



L'essentiel pour comprendre les questions éducatives



Catherine Reverdy

APPRENDRE ET COOPÉRER EN CLASSE

Travail de groupe, regroupement en îlots, par binômes, débats en demi-classe... de très nombreuses situations pédagogiques font appel à la coopération entre les élèves, qu'elle soit spontanée ou organisée par l'enseignant.e. Ces interactions sociales garantissent-elles un apprentissage ? Quel peut être le rôle de l'enseignant.e pour soutenir et évaluer l'investissement et les apprentissages de chaque élève à l'intérieur du groupe ? Quelles perspectives les recherches apportent-elles aux enseignant.e.s ?

Les interactions à la base de la coopération

→ Le concept d'interaction « 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. » (Olry-Louis, 2003) Il existe les interactions asymétriques, qui peuvent être de tutelle (tutorat, aide et entraide) et les interactions symétriques, pour lesquels il y a équivalence de compétences et de rôles.

Le conflit sociocognitif en bref

→ 3 dimensions imbriquées : cognitive, sociale, affective

→ 2 influences : Vygotski pour les interactions sociales et le développement cognitif ; Piaget pour le développement par conflit

→ 1 CONCEPT POSÉ PAR L'ÉCOLE DE GENÈVE :

Le conflit sociocognitif est un « mécanisme de construction cognitive [basé sur] une divergence cognitive (conflit de réponses) et un désaccord social (avec un partenaire) » (Buchs et al., 2008). La régulation du conflit sociocognitif entraîne une réorganisation cognitive pour les apprenant.e.s.

“ 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. (Reverdy, 2016) ”

LA COOPÉRATION ET L'ÉCOLE, UNE LONGUE HISTOIRE

Au début du XX^e siècle, plusieurs approches pédagogiques, regroupées sous le terme d'Éducation nouvelle, font de la coopération un de leurs principes fondateurs, accompagné d'un projet politique : émanciper le ou la futur.e citoyen.ne. Ces mouvements, nés de part et d'autre de l'Atlantique, se développent dans des histoires parallèles :

- une approche pédagogique et philosophique aux États-Unis inspirée par Dewey et théorisée dans les années 1970 sous le nom d'apprentissage coopératif (*cooperative learning*) ;
- plusieurs approches pédagogiques en France et dans les pays francophones, parmi lesquelles celle du mouvement Freinet ou de la pédagogie institutionnelle d'Oury, qui se retrouvent notamment dans le fonctionnement des coopératives scolaires (OCCE, Office central de la coopération à l'école et ICEM, Institut coopératif de l'école moderne – Pédagogie Freinet).

Un courant de recherche issu de la psychologie du développement est davantage centré sur le développement de l'enfant lors des interactions avec ses pairs. En effet, faire travailler les élèves en coopération, c'est prendre en compte les dimensions sociale et cognitive de l'apprentissage. Réunissant en plus la dimension affective, le concept de conflit sociocognitif est apparu à l'École de Genève sous la double influence des travaux de Piaget, pour qui le conflit joue un rôle primordial dans l'acquisition de connaissances issues de l'environnement, et de Vygotski, pour qui l'interaction sociale est à la base du développement cognitif.

Quels pays favorisent la coopération ou la compétition ?

(Mons, Duru-Bellat & Savina, 2012)

➔ **Les pays de l'Europe du Nord et anglo-saxons** peuvent être regroupés dans un modèle d'« éducation totale », dans lequel les établissements sont ouverts vers l'extérieur et prennent en compte les différentes dimensions de l'enfant. Ces pays favorisent à la fois un esprit de compétition et un esprit de coopération, débouchant « sur un réseau d'expériences sociales plus vastes ».



➔ **Certains pays comme la France, le Japon, le Portugal...** peuvent être regroupés dans un modèle d'« éducation académique », dans lequel le curriculum est rigide et l'enseignement préprofessionnel peu développé, et qui favorise davantage un climat de méfiance.

