitif, qui nécessitent un respect mutuel et une écoute sans jugement de la part des élèves (Hugon, 2008).

Certaines activités sont plus adaptées à un apprentissage coopératif que d'autres

La tâche à accomplir dans le travail coopératif est un paramètre important à prendre en compte : toutes les tâches ne se prêtent pas au jeu de la coopération, comme les tâches routinières ou celles qui font travailler la mémoire. Par contre les tâches complexes, incluant la compréhension de concepts, sont particulièrement adaptées, pourvu qu'elles soient à la portée des élèves du groupe et que ces derniers disposent de ressources adéquates. Plus la tâche demande un niveau de coopération élevé, plus les compétences développées alors par les élèves sont d'un haut niveau de raisonnement, ce qui a à son tour un effet sur l'apprentissage en cours (Hugon, 2008 ; Gillies, 2014).

Pour Baines, Rubie-Davis et Blatchford (2009), l'âge des élèves est un paramètre à prendre en compte pour le choix de la tâche d'apprentissage lors d'un travail coopératif. La capacité des enfants à participer à des discussions et à argumenter en groupe n'est pas beaucoup développée avant l'entrée dans l'adolescence, les discussions étant davantage centrées sur des explications, des commentaires et des justifications d'un seul point de vue, et non sur une recherche de compromis ou des contre-arguments à l'appui des théories contradictoires ●. Mais les chercheur.se.s ajoutent que ces compétences restent malgré tout à développer pour beaucoup d'adolescents et d'adultes également, qui ne s'engagent pas ou n'ont pas appris à s'engager dans des discussions riches, réellement coopératives : le chemin est long entre une discussion informelle et une réponse argumentée lors d'un conflit positif pour l'apprentissage. Une formation aux compétences de communication et à la résolution de conflits semble s'imposer pour les élèves, ce que nous aborderons dans la troisième partie de ce Dossier.

Pour d'autres chercheur.se.s, l'âge n'empêche pas la coopération : des formes d'entraide spontanée et de tutorat ont été observées chez des enfants de 3 ou 4 ans (Bensalah, 2009). Une des missions premières de l'école maternelle française est d'ailleurs de favoriser la socialisation des jeunes enfants : l'organisation même des classes de maternelle, en regroupements en classe entière et en ateliers pour lesquels les élèves sont en petits groupes autour d'une activité donnée, encourage la coopération entre les élèves, et par-là leur acclimatation à des interactions sociales avec leurs pairs. Le regroupement est également un moment de communication entre enseignant.e et élèves où chaque élève est sollicité.e pour s'exprimer autour d'un événement partagé. « *Il facilite la compréhension de l'appartenance au groupe-classe, les relations et le dialogue entre les enfants* », et prépare également les élèves à réfléchir collectivement « *sur les différentes procédures qu'il faut utiliser pour réaliser les exercices lors des ateliers. C'est pour cette raison que les regroupements et les ateliers doivent être des moments de moins en moins cloisonnés* » (Lottici, 2013). Les ateliers sont des moments d'autonomie et de travail individuel réalisé grâce aux échanges entre les élèves et aux interventions de l'enseignant.e.

Des types de coopération différents

L'enseignant.e organise la manière dont la coopération peut se dérouler, en fonction de l'activité, du contexte de la classe, de l'apprentissage visé. Il existe différents types de coopération selon le nombre d'élèves présents dans le groupe :

- à deux, les chercheur.se.s parlent de **dyades** ou de binômes ;
- entre deux et cinq élèves, il s'agit d'un **groupe coopératif** ;
- le niveau suivant est celui du **groupe-classe**.

Pour un certain nombre de recherches, une autre variable permet de distinguer les différents types de coopération, c'est le caractère symétrique ou asymétrique des relations aux savoirs des élèves du groupe, c'est-à-dire le niveau d'expertise des élèves (Olry-Louis, 2011 ; Connac, 2013). Il existe les **interactions de tutelle**, asymétriques : si les rôles sont définis par avance, un.e élève jouant le rôle d'expert.e, un.e de novi-

● Pour une revue de littérature sur l'argumentation à l'école, voir Gaussel (2016).

ce, il s'agit de tutorat, sinon d'aide (ou d'entraide si les deux élèves s'aident mutuellement). Il existe également les **interactions symétriques entre pairs**, pour lesquelles il y a *a priori* « *une équivalence de compétences et de rôles* » (Olry-Louis, 2011).

Les perspectives psychologiques piagétienne et vygoskienne soutiennent toutes les deux l'idée que **les interactions sont plus efficaces si un.e des partenaires est plus avancé.e** : « *chez Piaget, il s'agit plutôt d'une différence de compétence au sein d'une interaction symétrique, chez Vygotski, davantage d'une asymétrie de compétence liée aux statuts respectifs des partenaires* », comme par exemple un.e élève et son enseignant.e (Lehraus & Rouiller, 2008).

Il est très difficile de maintenir un clivage strict entre ces deux types d'interaction lorsqu'on approfondit l'analyse : en effet une interaction de tutelle « *est une entreprise fondamentalement coopérative au sens où ce qui est enseigné est bien le produit d'une interaction* » (Olry-Louis, 2011), et le travail en groupe comporte également des interactions d'aide ou d'entraide ponctuelles. « *Toute interaction à visée d'apprentissage comporte donc, outre les conduites strictement individuelles, des conduites de tutelle et des conduites de coopération* » (Olry-Louis, 2011). Pour tenter de réunir toutes ces contradictions, Baker (2008) propose que cette typologie soit abordée par la dimension « degré de symétrie des rôles », qui englobe aussi bien les interactions de tutelle (rôles asymétriques) que les échanges de rôles pendant l'interaction, mais se présentant sous la forme d'un continuum (voir dans la deuxième partie de ce Dossier).

Le climat motivationnel mis en place par l'enseignant.e

De manière générale, la motivation des élèves provient en grande partie du **climat motivationnel** instauré par l'enseignant.e dans sa classe, qui est défini par un « *environnement d'apprentissage mis en place par l'enseignant, ses comportements observables (par ex. son style), mais également [par] le fait qu'il est susceptible d'activer certains états internes chez l'élève en fonction des perceptions qu'il a de cet environnement.* » (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006)

Les élèves veulent montrer à eux ou elles-mêmes ou aux autres qu'ils possèdent une compétence élevée et souhaitent éviter de paraitre incompétent.e.s. Le but de maitrise correspond à une implication dans une tâche et les progrès réalisés se mesurent dans le temps. Il existe également le but de performance, quand on se compare aux autres et qu'on montre sa supériorité (Darnon *et al.*, 2006). Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006), dans une revue de littérature sur ces questions, indiquent qu'un climat motivationnel de maitrise perçu par les élèves encourage les buts de maitrise et la motivation intrinsèque, entre autres. À l'inverse, un climat de compétition est plutôt lié négativement à la motivation intrinsèque, mais les effets ne sont pas aussi clairs que pour le climat de maitrise : « *Un élève qui cherche à apprendre et à progresser sera plus motivé dans un climat de maitrise que dans un climat de compétition. Symétriquement, un élève qui aime la comparaison sociale sera plus motivé dans un contexte de compétition que dans un climat de maitrise* » (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006 ; Leroy *et al.*, 2013). Il n'y a pas dichotomie entre ces deux climats : ils peuvent coexister dans la classe et, à ce moment-là, les effets potentiellement négatifs d'un climat de compétition sont atténués par ceux du climat de maitrise.

En croisant les différentes dimensions du climat motivationnel, on obtient des styles de supervision de l'enseignant.e (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006) :

- style « soutenant l'autonomie », satisfaisant les besoins d'autonomie et de compétence des élèves ;
- style « contrôlant », ne satisfaisant que le besoin de compétence ;
- style « permissif », ne satisfaisant que le besoin d'autonomie ;
- style « chaotique/inconsistant », ne satisfaisant aucun des deux besoins.

Le classement fait ici ne dit rien du poids relatif de ces différentes dimensions dans le contexte de la classe, ni sur la manière de prendre en compte ces travaux. Le climat motivationnel peut être un déterminant de la motivation des élèves, mais l'autonomie et la motivation des élèves peuvent à leur tour déboucher sur un climat motivationnel, « *l'enseignant [étant] davantage enclin à soutenir l'autonomie des élèves qu'il juge autonomes, et à être plus contrôlant vis-à-vis de ceux qu'il juge peu autonomes […] l'enseignant peut aussi renforcer leur motivation vis-à-vis de l'école* » (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006).

L'enseignement mutuel était une modalité pédagogique du début du XIX^{e} siècle qui consistait à faire travailler et à organiser l'enseignement selon le niveau des élèves, et non selon leur âge. Des moniteurs étaient désignés par le maitre parmi les élèves, pour aider et soutenir leurs pairs dans chacune des disciplines enseignées. Toutes les deux semaines, les élèves pouvaient changer de classe, s'ils parvenaient à un plus haut niveau que celui de leur classe. Une des grandes différences avec le tutorat actuel réside dans le fait que les moniteurs n'agissaient que sous l'autorité du maitre, alors que les tuteurs sont libres de la démarche à mettre en œuvre (Poucet, 2009).

AU NIVEAU DES RELATIONS INTERPERSONNELLES ENTRE ÉLÈVES

Quand la question de la constitution des groupes d'élèves se pose, arrive souvent en même temps celle de l'influence des liens d'amitié, des relations conflictuelles entre les élèves : faut-il les ignorer ou jouer sur ces dimensions affective et sociale ?

Les conflits, la menace des compétences et la place sociale des élèves dans un groupe

Les conflits sociocognitifs, c'est-à-dire les conflits débouchant sur des apprentissages (voir la définition dans la deuxième partie de ce Dossier), ne sont pas toujours ceux qui se présentent lors des interactions entre élèves : souvent des **conflits relationnels** les dominent.

Chaque élève cherche à démontrer sa compétence, suivant la « *menace que la compétence de l'autre peut représenter* » (Quiamzade *et al.*, 2006, cité par Buchs *et al.*, 2008). La menace des compétences peut être diminuée dans un climat de coopération, alors qu'elle est exacerbée dans dans un climat de compétition : « Si l'autre est compétent, alors c'est que je ne le suis pas ou moins ».

La régulation constructive de conflits à l'intérieur d'un groupe peut se faire par l'adoption par les élèves de buts de maitrise plutôt que de buts de performance, comme nous l'avons vu pour le climat motivationnel instauré par l'enseignant.e, ainsi que par l'acquisition de connaissances liées au fonctionnement en groupe, comme la décentration qu'il est nécessaire d'acquérir pour relativiser sa propre prise de position et accepter les prises de position des autres membres du groupe (Buchs *et al.*, 2008).

Pour Bourgeois et Nizet (2005), le problème réel est celui du statut social de chaque élève, c'est-à-dire la manière dont il ou elle est perçu.e (ou dont il ou elle se perçoit) dans le contexte de l'établissement et de la classe. Un.e élève peut tout à fait être jugé.e de haut niveau par son enseignant.e mais de niveau médiocre par ses camarades : dans ce cas, c'est le second jugement qui prime dans le fonctionnement des groupes, à partir des « *représentations réciproques des pairs et leurs effets sur la performance (effet d'étiquetage et d'attente)* ». Certains travaux précisent qu'il existe plusieurs statuts pour un.e même élève : « *statut scolaire, statut d'expert (en lien avec une tâche particulière), et statut social influençant la*

participation d'un élève à des travaux de groupe » (Cohen, 1994, cité par Rouiller, 2008).

Focus sur les dyades d'élèves : le tutorat et l'entraide

Une méthode d'apprentissage coopératif présentée entre autres par Slavin (2010) est le Peer-assisted learning strategies (PALS). Il s'agit d'un travail en binôme entre deux élèves, dont tour à tour l'un.e joue le rôle de l'enseignant.e et l'autre celui de l'élève. Les effets sur l'apprentissage semblent positifs en école primaire (tests en mathématiques et lecture) car les élèves développent des stratégies d'entraide.

Une étude portant sur des élèves de fin de primaire, regroupés en dyades et en groupes de 4 élèves (Baudrit, 2005a) montre qu'il n'y a pas beaucoup de différence entre les interactions dans ces deux types de groupes, sauf pour les élèves de niveau faible, qui participent davantage dans les dyades que dans les groupes, où leur statut social d'« aidé.e » les dessert et les empêche de s'impliquer, d'être considéré.e.s comme des partenaires à part entière. C'est un point faible de l'apprentissage coopératif : le jeu entre les positions sociales influence beaucoup l'activité des plus faibles.

« *Trop souvent le tutorat ou autres relations d'aide vues en classe sont des choix, certes généreux, mais relevant de conceptions discutables : le bon élève est supérieur au moins bon ; les difficultés de ce dernier viennent de lui et c'est lui qu'il faut aider, alors qu'elles viennent de la relation pédagogique qu'on lui fait vivre ; et, plus grave, elles relèvent de cette idéologie de la charité qui offre aux pauvres en veillant bien à ce qu'ils le restent, sans surtout remettre en cause l'ordre social.* » (Charmeux, 2013)

L'appartenance à un groupe, l'esprit de groupe

Par rapport à un travail individuel, quand les élèves travaillent en groupe, elles ou ils se soutiennent mutuellement, créent une cohésion de groupe, à condition que la taille du groupe ne soit pas trop grande pour éviter les effets de domination de certain.e.s par rapport aux autres. Le travail à plusieurs favorise également ce que Bertucci *et al.* (2010) nomment le « soutien social », aussi bien au niveau de la réussite globale de chacun.e qu'au niveau des relations interpersonnelles. Ces mêmes chercheurs remarquent également que l'estime de soi des élèves se développe davantage dans les interactions à deux élèves que dans les groupes plus nombreux (dans l'étude, il s'agit de groupes de quatre), la complexité de gestion des relations à l'intérieur d'un groupe prenant vraisemblablement le pas sur la valorisation individuelle à l'intérieur du groupe.

Dans l'apprentissage coopératif, quelques méthodes d'apprentissage en groupe sont présentées comme étant informelles (et non structurées), c'est-à-dire plutôt centrées sur la discussion, les projets et sur une dynamique sociale plutôt que sur le contenu :

- le dispositif *Jigsaw* (découpage de l'enseignement en puzzle) : des équipes de 6 élèves sont organisées pour travailler sur un thème, chacun.e étant responsable d'un sous-thème. Des groupes d'expert.e.s, formés des responsables des sous-thèmes, travaillent séparément puis retransmettent aux membres du groupe initial ce qu'ils ou elles ont appris ;
- *Learning together* (développé par David Johnson et Roger Johnson) : une production collective est à réaliser par groupes de 4 ou 5 élèves, travail pendant lequel la cohésion d'équipe et les discussions régulières sont encouragées (Slavin, 2010).

Hugon (2008) précise que le travail en groupe ne fonctionnera pas si les rapports de force ou les relations amicales entre élèves entrainent un « *consensus de complaisance* », qui empêche les débats et des échanges réels puisque des élèves se rangent forcément à l'avis du ou des élèves dominants ou puisque les relations d'amitié empêchent la controverse d'idées. Est-ce intéressant et utile de constituer des groupes en fonction des relations d'affinité entre les élèves ? Côté avantages, les ami.e.s sembleraient parvenir à une position consensuelle en cas de désaccords, puisqu'il y a, davantage que chez les groupes de non-ami.e.s, un engagement positif, une habitude de résolution des conflits, une attention des un.e.s envers les autres. Mais que faire des élèves qui n'ont pas assez d'ami.e.s et de ceux qui en ont trop ? Et que faire des changements dans les réseaux sociaux dans la classe ? Par ailleurs, à force de travailler ensemble, des routines et des habitudes peuvent s'installer vite chez les groupes d'ami.e.s, les élèves deviennent tributaires les un.e.s des autres, et par conséquent n'exposent pas forcément leur point de vue s'il diverge, acceptent plus facilement de travailler à la place des autres… (Baudrit, 2005a).

La coopération, on l'a vu, vise un but commun à plusieurs personnes : on observe donc une **interdépendance** entre les membres du groupe, chacun.e étant lié.e aux autres pour atteindre ce but commun. L'interdépendance peut être **positive** : elle débouche sur des interactions positives, et donc sur de la coopération si les membres du groupe encouragent et facilitent les efforts d'apprentissage des autres membres. Une interdépendance négative débouche sur des interactions d'opposition, et donc plutôt sur de la compétition si les membres du groupe découragent ou empêchent les efforts des autres membres. S'il n'y a pas d'interdépendance, il n'y a pas de travail en groupe : la coopération peut même être définie à l'extrême par la seule interdépendance positive entre les membres du groupe ●.

Ce qui est résumé de manière imagée par Smith *et al.* (2005) : « *Students must perceive that they sink or swim together* ».

LES LIENS ENTRE INTERACTIONS ENTRE PAIRS ET APPRENTISSAGE

Les différentes dimensions qui entrent en jeu lors d'une mise en activité coopérative sont difficiles à rassembler en une seule vision. Elles sont d'ordre culturel, pédagogique, social et peuvent ou ne peuvent pas être maitrisées entièrement par les acteurs de la coopération, enseignant.e.s comme élèves. En gardant ces dimensions en tête, nous allons aborder dans cette partie ce qui concerne l'apprentissage des élèves : pour les chercheur.se.s, comment savoir s'il y a ou non apprentissage ? C'est-à-dire comment repérer les traces d'apprentissage lorsque les élèves discutent entre eux pour résoudre une tâche donnée ? Il est également intéressant de savoir si la recherche peut donner des indices pour savoir sur quels paramètres jouer pour favoriser cet apprentissage, tout en ayant conscience de la nature complexe des dimensions évoquées plus haut.

LES APPORTS DE LA PSYCHOLOGIE SOCIALE ET LE CONCEPT DE CONFLIT SOCIOCOGNITIF

La première approche, psychologique, porte sur l'individu lui-même et son développement cognitif. En quoi les interactions entre élèves ont-elles une influence sur le développement cognitif de chacun.e des élèves du groupe ? Cette perspective psychologique est « *située à la croisée de la psychologie cognitive, de la psychologie sociale et de la psychologie du développement* », puisque le sujet est tout à la fois vu « *comme un être cognitif – étudié à travers ses représentations, ses raisonnements, ses procédures de résolution, la manière dont il élabore de nouvelles connaissances –, comme un être social – examiné en contexte interactif, interdiscursif –, comme un être en développement – dans un sens étroit, on examine comment il progresse au cours d'une tâche, dans un sens plus large, on s'interroge sur*

la fonction du social dans son développement cognitif. » (Olry-Louis, 2003)

Pour Tardif (2008), il s'agit de prendre en compte « *la nécessaire alliance entre le social, le cognitif et l'affectif dans la coopération* ». Ces recherches sont ainsi forcément situées, c'est-à-dire qu'elles doivent s'appréhender en prenant en compte l'influence du contexte. Elles tentent de cerner, à travers chaque interaction, la manière dont les élèves prennent ou non en compte les arguments des autres ou la manière dont ils ou elles aboutissent à une conclusion commune. Cette démarche met l'accent sur les effets des interactions sur le développement cognitif du sujet (« *les négociations, les transactions, les modifications des croyances rendues possibles par autrui* »), et non sur la connaissance elle-même, qui « *n'est plus conçue comme une relation entre des individus et des objets. Et la question de fond est : en quoi pour une tâche ou un problème donné l'interaction socio-cognitive peut-elle être source de développement ?* » (Olry-Louis, 2003)

Côté européen (et plutôt francophone), un courant psychologique majeur est issu des travaux de Piaget sur le développement de l'enfant. Ils indiquent notamment que « *le conflit joue un rôle moteur dans la genèse de structures de connaissances nouvelles* » et cette genèse se fait par assimilation, c'est-à-dire acquisition de connaissances issues de l'environnement, différentes de ses connaissances propres, puis par accommodation avec son environnement (Bourgeois & Nizet, 2005 ; Le Briquer, 2013).

Toujours dans ce même courant psychologique visant à étudier le développement individuel, les travaux de Vygotski présentent des liens forts entre interactions sociales et développement, puisqu'il place « *l'interaction sociale en condition constituante de l'apprentissage et donc du développement cognitif* » (Lehraus & Rouiller, 2008). Contrairement à d'autres approches distinguant les processus cognitifs internes à l'individu et les processus sociaux pensés comme externes, Vygotski pense que les processus internes à l'individu (intrapsychiques) sont une « *reconstruction interne de l'activité externe* » faite avec autrui, lors des processus entre deux individus (interpsychiques). Pour lui, c'est cette double formation fondamentalement sociale qui est à l'origine du développement des processus cognitifs (Lehraus & Rouiller, 2008).

Des chercheur.se.s comme Doise, Mugny et Perret-Clermont, appartenant au courant dit de l'École de Genève, sont partis des hypothèses de Piaget sur le développement des connaissances (débouchant sur la construction de l'intelligence) et ont proposé une nouvelle « *définition du développement cognitif non plus exclusivement formulée en termes individuels, mais qui postule que "l'intelligence humaine s'élabore dans les relations interindividuelles s'établissant dans des situations sociales spécifiques" (Doise & Mugny, 1997, p. 27). Ce courant propose donc une définition sociale du développement cognitif, intégrant la conception piagétienne de l'intelligence.* » (Lehraus & Rouiller, 2008)

En intégrant également les travaux de Vygotski, l'École de Genève a développé un concept très utilisé en recherches en éducation : le **conflit sociocognitif**, qui est un conflit bénéfique pour le développement de l'individu, c'est-à-dire un « *mécanisme de la construction cognitive* » se déclenchant en présence de pairs, à la condition d'avoir à la fois une « *divergence cognitive (conflit de réponses) et [un] désaccord social (avec un partenaire)* » (Buchs *et al.*, 2008 ; Darnis, 2010).

Un courant psychologique venant des États-Unis insiste davantage sur le bénéfice des controverses (défense de son point de vue, confrontation avec des points de vue différents) sur l'attitude et la motivation des élèves, lesquelles favorisent en retour les interactions de groupe (Johnson & Johnson, 1995, cités par Buchs *et al.*, 2008 ; Gaussel, 2016).

Le conflit sociocognitif
« *Une régulation socio-cognitive est définie par l'élaboration, parfois collective et parfois individuelle, de nouveaux instruments cognitifs, caractéristiques du progrès cognitif. Dans ce cas, la régulation du conflit ne s'effectue plus simplement par un changement de réponses socialement manifestes assurant la réduction du conflit, mais au contraire par un changement plus fondamental résultant d'une réorganisation cognitive de l'un ou de plusieurs des partenaires, consistant de fait en une coordination des points de vue ou des centrations initialement opposés. Cette transformation suppose donc une activité cognitive centrée sur la comparaison et l'intégration des systèmes de réponses, des définitions d'abord contradictoires de l'objet ou de la relation cognitive qui préside à la tâche* »
(De Paolis & Mugny, 1991, cité.e.s par Bourgeois & Nizet, 2005).