➔ **Les pays d'Europe continentale**, regroupés dans le « modèle du producteur » qui fait apparaître une hiérarchie des filières, favorisent également un climat de méfiance.



Qu'est-ce qui influence les relations interpersonnelles entre élèves ?

Les élèves possèdent chacun.e un **statut social**, c'est-à-dire la manière dont il ou elle est perçu.e dans le contexte de sa classe : dans un travail coopératif, c'est la perception de ses pairs qui primera sur celle de l'enseignant.e.

Il existe également un **statut d'expert.e** (en lien avec une tâche particulière) et un **statut scolaire**.

Ces statuts exercent une influence sur les positions sociales que les élèves occupent à l'intérieur du groupe.

DE QUOI DÉPEND LA COOPÉRATION ENTRE ÉLÈVES ?

Pour que le conflit sociocognitif puisse avoir lieu pour chaque élève, c'est-à-dire lorsqu'il ou elle confronte ses connaissances à celles de ses pairs, de nombreuses caractéristiques sont à prendre en compte, qui dépendent des élèves, de la manière dont l'enseignant.e organise leurs apprentissages en coopération, mais également d'autres facteurs :

- le contexte de la classe, qui dépend lui-même du contexte national : selon les pays, c'est l'esprit de coopération et/ou l'esprit de compétition qui est favorisé. Ce climat global influence également les relations entre enseignant.e et élèves, donc le climat de la classe ;

- les choix pédagogiques, dont celui de l'activité coopérative, qui serait plutôt une tâche complexe qu'un travail de mémorisation ; la mise en place par l'enseignant.e d'un climat motivationnel dans sa classe, pour que les élèves puissent s'impliquer dans une tâche et développer leur autonomie en toute confiance ;

- les relations interpersonnelles entre les élèves, changeantes, attachées aux statuts réels ou perçus de chaque élève du groupe. Ces relations sont particulièrement sensibles et difficiles à aborder à l'entrée dans l'adolescence, période pour laquelle les groupes de pairs se font et se défont de manière rapide.

L'attitude de coopération varie également avec le niveau scolaire et dépend entre autres du genre (l'attitude de coopération se retrouve davantage chez les filles que chez les garçons) ou du niveau socioéconomique (l'esprit de coopération est plus faible dans les établissements à niveau socioéconomique favorisé).

LES LIMITES DES APPORTS DES RECHERCHES

Le paysage des recherches portant sur la coopération à l'école est assez éclectique, et le plus grand nombre de travaux date des années 1980 et 1990. Comme pour tout ce qui concerne l'éducation, une vision plurielle des recherches est nécessaire, mais de manière encore plus aigüe pour la coopération : que seraient les sciences du langage, qui analysent très finement les traces d'apprentissage dans les interactions entre les élèves, sans la psychologie de l'éducation qui explique l'influence des émotions sur ces interactions ? Que serait la psychologie de l'éducation cherchant à montrer les effets de ces interactions sur le développement des élèves sans la sociologie de l'éducation recontextualisant l'esprit de coopération dans un cadre national et dans un établissement particulier ?

C'est pour toutes ses raisons que les apports des recherches en éducation ne peuvent pas être compris comme des recettes à appliquer selon les spécificités des élèves et des classes, mais comme des indicateurs possibles d'analyse à combiner avec les savoirs d'expérience des enseignant.e.s, seul.e.s garant.e.s de toutes les dimensions cognitives, affectives, sociales, contextuelles et pédagogiques de l'activité de coopération entre les élèves. Il s'agit ainsi pour l'enseignant.e plutôt d'un réseau de

conditions à réunir, mais surtout à tester et à différencier selon l'objectif d'apprentissage visé, pour démêler le réseau d'influences mutuelles complexes (le moindre petit changement peut entraîner des changements plus importants à tous les niveaux). Un équilibre est à trouver entre la productivité du groupe (qui augmente avec le nombre d'élèves) et la capacité du groupe à gérer les interactions (rendues complexes par le nombre d'élèves).