ANALYSE DES INTERACTIONS ENTRE ÉLÈVES LORS D'UN APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

Pour savoir s'il y a eu développement cognitif, les chercheur.se.s en psychologie se penchent sur l'étude des interactions entre les élèves. Autrement dit, pour Tardif (2008), il s'agit de répondre à une « *question complexe : quelles sont les caractéristiques et les composantes des interactions sociales entre des élèves […] qui contribuent à des apprentissages signifiants ?* » Comment savoir que des progrès cognitifs ont été accomplis, comment les mesurer ? C'est là un enjeu majeur de l'étude des interactions à l'intérieur d'un groupe d'élèves et à la fois un problème méthodologique profond : les connaissances se construisent à partir d'activités mentales souvent très complexes, petit à petit, difficilement et sur un temps long. Et l'on ne peut s'appuyer sur une quelconque « trace » de ces activités pour mieux les comprendre (Weil-Barais, 2011).

Les interactions entre élèves qui doivent être analysées sont avant tout des interactions verbales et la participation des élèves à ces tâches langagières dépend de « *"l'ambiance" construite par les interactions dans la classe, autour de la classe, le contexte* », ainsi que des prérequis des élèves. Pour des chercheur.se.s en linguistique, la prise de parole des élèves se fait toujours en contexte, en situation, et il faut donc tenir compte des dimensions sociale et psychologique pour analyser cette prise de parole : « *il s'agit simultanément pour l'apprenant de construire une représentation de la situation et des savoirs linguistiques, pour accomplir une tâche langagière requise par les situations* » (Hugon & Le Cunff, 2011).

Pour mieux tester des hypothèses dans un contexte relativement maitrisé pour les chercheur.se.s, qui n'est pas le contexte quotidien de la classe, la tâche à accomplir peut être choisie d'avance, ou un scénario à respecter par un.e des partenaires lors des échanges peut être prévu d'avance.

Le cadre d'analyse des interactions observées doit être adapté à l'activité demandée aux élèves. Il doit inclure « *le contexte interactionnel, les connaissances en transaction, les traitements cognitifs sollicités* » (Weil-Barais, 2011), à savoir les places et rôles des interactants, les relations entre les différents concepts en jeu pour l'apprentissage et des modèles portant sur le développement des connaissances et des compétences. Ceci permet de mieux analyser les interactions elles-mêmes, mais aussi de voir quelles sont celles responsables d'une construction de connaissances.

Quelle approche méthodologique ?

Par l'étude des différences individuelles, une analyse différentielle met en évidence une pluralité de mécanismes d'apprentissage qui ont lieu dans l'interaction et

permet de croiser les différents niveaux d'analyse (Olry-Louis, 2011) :

- le **niveau interindividuel** : des rôles se dégagent par exemple quand on étudie les interactions verbales, ce qui a été observé pour des groupes de lycéen.ne.s (rôles d'« argumentateur. rice », de « gestionnaire », etc.) ;
- le **niveau intra-individuel** : les élèves eux-mêmes ou elles-mêmes changent leur conduite interactionnelle au fur et à mesure de l'interaction, dans une « dynamique interactionnelle » ;
- au **niveau de l'interaction elle-même** : l'unité d'analyse est ici l'ensemble du groupe, qui crée différentes dynamiques selon le degré d'implication de ses membres dans les interactions.

Ces descriptions fines peuvent être croisées avec des variables mesurées par ailleurs, et déboucher le cas échéant sur des analyses de mécanismes d'interactions plus efficaces que d'autres vis-à-vis de l'apprentissage. Par exemple, une « *très forte interdépendance des conduites langagières, des représentations et des performances des deux partenaires* » a été observée lors d'interactions de tutelle entre adultes, chacun.e étant influencé.e par l'autre pour réussir de mieux en mieux (Olry-Louis, 2011).

Baker (2008) préconise d'analyser les interactions à l'aide d'un « *modèle local et spécifique des processus d'élaboration des connaissances dans et par le dialogue* », en réalisant une « *analyse séquentielle des interactions entre élèves* », c'est-à-dire en expliquant « *en quoi et comment un type d'interactions donné produirait des apprentissages* ». Il donne un exemple de modèle utile pour décrire les principales dimensions de l'activité étudiée, qui sont pour lui au nombre de trois :

- le « degré d'alignement » qui correspond à la coordination entre les actions des élèves, avec d'un côté de l'échelle un travail individuel, c'est-à-dire un raisonnement presqu'exclusivement individuel à l'intérieur du travail de groupe, et à l'autre extrême une collaboration très étroite. Ce degré se mesure par l'attention à la tâche et par l'étude de l'intertextualité, à savoir « *la façon dont les interventions langagières se construisent les unes à partir des autres* » ;
- le « degré de symétrie des rôles » joués par les élèves, d'une interaction symétrique pour laquelle les rôles sont équilibrés entre les élèves à une interaction asymétrique, sachant que les rôles peuvent être évolutifs ou non, imposés ou spontanés ;
- le « degré d'accord » avec les partenaires du groupe, sachant que le désaccord suivi d'un argumentaire peut déboucher sur un conflit sociocognitif potentiellement intéressant pour l'apprentissage.

Quelques exemples

Lors des interactions, les « traces » d'apprentissage peuvent être suivies grâce au repérage d'« opérations cognitives-langagières » (Baker, 2008, citant Vignaux, 1990), classées en quatre types :

- les opérations d'expansion, qui ajoutent une information ou généralisent un propos ;
- les opérations de contraction, qui réduisent au contraire l'information ;
- les opérations d'étayage, qui reprennent et enrichissent la proposition précédente ;
- les opérations de reformulation, notamment les tentatives de synthèse faites dans les interactions (explicitation de la nature de l'accord entre les deux interactants).

Avec cette grille d'analyse des interactions, Baker (2008) peut montrer à partir d'un exemple pris au lycée (en classe de sciences physiques, deux élèves décrivent les forces qui agissent sur une pierre suspendue à un fil) la production ou la co-élaboration de connaissances nouvelles pour les élèves, ainsi que les différents rôles pris par ces élèves au fur et à mesure de l'interaction. Il insiste sur le fait que « *le modèle de référence […] proposé n'en est qu'un parmi d'autres ; il est présenté ici à titre d'illustration des types de dimensions de l'activité coopérative liées aux apprentissages qu'il s'agirait de transposer dans une variété de situations d'intervention éducative*. » (Baker, 2008)

Le projet SPRING a été mené entre 2000 et 2005 au Royaume-Uni auprès d'environ 850 enfants âgés de 5 à 14 ans et répartis dans 17 établissements. Son objectif était d'identifier des pratiques enseignantes stratégiques pour encourager l'utilisation des travaux de groupe dans les classes de primaire et du secondaire (Baines, Rubie-Davis & Blatchford, 2009 ; Blatchford *et al.*, 2003).

Un autre exemple de catégorisation des interactions se trouve dans l'étude fine des résultats du projet SPRING, qui met en évidence le niveau de qualité des discussions entre des élèves travaillant seuls, en groupes de 2 ou en groupes de 4 sur des situations quotidiennes pour lesquelles une décision était à prendre (l'adoption d'un chien parmi six autres dans un chenil, l'élection d'un délégué ou le choix de l'employé méritant une augmentation, voir Baines, Rubie-Davis & Blatchford, 2009). Les catégories suivantes sont considérées comme exclusives les unes des autres, et les interactions sont codées toutes les 20 secondes dans la catégorie qui est la plus utilisée dans ce laps de temps :

- discussion hors propos ;
- discussion collaborative, séparée en discussion inférentielle de haut niveau (*high level inferential talk*), quand les arguments vont au-delà de ceux fournis par les documents à disposition des élèves et discussion de haut niveau sur les ressources (*high level text-based talk*) quand les élèves ne font que reprendre les informations fournies par les documents à disposition ;
- discussion métacognitive sur le fonctionnement du groupe ;
- partage d'informations, sans effort pour aller plus loin dans le raisonnement, sans justification ;
- discussion conflictuelle pour défendre sa propre opinion sans rechercher le compromis (éventuellement expression de frustration, agressivité…) ;
- lecture à voix haute avant de commencer l'activité ;
- discussion procédurale, portant sur ce qui a trait à la préparation de la production finale (comme lire ce qui a été écrit par le groupe) ;
- autre discussion ou absence de discussion si personne ne parle pendant les 20 secondes considérées.

D'autres paramètres ont été codés lors de cette étude, toujours toutes les 20 secondes, comme l'engagement des élèves vis-à-vis de la tâche demandée, le fait que les élèves encourageaient le fonctionnement du groupe ou au contraire le bloquaient, la focalisation des élèves sur une thématique ou le changement de thématique.

Les résultats des groupes de contrôle (29 étudiés) et des groupes ayant suivi le programme SPRING (31 étudiés) sont comparés, tous les groupes ayant eu la même activité à effectuer. Par rapport aux groupes contrôles, les élèves ayant suivi le programme SPRING sont plus impliqué.e.s et engagé.e.s sur la tâche, changent moins souvent de thématique et surveillent que tou.te.s les élèves puissent participer aux interactions. Au niveau des interactions elles-mêmes, les élèves ayant suivi le programme SPRING s'engagent davantage dans des discussions inférentielles de haut niveau et moins dans un simple partage d'information par rapport aux groupes contrôles.

L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF : UNE MÉTHODE À APPLIQUER EN CLASSE POUR QUE LES ÉLÈVES APPRENNENT MIEUX ?

Les cinq principes de l'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif est officiellement invoqué dans les systèmes scolaires depuis les années 1980, et dans l'enseignement supérieur depuis les années 1990, *via* les formations d'ingénieur.e.s (pour un historique détaillé, voir Smith *et al.*, 2005). Pour Olry-Louis (2003), les deux intérêts principaux de l'apprentissage coopératif sont « *de considérer qu'il ne suffit pas de placer ensemble des élèves autour d'une tâche pour qu'ils travaillent de manière coopérative, d'affirmer en quelque sorte qu'une coopération authentique se construit dans le temps, éventuellement au moyen d'entraînements spécifiques. Un autre intérêt est d'avoir tenté d'apprécier les effets de ce dispositif non seulement au plan cognitif, mais aussi au plan socio-relationnel* ».

Il y a plusieurs modalités d'utilisation de l'apprentissage coopératif, comme les méthodes d'apprentissage structuré en « équipe » (*student team learning*) :

- *Student team-achievement divisions* (STAD) : organisation en groupes hétérogènes de 4 élèves, qui se regroupent après les leçons. Il y a un système de notation par équipe et des récompenses à la fin de la séquence. Cette méthode marche bien « *pour l'enseignement d'objectifs concrets* » (Slavin, 2010) ;
- *Teams-games-tournament* : même chose que STAD, mais avec des tournois hebdomadaires et des groupes de 3 élèves. Une rotation des élèves est assurée, les équipes qui sont en compétition ont le même niveau. Des effets positifs sont constatés en mathématiques et sciences ;
- *Team assisted individualisation* : groupes hétérogènes de 4 élèves, méthode qui combine apprentissage coopératif et enseignement individualisé pour l'enseignement des mathématiques. Les élèves en difficulté sont pris.es à part pour travailler les points qu'ils ne maitrisent pas, puis ils ou elles sont renvoyé.e.s dans leurs groupes pour contrôler mutuellement leur activité et s'entraider ;
- *Co-operative integrated reading and composition* : deux binômes d'élèves de deux groupes différents travaillent en autonomie autour de la lecture et de l'écriture en primaire (lire des histoires aux autres, réaliser des livres d'équipe…). Des tests d'équipe sont réalisés quand tout le monde est prêt et une attestation est délivrée à la fin. Les effets sont positifs sur les résultats en lecture en fin de primaire (Slavin, 2010).

Comme vu précédemment, l'apprentissage coopératif vise à étudier « *les effets de dispositifs pédagogiques qui encouragent les interactions coopératives entre pairs, comparativement à d'autres dispositifs* » (Bourgeois & Nizet, 2005), qui peuvent être par exemple les méthodes compétitives ou les méthodes privilégiant le travail individuel. Les effets mesurés de l'apprentissage coopératif portent sur la motivation des élèves, la cohésion sociale du groupe, l'entraide entre élèves, la réussite globale des élèves et leur envie d'apprendre. Les recherches sur ce sujet ont souvent donné lieu à des programmes clés en main proposés par les chercheur.se.s aux enseignant.e.s.

Reprenant les résultats des principales études sur l'apprentissage coopératif, Plante (2012) donne les cinq conditions ou principes nécessaires à l'application de l'apprentissage coopératif en classe :

- l'**interdépendance positive**, qui est le cœur de la coopération : « *Pour qu'il y ait coopération, les membres d'une équipe de travail doivent percevoir que leur réussite est conditionnelle à celle des autres membres, en vue d'atteindre un but commun* » (Plante, 2012) ;
- la **responsabilité individuelle** : il faut que tous les membres du groupe « jouent le jeu » du travail collectif, en percevant que « *leur propre effort, participation et engagement dans la tâche sont essentiels à l'atteinte des buts fixés pour l'équipe* » (Plante, 2012), et qu'elles ou ils ne peuvent se reposer entièrement sur le travail des autres ;
- la **promotion des interactions**, sous la forme d'entraide, d'échange de ressources, de confiance entre les membres du groupe, de rétroactions constructives ;
- les **habiletés sociales ou coopératives**, qui sont « *liées au leadership, prise de décision, gestion des conflits […] doivent être clairement enseignées, au même titre que les contenus théoriques* » (Plante, 2012) ;
- le **processus de groupe** : pour faire vivre le groupe par des rétroactions et des auto-évaluations constantes lors du travail coopératif.

Méta-analyses et effets constatés de l'apprentissage coopératif sur la réussite des élèves

Les recherches qui mesurent les effets de l'apprentissage coopératif sur la réussite globale des élèves sont rassemblées depuis les années 1980 dans des méta-analyses, regroupant en général les résultats de dizaines d'articles portant sur le sujet (Kyndt *et al.*, 2013).

La première de ce genre, réalisée en 1981 par Johnson et ses collègues, fait la synthèse des résultats de 122 études portant sur les effets comparés des apprentissages coopératifs, compétitifs et individualistes sur la réussite des élèves (Johnson *et al.*, 1981). Les résultats sont sans appel : quelle que soit la discipline, l'âge des élèves et la tâche demandée, l'approche coopérative est la plus efficace des trois. Et ce, y compris dans le cas où les groupes sont en compétition entre eux, puisqu'il y a alors association d'un environnement coopératif sécurisant et d'un esprit de compétition. Vingt ans plus tard, une nouvelle méta-analyse de Johnson et Johnson (2002) sur 111 études confirme le résultat et détaille les effets bénéfiques de l'apprentissage coopératif : sur la réussite, sur la socialisation, sur la motivation et sur le développement personnel des élèves.

Slavin (1996), à son tour, en étudiant 60 recherches, précise que le fonctionnement en équipe (comprenant la compétition entre les groupes et des récompenses de groupe ●) a plus d'effet sur l'apprentissage que le fonctionnement en groupe *ad hoc*, non structurés, sans interdépendance entre ses membres.

Enfin deux récentes méta-analyses reprenant des revues de recherche (Roseth, Johnson & Johnson, 2008 ; Slavin, 2013) confirment encore l'efficacité de l'apprentissage coopératif au regard des deux autres types d'apprentissage ●. Ces analyses insistent cette fois sur le fait que les innovations les plus efficaces pour l'apprentissage en mathématiques et en lecture sont celles portant sur les stratégies ou méthodes éducatives (comme l'apprentissage coopératif) ou sur un changement de pratiques pédagogiques à adopter par l'enseignant.e (Gillies, 2014).

Dans le détail, la réussite globale des élèves est-elle améliorée ? Dans une étude italienne portant sur 62 élèves de niveau collège, par rapport aux élèves ayant travaillé seuls, la coopération en groupes de 2 ou de 4 élèves leur permet d'obtenir une meilleure compréhension lors des tests effectués après les séances, ce qui confirme les résultats des méta-analyses décrites ci-dessus. Autre résultat intéressant, les groupes de 4 élèves n'ont pas été plus performants que les groupes de 2 élèves, si l'ensemble des séances est pris en compte (Bertucci *et al.*, 2010).

La motivation des élèves et sa dynamique sont particulièrement difficiles à appréhender dans les contextes sociaux. En effet, dans un groupe, les membres sont des agents en interdépendance et en auto-régulation (point de vue cognitiviste), mais qui forment en même temps une entité sociale qui crée des contraintes d'engagement dans l'activité (prise en compte de la situation). Dans ces circonstances, on peut étudier la motivation par deux notions : l'influence sociale et la construction sociale (Järvela, Volet & Järvenoja, 2010). La motivation des membres d'un groupe est fortement mise à l'épreuve par toutes les émotions, le maintien de l'engagement dans la tâche, le fait d'aller au-delà de sa zone de confort, d'interagir avec des pairs non familiers…

Limitations : les effets sur l'apprentissage ne sont pas si facilement mesurables

Dans les travaux de recherche sur l'apprentissage coopératif, des chercheur.se.s insistent sur le fait que l'application à la classe des résultats obtenus est délicate, du fait des contraintes qui pèsent sur les enseignant.e.s et des contextes d'enseignement très différents qui peuvent être pris en compte (Kyndt *et al.*, 2013).

Toute une série de travaux de recherche (croisant ou non les études sur l'apprentissage coopératif) se sont intéressés à mettre en évidence des relations supposées causales entre les conditions initiales de l'apprentissage coopératif et les effets produits sur l'apprentissage. Les relations entre méthodes et effets sur le contenu

● L'introduction de récompenses de groupe semble légitime dans certains pays comme les États-Unis, pourvu que le système compétitif soit cantonné entre les groupes et non au niveau individuel. En France, de vives discussions ont lieu régulièrement sur les systèmes de récompense des groupes, voir notamment les débats autour de la recension « Travailler en ilots » d'avril 2013, paru dans les *Cahiers pédagogiques*.

● Bien d'autres méta-analyses sont produites sur la thématique de l'apprentissage coopératif, à l'image du rapport du What Works Clearinghouse sur les programmes Peer-Assisted Learning/Literacy Strategies.

sont très difficiles à étudier ●, et « *les variables les plus communément utilisées pour ce faire caractérisent les pratiques en termes de méthodes, voire de conceptions pédagogiques, souvent auto-déclarées, et selon des catégories souvent dichotomiques et relativement grossières, qui ne disent pas grand-chose du mode de traitement des contenus et ne semblent dès lors guère pertinentes pour trouver des éléments de réponse probants aux questions posées* » (Rochex, 2016).

Pour Baker (2008), « *cette démarche [utilisée dans les méta-analyses] se heurte à la complexité des variables et aux effets de leurs interdépendances* », et amène à définir des catégories d'interactions entre élèves comme des variables intermédiaires. Le problème réside alors dans le fait que les interactions dans ce modèle sont considérées comme isolées, alors qu'elles ont une dynamique telle qu'elles modifient les conditions de coopération. Les connaissances acquises par les élèves modifient également à leur tour leurs interactions, ce que Baker (2008) nomme le paradigme de l'« interaction constructive » ● : il s'agit donc bien ici de « *la nature fondamentalement sociocognitive de l'interaction […] [pour laquelle] la causalité des processus sociaux et cognitifs est au moins circulaire, et peut-être encore plus complexe* » (Baker, 2008, citant Perret-Clermont *et al.*, 1991 ; Hugon, 2008).

> « *Ces réflexions théoriques ont pour conséquence qu'il serait inconvenant de proposer des "recettes", ou même des conseils précis vis-à-vis de situations particulières, de type "il faut constituer les groupes exactement de cette manière, pour exactement cette tâche, pour maximiser les apprentissages". Il serait, par contre, possible, et peut-être souhaitable, d'attirer l'attention des enseignants sur les dimensions clés et structurelles de l'activité coopérative en situation d'apprentissage, dont "l'application" aux cas particuliers se ferait grâce aux savoirs(-faire) de l'enseignant.* » (Baker, 2008)

QUELS SONT LES PRINCIPES DE COOPÉRATION FONCTIONNELS ISSUS DE LA RECHERCHE ?

Si l'on tente de réunir ce qui précède pour dégager quelques conditions nécessaires au fonctionnement de l'apprentissage coopératif, ou à défaut quelques principes qui sous-tendent les différentes méthodes utilisables lors d'un apprentissage coopératif, on trouve dans la littérature deux facteurs communs aux différentes recherches, et déjà vus plus haut pour l'apprentissage coopératif (Baudrit, 2005b ; Plante, 2012 ; Smith *et al.*, 2005 ; Bourgeois & Nizet, 2005 ; Slavin, 2010 ; Lehraus & Rouiller, 2008 ; Gillies, 2014) : l'**interdépendance positive** de chaque membre du groupe ; la **responsabilité** individuelle qui en découle.

À ces deux facteurs s'ajoutent pour certain.e.s chercheur.se.s, plutôt francophones mais pas seulement, des facteurs liés à la qualité des interactions à l'intérieur des groupes, comme (Baudrit, 2005b ; Plante, 2012, Smith *et al.*, 2005 ; Lehraus & Rouiller, 2008) :

- l'**hétérogénéité** mesurée dans le groupe et une taille de groupe assez petite (2 à 4 ou 5 élèves par exemple), pour permettre surtout que les interactions se déroulent de manière constructive et pour favoriser les éventuels conflits sociocognitifs, ou un « *encouragement des interactions en face-à-face* » (Smith *et al.*, 2005 ; voir aussi Hugon, 2008 ; Gillies, 2014) ;
- le **développement de compétences ou habiletés sociales** qui permettent de prendre des décisions, distribuer la parole, proposer un argument de manière claire, écouter les autres, gérer les conflits, faire preuve de leadership, etc.

● Voir pour une revue de littérature sur ce thème, voir le Dossier d'actualité Veille & Analyses : *Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages* (Feyfant, 2011).

● Baker (2008) évoque un « *réseau d'influences mutuelles complexes* », qui ne permet pas de généraliser une expérience menée dans une situation particulière, tant le moindre petit changement peut entrainer des changements plus importants à tous les niveaux.