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-relational.**

ORGANISER L'APPRENTISSAGE DANS LA COOPÉRATION

Des travaux de recherche mettent en évidence certaines croyances des enseignant.e.s sur les réels bénéfiques de l'apprentissage coopératif chez les élèves : il s'agit davantage de développer des compétences de socialisation que d'un véritable apprentissage, puisqu'il est fait uniquement entre pairs et sans contrôle de l'enseignant.e ; instaurer un travail coopératif impose beaucoup de contraintes (perte de temps, de contrôle, peu d'engagement des élèves, manque de concentration, difficulté d'évaluation du travail de chacun.e...).

Il est vrai que la mise en place d'un travail coopératif nécessite un travail en amont de la part de l'enseignant.e : choisir les activités qui se prêtent le mieux à un travail coopératif, définir avant tout les objectifs d'apprentissage visés dans ce travail (qui peuvent tout à fait être de développer les aptitudes à travailler à plusieurs, le travail de l'activité elle-même passant au second plan) et savoir prendre le temps nécessaire pour assurer des conditions d'échanges efficaces entre les élèves. L'évaluation du travail coopératif peut porter sur l'apprentissage du fonctionnement du groupe, sur l'activité elle-même, être individuelle ou collective en fonction des attentes de l'enseignant.e et des objectifs d'apprentissage visés. Pour favoriser les conflits sociocognitifs des membres du groupe, une certaine hétérogénéité dans le groupe (variables sociales, de genre, niveau de compétences des élèves réel ou perçu) et une taille raisonnable de quelques élèves (entre deux et quatre ou cinq) dans le groupe sont conseillées, sans que les recherches en éducation puissent préciser plus avant ce qui relève des choix de l'enseignant.e.

“ 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 & Lehraus, 2008)

LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT.E FACE À L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF : À CHACUN.E SA STRATÉGIE

Le rôle de l'enseignant.e dans le travail coopératif est reconfiguré : il ou elle est amené.e à adopter une posture d'accompagnement des groupes, éventuellement en définissant des rôles pour chaque élève et en faisant respecter la parole des élèves, pour développer leur responsabilité individuelle à l'intérieur du groupe. Lorsque les membres du groupe découragent ou empêchent les efforts des autres membres, l'interdépendance est négative et entraîne une compétition ; à l'inverse, si ces membres encouragent et facilitent les efforts d'apprentissage de leurs pairs, l'interdépendance qui s'installe entre eux et elles est positive et débouche sur de la coopération : la coopération peut ainsi être définie à l'extrême par la seule interdépendance positive entre les membres du groupe.

Il semble au final nécessaire d'entraîner les élèves à développer des compétences utiles au travail coopératif, ce qui peut se faire en pratique en trois étapes non forcément successives :

- commencer à apprendre la coopération (jeux, médiation par les pairs...) pour assurer un certain climat de classe globalement favorable à la coopération ;
- apprendre à coopérer, développer l'esprit d'équipe (engagement, solidarité, confiance...). Pour cela l'enseignant.e doit porter son attention sur le processus de coopération et non seulement sur l'activité que les élèves ont à réaliser. Une régulation interne du groupe portant sur l'aspect coopératif du travail effectué est nécessaire pour les élèves, pour développer leur réflexion métacognitive sur la coopération et prendre en compte la dynamique des échanges ;
- coopérer pour apprendre, étape pour laquelle l'enseignant.e doit réunir un réseau de conditions favorisant cette coopération.

Différentes organisations de l'apprentissage coopératif

Citons parmi les nombreuses modalités de l'apprentissage coopératif le **dispositif Jigsaw** (découpage de l'enseignement en puzzle), présenté comme une méthode d'apprentissage informelle : des équipes de 6 élèves sont organisées pour travailler sur un thème, chaque élève étant responsable d'un sous-thème. Des groupes d'expert.e.s, formés des responsables des sous-thèmes, travaillent ensuite séparément puis retransmettent aux membres du groupe initial ce qu'ils ou elles ont appris. Ce dispositif favorise les discussions, les projets et la dynamique sociale des élèves. D'autres modalités comme les **tournois** ou les **groupes d'investigation** ont pour objectif de mettre en concurrence des groupes d'élèves, cherchant ainsi à développer à la fois la coopération à l'intérieur du groupe, mais également la compétition entre les groupes.