À propos de l'hétérogénéité des groupes
L'hétérogénéité des groupes est souvent citée, notamment par Baudrit (2005a), comme principe même de l'apprentissage coopératif, pour dynamiser les échanges entre élèves. Elle concerne pour lui le genre, les variables sociales, culturelles, ou le niveau de compétences des élèves réel ou perçu. La nécessaire asymétrie des groupes est censée favoriser les occasions de conflits sociocognitifs, à la fois pour ceux dont les résultats sont les plus faibles car ils profitent des ressources et des tâches de conceptualisation de la classe et pour ceux dont les résultats sont les plus forts, qui peuvent consolider leurs apprentissages en expliquant aux autres (Hugon, 2008). D'autres chercheur.se.s (Plante, 2012 ; Rouiller, 2008) préconisent de former des groupes dont les élèves ont des caractéristiques complémentaires : il semble donc y avoir accord pour éviter les groupes homogènes, notamment des groupes de niveaux ●. Cependant en pratique, il est difficile de constituer des groupes hétérogènes : si des conflits sociocognitifs ne sont pas observés dans un groupe hétérogène, est-ce parce que le, la ou les élèves de niveau plus faible ont un niveau insuffisant pour participer comme les autres, qu'elles ou ils n'osent pas prendre la parole dans ce groupe particulier ou dans le contexte particulier de la classe ? C'est bien sûr très difficile à appréhender, et Rouiller (2008) suggère de se baser sur des échanges *a posteriori* avec les élèves pour modifier le cas échéant la constitution de prochains groupes.

● Pour une discussion plus approfondie sur les avantages et les inconvénients des groupes de niveaux, utilisés pour les classes entières ou pour le travail personnalisé dans un souci de différenciation, voir Feyfant (2016).

COMMENT METTRE EN PLACE DES SITUATIONS DE COOPÉRATION DANS LA CLASSE ?

Les principes de coopération dégagés par les différents travaux de recherche sont-ils réellement applicables en classe ? Sont-ils trop vagues pour être fonctionnels ? Que peuvent faire les enseignant.e.s désireux.ses de mettre en place des activités coopératives ? Que peuvent-ils en attendre ? Nous allons préciser dans cette partie le travail de préparation de l'enseignant.e en vue d'un travail coopératif, puis quels apprentissages les élèves peuvent réellement développer dans le cadre construit pour eux ou elles, et enfin le rôle de l'enseignant.e pendant et après les interactions avec les élèves.

L'ORGANISATION DU TRAVAIL COOPÉRATIF

Les chercheur.se.s insistent bien pour dire que les décisions à prendre selon le contexte de la classe, les objectifs d'apprentissage visés, la prise en compte des compétences de chacun.e et des relations interpersonnelles reviennent à l'enseignant.e : « *tout se passe comme si les savoirs scientifiques ne prenaient toute leur dimension que lorsqu'ils sont articulés à une résolution de problème, associés à des savoirs d'expériences* » (Rouiller, 2008). Comme souvent en recherches en éducation, c'est bien au cœur de l'articulation entre savoirs de recherche et savoir-faire de l'enseignant.e que résident les solutions. Baudrit (2007) parle quant à lui des enseignant.e.s comme des « ingénieurs de l'apprentissage coopératif », et non de simples techniciens qui appliqueraient une méthode entièrement prédéterminée.

De manière générale, pour aider les enseignants, Rouiller (2008) propose, à partir des travaux de Howden et Kopiec (2000) qui regroupent plusieurs cadres théoriques de la coopération, une mise en pratique de cette approche complexe en trois étapes :

- « *prendre conscience et développer des valeurs sous-jacentes à la coopération, créer un climat affectif positif en classe* », par des activités « *participant d'une gestion de classe coopérative* » (conseil de coopération, jeux de coopération et non de compétition, la médiation par les pairs…) ;
- « *apprendre à coopérer, construire des*

Le projet SPRING (« Social pedagogic research into group work ») mené entre 2000 et 2005 au Royaume-Uni auprès d'environ 850 enfants âgés de 5 à 14 ans (répartis dans 17 établissements) a eu pour objectif d'identifier des pratiques enseignantes stratégiques pour encourager l'utilisation des travaux de groupe dans les classes de primaire et du secondaire (Baines, Rubie-Davis & Blatchford, 2009 ; Blatchford *et al.*, 2003). Quatre principes se sont dégagés du projet :

- développer les capacités des élèves à travailler en groupe en encourageant les relations de confiance, le respect mutuel entre les membres du groupe, ainsi que la communication et la réflexion avancée sur le fonctionnement du groupe ;
- aménager et adapter le travail en groupe au contexte de la classe en le structurant ;
- prévoir des tâches d'apprentissage qui garantissent et développent le travail coopératif ;
- l'implication de l'enseignant.e par un étayage, une supervision du travail qui facilite le fonctionnement des groupes autonomes.

habiletés de coopération, développer l'esprit d'équipe » et de classe, par des activités qui promeuvent explicitement des valeurs de coopération, comme l'entraide, l'engagement, la solidarité, la confiance, le partage, le respect, le plaisir ;

- « *coopérer pour apprendre au travers des conflits sociocognitifs, de verbalisations, d'échafaudages de connaissances* », par des activités organisées « *selon les principes de l'apprentissage coopératif* » et qui peuvent prendre la forme de « *structures coopératives préétablies* » (Jigsaw, tournoi, groupe d'investigation…).

Les trois étapes décrites ne se suivent pas forcément et peuvent s'imbriquer les unes dans les autres, mais l'acquisition explicite par les élèves des habiletés de coopération, ainsi qu'un climat de classe globalement favorable à la coopération semblent dans certains cas nécessaires pour que l'étape la plus délicate, coopérer pour apprendre, soit possible. D'ailleurs Rouiller (2008), à propos de la mise en place d'un apprentissage coopératif en vue d'une production textuelle en primaire en Suisse romande, indique que les enseignant.e.s sont satisfaits de l'évolution du climat de la classe, du développement des compétences de travail en équipe de leurs élèves, « *mais tout se passe comme si l'approche mise en place devait d'abord assurer des interactions de qualité, avant de songer à des effets sur les apprentissages* » (Rouiller, 2008). Certes, les équipes deviennent efficaces, mais il reste un grand pas à faire pour observer des effets sur les apprentissages individuels.

Réseaux de conditions à réunir

Les principes évoqués plus haut, on l'a vu, ne sont pas toujours faciles à réaliser dans une classe à un instant donné : Rouiller (2008) évoque plutôt un « *réseau de conditions* » à tester et différencier en fonction des objectifs de l'enseignant.e et de l'âge des élèves, au lieu de conditions précises pour un type de tâche donné ou par une situation donnée. L'apport de la recherche ici ne peut se faire sous forme de « recettes », ce qui est d'ailleurs jamais vraiment le cas dans le domaine de l'éducation ●. Cette même chercheuse appelle de ses vœux des travaux de recherche davantage tournés vers « *les processus de réflexion entre enseignants que sur les solutions envisagées dans des situations particulières. Les éléments théoriques à disposition dans la littérature changeraient alors de statut pour enrichir avec les savoirs d'expérience chacune de ces étapes […] en vue d'une gestion professionnelle adéquate de la diversité des situations en classe.* » (Rouiller, 2008)

● Pour une illustration, voir l'article du blog Eduveille de novembre 2016 d'Olivier Rey : « Qu'apporte finalement *Visible Learning* ? ».

Exemple d'utilisation concrète des principes de la pédagogie coopérative pour la production d'un texte narratif en fin de primaire à Genève (Rouiller, 2008)

Après une première étape portant sur le développement d'une « habileté de coopération », une deuxième étape consiste pour les enseignant.e.s à organiser la séance de la manière suivante :

- les équipes sont formées au hasard ;
- la séance commence par un brainstorming dans chaque équipe pour la constitution d'un aide-mémoire commun sur toutes les conditions à réunir pour écrire un texte narratif en équipe ;
- l'objectif et les caractéristiques du texte à produire (le but commun) sont rappelés ;
- chaque membre du groupe reçoit une ressource différente et des rôles sont attribués, comme scribe, chasseur.se d'idées, contrôleur.se orthographique... pour respecter l'**interdépendance positive** et la **responsabilisation** des élèves ;
- la communication avec l'enseignant.e se fait seulement par l'intermédiaire de l'élève ayant le rôle de voyageur.se ;
- à la fin, une **réflexion critique** sur la production de texte va permettre « *de verbaliser réussites et difficultés et de faire le point sur les progrès accomplis et encore à faire sur le plan de la production textuelle et de l'habileté de coopération* » (Rouiller, 2008) ;
- et enfin une révision coopérative du texte constitue la dernière étape du processus.

Blatchford *et al.* (2003) proposent de leur côté d'étudier l'apprentissage coopératif au sens large, c'est-à-dire qui peut se former dans des conditions ordinaires d'enseignement. En effet les conditions drastiques et, on l'a vu, peu réalisables de manière simultanée, des théories coopératives peuvent décourager certains enseignant.e.s. Les auteurs tentent alors de voir ce qu'il se passe dans des groupes formés de manière fortuite, sans planification, dans des conditions ordinaires d'enseignement : le travail en groupe est réalisé non pas par un groupe d'élèves, mais par « *des élèves travaillant ensemble comme un groupe ou une équipe […] la particularité de ce travail en groupe – peut-être ce qui le définit – est que l'équilibre entre responsabilité et contrôle du travail se répartit entre les élèves eux-mêmes* » : ce sont des « co-apprenants ».

Constitution des groupes au mieux

Les travaux de recherche insistent sur la préparation du travail coopératif par l'enseignant.e, sur la nécessaire structuration de ce travail en fonction des contraintes (comme l'organisation matérielle de la classe, en rangs ou en tables déplaçables) et des caractéristiques de la classe. Si la structuration s'avère trop complexe, le « réseau de conditions » peut tout aussi bien déboucher sur un choix des élèves fait au hasard pour constituer les groupes. Dans ce cas, un second temps d'analyse du fonctionnement de ce qui a marché ou non dans ces groupes permet de rééquilibrer cette structuration selon les objectifs d'apprentissage.

Premièrement, la taille des groupes : elle est de l'ordre de 2 à 4 ou 5 élèves selon les études, mais peut varier suivant l'âge des élèves et la complexité de la tâche demandée. Pour Bertucci *et al.* (2010), il y a un équilibre à trouver entre la productivité du groupe, qui logiquement devrait augmenter lorsque le nombre d'élèves augmente, puisqu'il y a plus de compétences réunies (et donc une meilleure réussite globale si tou.te.s les élèves participent autant au travail de groupe), et la capacité des membres du groupe à gérer les interactions entre elles ou entre eux, tâche qui se complexifie avec le nombre d'élèves, demande des compétences et mobilise l'attention de tou.te.s.

Si les enseignant.e.s veulent favoriser l'entraide entre élèves portant sur la tâche elle-même, la taille des groupes importe peu ; s'ils ou elles souhaitent favoriser l'estime de soi des élèves, le travail en dyades semble plus approprié, ainsi que dans le cas où les élèves n'ont pas l'habitude de travailler en coopération. Cela permet de développer les compétences nécessaires à la coopération, sans perdre trop de temps à s'harmoniser avec tous les autres membres du groupe.

Ensuite, l'organisation de la séance : les enseignant.e.s peuvent choisir entre mettre toute la classe en groupes ou en laisser une partie en autonomie individuelle, ce qui a l'avantage de leur permettre gérer moins de groupes à la fois. La constitution des groupes peut également amener les enseignant.e.s à choisir entre un fonctionnement optimal de la plupart des groupes (souvent au détriment de quelques élèves) ou un fonctionnement optimal pour les apprentissages de quelques-un.e.s (Rouiller, 2008).

Buchs *et al.* (2008) rapportent une étude portant sur les effets de la distribution des informations (l'interdépendance des ressources) lors d'un travail en dyades coopératives sur des textes, à l'université. Conciliant des travaux sur l'apprentissage coopératif et d'autres sur l'influence sociale, cette étude envisage deux modalités de travail :

- l'interdépendance positive, pour laquelle les élèves ont besoin d'échanger avec leurs partenaires pour avoir accès à toutes les informations, ce qui favorise la décentration, l'investissement des étudiants et des conflits constructifs pour l'apprentissage ;
- l'indépendance des ressources, pour laquelle les deux partenaires ont accès à toutes les informations : les conflits sont plus nombreux et s'accompagnent d'une centration sur les compétences et les buts de performance.

« *Des résultats relativement similaires ont été trouvés avec des élèves de l'école primaire (Buchs, 2007b). Ces recherches dégagent deux précautions à prendre lorsque les enseignants proposent à leurs étudiants de travailler de manière coopérative sur des textes : prendre garde à atténuer l'effet négatif de la menace des compétences lorsque les étudiants travaillent sur des informations identiques, et prendre garde à garantir la qualité de la transmission des informations lorsque les étudiants travaillent sur des informations complémentaires*. » (Buchs *et al.*, 2008)

Enfin il faut prévoir, ce que ne font pas toujours spontanément les enseignant.e.s d'après Blatchford *et al.* (2003), de prendre en compte la dynamique et le développement des groupes au fur et à mesure des séances, en contrôlant leur stabilité par exemple. En primaire, ces auteurs préconisent de laisser les groupes stables dans le temps et de vérifier leur développement.

Au niveau de l'enseignement secondaire, à l'âge de l'entrée dans l'adolescence où l'influence des pairs se fait très grande, les groupes de pairs informels, en dehors de la classe, se font et se défont, rendant la prise en compte des relations interpersonnelles dans la constitution des groupes très difficile et changeante au cours du temps. La question de choisir des groupes stables dans le temps se pose alors d'une autre manière dans ces conditions : « *Faire partie d'un groupe stable ou instable n'est pas corrélé à la motivation et à la réussite scolaire* » (Ryan, 2001), probablement parce que les groupes formés autour d'un même individu se ressemblent de manière générale, donc ont les mêmes influences à long terme. La motivation semble reliée au niveau scolaire : « *les groupes de pairs qui présentent une forte motivation ont tendance à être composés de bons élèves* ». L'influence du groupe sur les résultats des élèves se fait quand même sentir quand ces variables sont contrôlées : si les amis sont de meilleur niveau, les résultats chutent moins vite, si les amis sont de niveau plus faible, les résultats chutent plus vite ! L'influence des pairs est donc à multiples facettes, elle n'est pas entièrement négative ni entièrement positive, c'est un problème complexe.

QUELS APPRENTISSAGES RÉELS DES ÉLÈVES ?

Décrivant des travaux de recherche sur la cognition située, Lehraus et Rouiller (2008) précisent que « *l'activité et les conditions dans lesquelles l'apprentissage prend place font ainsi partie intégrante de ce qui est appris. Dans cette optique, les interactions entre pairs constituent une ressource essentielle au sein du contexte social de la classe et ont une place importante dans les situations dans lesquelles les apprenants vont avoir à réactualiser leurs connaissances en situation post- et extrascolaire*. »

Les compétences sociales développées par les élèves

Toutes les **compétences** non liées à une discipline ou à la maitrise d'un savoir particulier sont dites transversales ou **non académiques**, mais il s'agit d'une définition « par défaut ».

> « *Il y a bien sûr les compétences dites académiques, ce que maîtriser tel savoir rend capable de faire : calculer ses chances de gagner au loto grâce à la maîtrise du calcul de probabilité [...] Mais il y a aussi des compétences qu'on dira transversales, en ce sens qu'on espère, sans pouvoir toujours le démontrer, qu'elles seront acquises grâce au contact d'une variété d'activités scolaires et non spécifiquement d'une discipline donnée : compétence globale à communiquer, capacité à résoudre des problèmes, créativité... Ces compétences sont alors désignées comme non académiques. Certaines d'entre elles ont de plus une dimension clairement sociale, comme l'aptitude à travailler en groupe. Ajoutons que c'est leur caractère transférable, de la situation de formation à une palette de situations dans la vraie vie, qui fait leur valeur, ce qui, là encore, n'est guère aisé à démontrer*. » (Duru-Bellat, 2016)

Ces compétences sont très importantes dans la vie quotidienne, par exemple pour trouver un travail, même si leur définition ne fait toujours pas consensus ●. Giret (2015) précise qu'il en existe plusieurs types : compétences sociales, émotionnelles, comportementales, etc. Comment les différencier des compétences académiques ? Celles-ci sont ce que les chercheur.se.s nomment des « savoirs en acte », soit la traduction ou le transfert de savoirs appris dans une discipline académique dans différentes situations didactiques ou de la vie quotidienne : « *la notion de compétence, […] découle d'un jugement, d'une reconnaissance, dans un environnement forcément social. Ce qui conduit à souligner que toute compétence a une composante non académique, ou, pour le dire autrement, que c'est la notion de compétence purement académique qui est la plus problématique, voire n'a pas même de sens : tout savoir ne vaut que si l'on s'en sert avec pertinence dans telle ou telle situation…* » (Duru-Bellat, 2015 ; Bailly & Léné, 2015).

En cherchant à développer les compétences sociales ● d'élèves de collège dans le cadre de l'apprentissage coopératif, Epinoux et Lafont (2014) constatent, même si les résultats restent à confirmer, que ces compétences ne se sont pas forcément plus développées lorsque les élèves ont été formé à leur utilisation que sans la formation, sauf pour les filles qui échangent plus facilement entre pairs, conformément à leur stéréotype de sexe.

Faire apprendre à coopérer

Les compétences sociales, dont les habiletés à communiquer, à s'écouter, à s'encourager, à questionner les autres membres du groupe se retrouvent au niveau de l'apprentissage coopératif dans la notion d'interdépendance positive, puisque chaque membre du groupe doit posséder ces ca-

● Ce type de compétences est aussi visé par la Commission européenne à travers le terme de « compétences clés » (Gordon *et al.*, 2012).

● Pour plus de détails sur les liens entre compétences sociales et réussite scolaire, voir Fanchini (2016).

pacités pour pouvoir compter sur celles des autres ●. Baines, Rubie-Davis et Blatchford (2009) soulignent l'intérêt de ces compétences pour éviter les conflits relationnels ou apprendre à les résoudre, pour la prise de décision commune et pour conforter également la confiance en soi et en ses propres capacités à s'engager dans le travail en groupe. L'apprentissage des **compétences à coopérer** est indispensable, et notamment dans l'enseignement primaire où leur maitrise est plus difficile pour les élèves, qui se contentent plutôt de partager des informations ou de discuter sur la manière de réaliser l'activité demandée.

Ces habiletés sont pour certains forcément mises en œuvre à partir du moment où le contrat tacite de fonctionnement d'un groupe de travail reposant sur l'interdépendance positive et « *ayant pour objet un bénéfice commun et mutuel (un jeu gagnant-gagnant)* » (Lepri, 2013), est adopté par tou.te.s. Par contre il est bien question de respecter certains règles : « *La coopération présuppose des conditions bien particulières : convergence sur le bien commun et individuel à atteindre (et qui ne peut l'être individuellement) ; accord sur les méthodes pour l'atteindre ; respect des règles de fonctionnement ; équité dans la répartition des apports et des bénéfices ; liberté des contractants*. » (Lepri, 2013)

Pour la plupart des chercheur.se.s, ces habiletés s'acquièrent en classe, et un apprentissage à coopérer explicite est gage d'interactions de qualité. Cela peut se faire sous la forme de jeux de rôle, où les élèves apprennent à s'écouter, se distribuent les tâches, se partagent les responsabilités, s'entrainent à formuler des questions : c'est une étude australienne portant sur des classes de primaire qui a remarqué l'influence positive de cet apprentissage sur les conditions d'apprentissage et sur l'entraide entre les élèves, par l'augmentation de la richesse des interactions verbales entre les élèves (Baudrit, 2005a). Au niveau secondaire inférieur (l'équivalent de notre collège), ces influences positives dépendent de la matière enseignée, mais il a été constaté des discussions hors sujet plus fréquentes dans les groupes n'ayant pas fait l'objet d'une initiation à la coopération en groupe.

L'initiation plus ou moins poussée à l'apprentissage coopératif peut avoir des effets inégaux en fonction des activités scolaire, de l'âge, du niveau scolaire, elle n'est pas forcément toujours bénéfique (Baudrit, 2005a).

Si l'étape d'apprendre à coopérer n'est pas faite par l'enseignant.e avant le travail coopératif, elle se fera de toute façon lors du travail lui-même. C'est ce qu'ont constaté Bertucci *et al.* (2010) lors de travaux portant sur les effets de la taille des groupes sur la réussite des élèves : les groupes de 4 élèves étaient au début de la séquence durant six semaines moins performants que les élèves travaillant seuls ou en binômes sur la même tâche. Mais à la moitié de la séquence, leurs réponses aux tests étaient meilleures que celles des élèves ayant travaillé seuls puis, au bout de six semaines, avaient encore progressé. Il semble donc préférable que cet entrainement à travailler en groupe pour maitriser les capacités relationnelles soit pris en charge par l'enseignant.e en amont des séances coopératives, ou que du temps soit laissé en toute connaissance de cause aux élèves pour maitriser ces compétences.

Blatchford *et al.* (2003) précisent que cette préparation des élèves à travailler en coopération dépend bien entendu de la culture du pays dans laquelle elle est faite : aux États-Unis, ces formations sont très axées sur la compétition entre groupes, alors que ce n'est pas le cas par exemple au Royaume-Uni ; au Vietnam, l'apprentissage coopératif nécessite une adaptation culturelle pour pouvoir être appliqué (Nguyen *et al.*, 2009).

Coopérer pour apprendre ?

Une fois que les élèves sont entrainé.e.s et atteignent un certain niveau de maitrise pour coopérer, c'est-à-dire « *une fois que les groupes ont résolu les difficultés à travailler ensemble, ils peuvent se concentrer sur la tâche en cours […] et passent moins de temps à organiser le travail que les élèves qui n'ont pas eu de formation dans le*

À l'intérieur d'un groupe, les élèves apprennent déjà à « *écouter ce que les autres ont à dire, partager des idées et des ressources, poser des questions, critiquer les idées des autres, et utiliser leurs idées pour raisonner et résoudre des problèmes ensemble.* » (Gillies, 2014)

cadre du projet SPRING » (Baines, Rubie-Davis & Blatchford, 2009). Il est vrai que la régulation interne à chaque groupe est plus spécifique à organiser que la manière d'aborder la tâche d'apprentissage, souvent identique quel que soit le groupe concerné, et plus facile à maitriser quand on a l'habitude d'un travail en groupe ●.