Quelques principes nécessaires à l'application de l'apprentissage coopératif en classe

(Plante, 2012)

- ➔ Interdépendance positive entre les membres du groupe : la réussite du groupe dépend de celle de tous les membres du groupe
- ➔ Responsabilité individuelle : tous les membres du groupe doivent « jouer le jeu » du travail coopératif
- ➔ Développement de compétences sociales, qui doivent être clairement enseignées (prise de décision, gestion des conflits...)
- ➔ Rétroactions et autoévaluations constantes du travail coopératif qui font vivre le groupe

QUELQUES RÉFÉRENCES POUR ALLER PLUS LOIN

Pour citer cet Edubref :

Reverdy Catherine (2020). Apprendre et coopérer en classe. *Edubref*, mars. Lyon : ENS de Lyon. <https://edupass.hypotheses.org/1917>

BIBLIOGRAPHIE

- **Baudrit Alain (2005).** *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.
- **Buchs Céline et al. (2008).** Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie*, n° 163, p. 105-125.
- **Connac Sylvain (2013).** Coopérer ? Quel bazar ! *Les cahiers pédagogiques*, n° 505, p. 12-13.
- **Connac Sylvain (2018).** *La coopération entre élèves.* Poitiers : Réseau Canopé.
- **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.
- **Feyfant Annie (2011).** *Les effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages.* Dossier d'actualité Veille & Analyses, n° 65, septembre. Lyon : ENS de Lyon. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/65-septembre-2011.pdf>
- **Fillietaz Laurent & Schubauer-Leoni Maria Luisa (2008).** *Processus interactionnels et situations éducatives.* Bruxelles : De Boeck.
- **Gaussel Marie (2018).** À l'école des compétences sociales. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 121, janvier. Lyon : ENS de Lyon. <https://edupass.hypotheses.org/1215>
- **Hugon Marie-Anne & Le Cunff Catherine (2011).** *Interactions dans le groupe et apprentissages.* Nanterre : Presses universitaires de Paris Ouest.
- **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.
- **Oiry-Louis Isabelle (2003).** Coopérer et apprendre par le dialogue : enjeux et perspectives. *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 32, n° 3, p. 343-358.
- **Plante Isabelle (2012).** L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 35, n° 4, p. 252-283.
- **Reuter Yves (dir.) (2007).** *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire.* Paris : L'Harmattan.
- **Reverdy Catherine (2016).** *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques.* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 114, décembre. Lyon : ENS de Lyon. <https://edupass.hypotheses.org/1080>
- **Rouiller Yviane & Lehraus Katia (2008).** *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives.* Berne : Peter Lang.
- **Slavin Robert (2010).** L'apprentissage coopératif. In *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique.* Paris : OCDE, p. 171-189.

NUMÉROS SPÉCIAUX DE REVUES

- Mieux apprendre avec la coopération, *Cahiers pédagogiques*, n° 505, 2013 : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/No-505-Mieux-apprendre-par-la-cooperation>
- Tutorat et apprentissages scolaires, *Carrefours de l'éducation*, n° 27, 2009 : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2009-1.htm>

AUTRES RESSOURCES

- Institut coopératif de l'école moderne – Pédagogie Freinet : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/accueil-principes-pedagogiques>
- Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active : <http://www.cemea.asso.fr/>

ÉDUBREF MARS 2020 :

Équipe Veille & Analyses de l'Institut français de l'Éducation | ENS de Lyon - 15 parvis René Descartes - BP 7000 - 69342 Lyon cedex 07.
Site web : <http://ife.ens-lyon.fr/ife> • E-mail : veille.scientifique@ens-lyon.fr • Directeur de la publication et de rédaction : © École normale supérieure de Lyon • Graphisme & illustrations : Bruno Fouquet, 06 76 17 79 28.