> « *C'est plus dans la qualité des échanges entre les partenaires qu'il faut voir le principal intérêt de l'AC [apprentissage coopératif]. L'art et la manière d'interagir ne s'improvisent pas, ne s'organisent pas. Ils s'acquièrent grâce à des mises en situation qui incitent les élèves à comprendre ensemble ce qui leur est demandé, à essayer de trouver ensemble des stratégies de résolution, à mettre collectivement au clair leurs idées.* » (Baudrit, 2005b)

Dans une thèse sur la coopération en EPS, Evin (2013) évoque les histoires collectives des élèves qui se forgent par l'habitude de travailler ensemble.

La rétroaction réalisée après l'apprentissage coopératif doit entre autres mesurer la correspondance entre les relations d'influence et les attentes de chacun.e : la manière dont les élèves appréhendent le travail coopératif doit correspondre à l'interaction effective qui se passe dans le groupe, sinon il y a un risque de comparaison sociale et de mise en avant des buts de performance, ce qui entraine des conflits non constructifs pour l'apprentissage : « *les apprenants profiteront d'autant plus du conflit que celui-ci sera présenté dans une forme qui est en accord avec leur conception de la connaissance et avec leurs attentes* » (Buchs *et al.*, 2008).

LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT.E LORS DES INTERACTIONS

Plusieurs recherches (Hugon, 2008 ; Plante, 2012) décrivent le travail de l'enseignant.e pour animer un séance de travail coopératif, au-delà de la préparation en amont, consistant à choisir les activités et le « *contexte dans lequel les échanges vont se déployer* » :

- pendant la séance, l'enseignant.e observe, mais aussi anime et régule les groupes, dans l'objectif d'un meilleur apprentissage de chaque élève ;
- après la séance, les observations débouchent sur une analyse critique, permettant la construction d'une autre manière d'aborder la prochaine séance de coopération ou de renforcer telle ou telle étape d'apprentissage.

Hugon (2008) arrive ainsi à la conclusion suivante : « *On comprend là l'utilité de travailler en équipe pédagogique pour pouvoir assurer des tâches aussi complexes*. »

Au moment des échanges

L'enseignant.e est concerné.e par un « *rôle essentiel de régulation et d'aide au développement du processus interactif* », qui l'oblige à observer en permanence si la parole se distribue bien et à intervenir si nécessaire, sans casser la dynamique des échanges (Hugon, 2008). Son rôle est en effet d'accompagner les élèves pendant le travail coopératif, et de rester souple sur la structuration de ce travail : après avoir choisi la tâche d'apprentissage la plus adaptée au contexte de la classe et après avoir aménagé les conditions du travail coopératif pour ses élèves, l'enseignant.e doit pouvoir adapter les contenus et la façon de les orchestrer à ce qu'il se passe réellement dans la classe. Il ou elle doit faire en sorte que tous les élèves participent de manière équitable au travail coopératif, que les groupes fonctionnent correctement.

D'après Blatchford *et al.* (2003) à propos d'une enquête réalisée dans l'enseignement primaire et secondaire en 2000, **les enseignant.e.s focalisent plus souvent leur attention sur l'activité que les élèves ont à réaliser que sur le processus même du travail en groupe**, ce qui peut empêcher l'accès à la compréhension de l'activité pour les élèves. Un moyen d'y remédier est d'observer le fonctionnement du groupe lors du travail coopératif et de revenir sur ces observations lors de temps de discussion avec les élèves avant et après le travail coopératif. Cela favorise le regard métacognitif des élèves sur leur propre pratique coopérative, indispensable à une évolution positive du groupe, et ainsi des acquisitions de chaque élève. En outre, c'est une manière d'obtenir des informations permettant

l'ajustement et une amélioration de l'organisation des prochaines séances (Blatchford *et al.*, 2003). D'autres méthodes peuvent être envisagées, comme en mathématiques et en sciences, pour que les enseignant.e.s adoptent des stratégies permettent aux élèves de se (ré-)engager dans l'activité en cas de blocage sur une question, sans donner simplement la réponse (Hofmann & Mercer, 2015).

Pour Weil-Barais (2011), dans les travaux qu'elle a étudiés mettant en jeu des interactions entre élèves, entre enfants et parents, entre enfants et animateur.rice.s, entre élèves et enseignant.e.s, le rôle de l'enseignant.e est tellement primordial que les élèves ne peuvent interagir que sous son influence : « *toutes les interactions considérées sont dissymétriques du point de vue du statut des interactants […] ainsi que des savoirs et des compétences. Même si certaines études considèrent des contextes polyadiques, impliquant des groupes d'élèves et un enseignant, les interactions entre élèves, quand elles interviennent, sont toujours régulées par l'enseignant ou, tout au moins, sous son contrôle. Ceci tient au statut des connaissances en jeu qui ne peuvent se construire que s'il y a une intentionnalité forte de les transmettre de la part de l'éducateur.* » On peut retrouver là les contraintes de la coopération par rapport à la collaboration, plus libre dans sa forme et moins contrôlée de la part de l'enseignant.e.

Difficultés et conceptions pédagogiques

Plusieurs études réalisées dans les années 1990 (citées par Baines, Rubie-Davis & Blatchford, 2009) indiquent que le manque de recours au travail en groupe chez les enseignant.e.s serait dû à un scepticisme des enseignant.e.s sur les bénéfices du travail coopératif et à des difficultés de mise en œuvre, notamment :

- un sentiment de perte de contrôle de la situation lorsque ce sont les élèves qui travaillent en groupes indépendants, car l'enseignant.e ne peut pas surveiller de près tous les groupes en même temps ;
- un manque de concentration des élèves sur l'activité demandée et une dispersion sur d'autres sujets ;
- une perte de temps, en particulier pour les élèves les plus faibles ;
- que les élèves soient exposés au jugement des autres, sur leurs capacités ou sur leur confiance en soi ;
- que les élèves ne possèdent pas toutes les clés pour travailler ensemble et ne s'engagent pas dans l'activité comme ils ou elles le devraient ;
- que les élèves ne sont pas réellement capables d'apprendre les un.e.s des autres sans intercession de leur part.

C'est ainsi que **l'idée de mettre les élèves en groupe pour simplement maintenir leur attention et varier les méthodes d'enseignement ne peut pas suffire pour un réel apprentissage**.

> « *Il y a une différence cruciale entre mettre simplement les élèves en groupe et structurer la coopération parmi eux. La coopération* n'est pas *le regroupement d'élèves autour d'une même table pour parler entre eux pendant qu'ils ont un travail individuel à faire. La coopération* n'est pas *demander un rapport à un groupe d'élèves pour lequel un seul fait tout le travail et les autres ajoutent leur nom sur le produit fini. La coopération* n'est pas *un travail individuel avec pour consigne que les premières à avoir fini sont ceux qui aident les élèves les plus lents. La coopération est plus qu'être physiquement près de ses pairs, de parler autour d'un sujet avec eux, ou partager le même matériel de travail, même si toutes ces actions sont importantes dans l'apprentissage coopératif.* » (Smith *et al.*, 2005)

Les principes mêmes qui sous-tendent les travaux sur le climat motivationnel peuvent ne pas être acceptés par l'enseignant.e, qui peut croire qu'un climat de compétition favorise davantage la motivation des élèves, à partir de l'idée que les élèves sont « *naturellement non motivés pour les apprentissages scolaires, et peu à même de travailler sans un contrôle externe* » (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006).

Pour beaucoup d'enseignant.e.s, l'utilité du travail en groupe réside surtout dans le maintien du contrôle de la classe et de l'attention des élèves. Plusieurs études montrent que **certain.e.s enseignant.e.s ne croient pas réellement aux capacités de leurs élèves à travailler en groupe et à apprendre par eux ou elles-mêmes**, ce qui n'encourage pas vraiment les élèves à être efficaces en groupe. Paradoxalement, « *les enseignants voient, dans l'utilisation de l'apprentissage coopératif, une source d'inconvénients pour eux mais d'apports bénéfiques pour les élèves* » (Lottici, 2013 ; Blatchford *et al.*, 2003).

Pour expliquer ce phénomène, une étude de 2007 s'intéresse aux raisons pour lesquelles les enseignant.e.s de primaire pratiquent assez peu les approches coopératives en classe alors qu'elles sont explicitement inscrites dans les programmes de 2002. Cuisinier *et al.* (2007) ont montré que les interactions sont globalement perçues par les enseignant.e.s comme étant favorables à la **socialisation** (considérée comme un des objectifs majeurs de l'école), mais que les bénéfices de ces interactions sur l'apprentissage semblent moins évidents. Dans les programmes de 2008, la coopération est intégrée au domaine « Devenir élève », et les enfants doivent avoir atteint les capacités de coopération à la fin de l'école maternelle. Dans les programmes les plus récents appliqués à la rentrée 2015 en maternelle, on retrouve l'importance de la coopération, aussi bien pour la socialisation des élèves que pour leur progression globale : la compétence « *Coopérer, exercer des rôles différents complémentaires, s'opposer, élaborer des stratégies pour viser un but ou un effet commun* » est toujours un attendu de fin d'école maternelle. Les enseignant.e.s de maternelle semblent pourtant utiliser davantage les temps d'ateliers (élèves travaillant en petits groupes pour réaliser des activités différentes) comme des ateliers dirigés plutôt que comme de réels espaces de coopération (Lottici, 2013).

Pour favoriser un climat de coopération

Lors de l'introduction de moments de travail coopératif, on peut observer la fabrication d'une sorte de « communauté discursive » dans la communauté des apprenants, avec un rôle fort de l'enseignant.e pour la réalisation de ce climat coopératif, notamment par ses interventions orales. Cette communauté discursive, permettant de riches échanges entre les élèves, peut se voir dans l'analyse des marques linguistiques présentes dans les interactions verbales entre élèves : « *Dans le groupe, les postures et le partage de la parole demeurent sensiblement identiques si l'action de l'enseignant ne vise pas à modifier l'état spontané. L'analyse porte sur les marques linguistiques de la prise en charge de son discours, de l'inscription de l'autre et du discours de l'autre dans son propre discours. Ces marques linguistiques sont la trace d'une socialisation, d'un "climat" qui évolue. Au-delà d'une communauté d'apprenants, se constitue, sous l'effet de l'action de l'enseignant sensibilisé à cette problématique, une communauté discursive* » (Hugon & Le Cunff, 2011).

Côté formation, prenons l'exemple d'un programme créé par Johnson et Johnson en 1998, qui encouragea la mise en œuvre de l'apprentissage coopératif dans les classes par les enseignant.e.s : il comprend quelques sessions d'information sur l'apprentissage coopératif, après lesquelles sont retenu.e.s des enseignant.e.s volontaires. La première année de formation prévoit des échanges autour de la mise en œuvre de l'apprentissage coopératif dans les classes ; la seconde année permet un perfectionnement des pratiques (constitution des groupes d'élèves, utilisation de l'apprentissage coopératif dans différentes disciplines scolaires, évaluation de ses effets) ; la dernière année est surtout consacrée à la gestion de la controverse au sein des groupes, toujours en alternant formation en présence et phases de mise en pratique. Les enseignant.e.s ainsi formé.e.s peuvent ensuite devenir formateur.rice.s de leurs collègues dans leurs établissements respectifs (Baudrit, 2007). Il faut bien entendu prendre en compte les changements à réaliser dans la pratique enseignante, qui prennent forcément du temps et de l'énergie, et qui ne peuvent être imposés sans compréhension des objectifs de progrès en jeu (Rey, 2016).

BIBLIOGRAPHIE

Vous retrouverez ces références et quelques autres dans notre bibliographie collaborative en ligne, qui comprend le cas échéant des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- Bailly Franck & Léné Alexandre (2015). Postface : Retour sur le concept de compétences non académiques. *Formation emploi*, n° 130, p. 69-78.
- Baines Ed, Rubie-Davis Christine & Blatchford Peter (2009). Improving pupil group work interaction and dialogue in primary classrooms: results from a year-long intervention study. *Cambridge Journal of Education*, vol. 39, n° 1, p. 95-117.
- Baker Michael (2008). Formes et processus de la résolution coopérative de problèmes : des savoirs aux pratiques éducatives. In Yviane Rouiller & Katia Lehraus (dir.), *Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives*. Berne : Peter Lang, p. 107-130.
- Baudrit Alain (2005a). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie*, n° 153, p. 121-149.
- Baudrit Alain (2005b). *L'apprentissage coopératif : Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- Baudrit Alain (2007). La formation des *enseignants* aux méthodes d'apprentissage coopératif : perspectives internationales. *Savoirs*, n° 14, p. 73-92.
- Bensalah Leïla (2009). Que savons-nous du rôle de tuteur chez le jeune enfant ? *Carrefours de l'éducation*, n° 27, p. 69-81.
- Bertucci Andrea *et al.* (2010). The impact of size of cooperative group on achievement, social support, and self-esteem. *The Journal of General Psychology*, vol. 137, n° 3, p. 256-272.
- Blatchford Peter *et al.* (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*, vol. 39, n° 1–2, p. 153-172.
- Bourgeois Étienne & Nizet Jean (2005). Chapitre VIII. Interactions sociales et apprentissage. In *Apprentissage et formation des adultes* [3e éd.]. Paris : PUF, p. 155-200.
- Buchs Céline *et al.* (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie,* n° 163, p. 105-125.
- Cadeau Ludovic (2015). Historique (partiel et partial) de la pédagogie institutionnelle. *Le Nouvel éducateur*, n° 224, p. 5-7.
- Charmeux Eveline (2013). Le cœur de l'école. *Les cahiers pédagogiques*, n° 505, p. 22-23.
- Connac Sylvain (2013). Coopérer ? Quel bazar ! *Les cahiers pédagogiques*, n° 505, p. 12-13.
- Cuisinier Frédérique *et al.* (2007). Psychologie des interactions sociocognitives et apprentissages scolaires : regards croisés de pédagogues et de chercheurs. *Les Sciences de l'éducation, Pour l'ère nouvelle*, vol. 40, n° 4, p. 47-79.
- Darnis Florence (dir.) (2010). *Interaction et apprentissage*. Paris : EP&S.
- Darnon Céline *et al.* (2006). Chapitre 11. Apprendre ensemble : but de performance et but de maîtrise au sein d'interactions sociales entre apprenants. In Benoît Galand & Étienne Bourgeois, *(Se) motiver à apprendre*. Paris : PUF, p. 125-134.
- Duru-Bellat Marie (2015). Les compétences non académiques en question. *Formation emploi,* n° 130, p. 13-29.
- Duru-Bellat Marie (2016). Préface. In Jean-François Giret & Sophie Morlaix (dir.), *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels*. Dijon : Éd. universitaires de Dijon, p. 9-13.
- Epinoux Nicolas & Lafont Lucile (2014). Développer les compétences sociales par l'apprentissage coopératif au collège : apprendre à collaborer pour réaliser un projet collectif en EPS et en sciences physiques. *Formation et profession*, vol. 22, n° 3, p. 37-47.

- Evin Agathe (2013). *Coopération entre élèves et histoires collectives d'apprentissage en éducation physique et sportive contribution à la compréhension des interactions entre élèves et aux développement de dispositifs d'apprentissage coopératif*. Thèse, Université de Nantes.
- Fanchini Agathe (2016). *Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III. L'effet de l'accompagnement scolaire.* Thèse, Université de Bourgogne Franche-Comté.
- Feyfant Annie (2011). *Les effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages*. Dossier d'actualité Veille & Analyses, n° 65, septembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Feyfant Annie (2016). *La différenciation pédagogique en classe.* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 113, novembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Filliettaz Laurent & Schubauer-Leoni Maria Luisa (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Gaussel Marie (2016). *Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 108, février. Lyon : ENS de Lyon.
- Gillies Robyn (2014). Cooperative Learning: Developments in Research. *International Journal of Educational Psychology*, vol. 3, n° 2, p. 125-140.
- Giret Jean-François (2015). Introduction : Pourquoi débattre des compétences non académiques ? *Formation emploi*, n° 130, p. 7-11.
- Gordon Jean *et al.* (2012). *Key competence development in school education in Europe: KeyCoNet 2012 Literature Review*. En ligne : http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=3a7a093c-4c8f-473c-8702-f38ed86bb730&groupId=11028.
- Hofmann Riikka & Mercer Neil (2015). Teacher interventions in small group work in secondary mathematics and science lessons. *Language and Education*, vol. 30, n° 5, p. 1-17.
- Howden Jim & Kopiec Marguerite (2000). *Ajouter aux compétences : Enseigner, coopérer et apprendre au secondaire et au collégial* [2e éd.]. Montréal : Chenelière Éducation.
- Hugon Marie-Anne (2008). De l'approche de pédagogie interactive à l'approche coopérative des apprentissages scolaires en collège et lycée : quelques points de convergence. In Yviane Rouiller & Katia Lehraus (dir.), *Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives*. Berne : Peter Lang, p. 165-184.
- Hugon Marie-Anne & Le Cunff Catherine (2011). *Interactions dans le groupe et apprentissages*. Nanterre : Presses universitaires de Paris Ouest.
- Jacomino Baptiste (2013). Freinet et la coopération. *Les cahiers pédagogiques*, n° 505. En ligne : http://www.cahiers-pedagogiques.com/Freinet-et-la-cooperation.
- Järvelä Sanna, Volet Simone & Järvenoja Hanna (2010). Research on motivation in collaborative learning: Moving beyond the cognitive–situative divide and combining individual and social processes. *Educational Psychologist*, vol. 45, n° 1, p. 15-27.
- Johnson David & Johnson Roger (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, vol. 22, n° 1, p. 95-105.
- Johnson David & Johnson Roger (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, vol. 38, n° 5, p. 365-379.
- Johnson David *et al.* (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, vol. 89, n° 1, p. 47-62.
- Kyndt Eva *et al.* (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, vol. 10, p. 133-149.
- Le Briquer Yannick (2013). *Influence de la compétition et de la coopération sur les acquisitions pour des élèves de collège au sein d'une situation complexe en natation de vitesse*. Mémoire de master 2, Université Bordeaux Segalen.

- Lehraus Katia & Rouiller Yviane (2008). Introduction : De la diversité des approches d'enseignement/apprentissage coopératives. In Yviane Rouiller & Katia Lehraus (dir.), *Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives*. Berne : Peter Lang, p. 1-28.
- Lepri Jean-Pierre (2013). Coopérer, un mythe ? *Les cahiers pédagogiques*, n° 505 , p. 14-15.
- Leroy Nadia *et al.* (2013). Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels. *Revue française de pédagogie*, n° 182, p. 71-92.
- Lieury Alain & Fenouillet Fabien (2013). *Motivation et réussite scolaire* [3e éd.]. Paris : Dunod.
- Lottici Émilie (2013). *Apprentissage coopératif : les représentations et pratiques des enseignants de maternelle*. Mémoire de master 2, sociologie, Université d'Orléans.
- Meuret Denis (2016). Éduquer à la confiance dans une société de défiance. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 72, p. 67-76.
- Mons Nathalie, Duru-Bellat Marie & Savina Yannick (2012). Modèles éducatifs et attitudes des jeunes : une exploration comparative internationale. *Revue française de sociologie*, vol. 53, n° 4, p. 589-622.
- Nguyen Phuong-Mai *et al.* (2009). Cooperative learning that features a culturally appropriate pedagogy. *British Educational Research Journal,* vol. 35, n° 6, p. 857-875.
- Olry-Louis Isabelle (2003). Coopérer et apprendre par le dialogue : enjeux et perspectives. *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 32, n° 3, p. 343-358.
- Olry-Louis Isabelle (2011). Interactions à visée d'apprentissage et différences individuelles. In Marie-Anne Hugon & Catherine Le Cunff (dir.), *Interactions dans le groupe et apprentissages.* Nanterre : Presses universitaires de Paris Ouest, p. 31-41.
- Plante Isabelle (2012). L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, vol. 35, n° 4, p. 252-283.
- Poucet Bruno (2009). Petite histoire de l'enseignement mutuel : l'exemple du département de la Somme. *Carrefours de l'éducation*, n° 27, p. 7-18.
- Reuter Yves (dir.) (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.
- Rey Olivier (2016). *Le changement, c'est comment ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 107, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
- Rochex Jean-Yves (2016). Traquer les implicites pour combattre les inégalités : bonnes pratiques ou vigilance partagée ? *Dialogue*, n° 162, p. 37-43.
- Roseth Cary, Johnson David & Johnson Roger (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, vol. 134, n° 2, p. 223-246.
- Rouiller Yviane (2008). Constitution d'équipes d'apprentissage en production textuelle à l'école primaire. In Yviane Rouiller & Katia Lehraus (dir.), *Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives*. Berne : Peter Lang, p. 81-106.
- Rouiller Yviane & Lehraus Katia (2008). *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*. Berne : Peter Lang.
- Ryan Allison (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, vol. 72, n° 4, p. 1135-1150.
- Sabourin Martine & Lehraus Katia (2008). Former des enseignants primaires à une approche coopérative : bilans et perspectives. In Yviane Rouiller & Katia Lehraus (dir.), *Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives*. Berne : Peter Lang, p. 191-220.

- Sarrazin Philippe, Tessier Damien & Trouilloud David (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches *Revue française de pédagogie*, n° 157, p. 147-177.

- Slavin Robert (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 21, n° 1, p. 43-69.

- Slavin Robert (2010). L'apprentissage coopératif. In *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique.* Paris : OCDE, p. 171-189.

- Slavin Robert (2013). Effective programmes in reading and mathematics: Lessons from the Best Evidence Encyclopaedia. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 24, n° 4, p. 383-391.

- Smith Karl *et al.* (2005). Pedagogies of engagement: Classroom-based practices. *Journal of Engineering Education*, vol. 94, n° 1, p. 87-101.

- Tardif Jacques (2008). Préface. In Yviane Rouiller & Katia Lehraus (dir.), *Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives*. Berne : Peter Lang, p. IX-XII.

- Thibert Rémi (2009). *Quelles pratiques collaboratives à l'heure des TIC ?* Dossier d'actualité, n° 43, mars. Lyon : INRP.

- Weil-Barais Annick (2011). Comment rendre compte des échanges, dans un contexte d'apprentissage ? In Marie-Anne Hugon & Catherine Le Cunff (dir.), *Interactions dans le groupe et apprentissages*. Nanterre : Presses universitaires de Paris Ouest, p. 43-62.



Pour citer ce dossier :

Reverdy Catherine (2016). *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 114, décembre. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=114&lang=fr

Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :

- Feyfant Annie (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°113, novembre. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=113&lang=fr
- Gaussel Marie (2016). *L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 112, octobre. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=112&lang=fr
- Thibert Rémi (2016). *Représentations et enjeux du travail personnel de l'élève*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 111, juin. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=111&lang=fr

Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :

http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses
15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (04) 26 73 11 24
ISSN 2272-0774