

## LA COOPÉRATION ENTRE ÉLÈVES : DES RECHERCHES AUX PRATIQUES

Catherine REVERDY, in Dossier de veille de l'IFÉ, n°114, Décembre 2016, ENS de Lyon, disponible en PDF :

[https://edupass.hypotheses.org/1080#\\_ftn6](https://edupass.hypotheses.org/1080#_ftn6)

Consultable, aussi, une version réduite *Apprendre et coopérer en classe*, Edubref, mars 2020 : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/EB-Veille/Edubref-mars-2020.pdf>

Synthèse : LAMP 04/2020

Ce Dossier interroge la manière de mettre en œuvre la coopération dans les classes, à l'appui des recherches en éducation et fait le point sur les avancées autour de la question de la coopération entre élèves, notamment par l'examen des relations entre la coopération et l'apprentissage.

Pour mettre en place un apprentissage coopératif, l'enseignant peut organiser les situations de coopération selon différentes modalités qui dépendent des objectifs d'apprentissage visés : le tutorat, où un élève est expert, l'autre novice ; ou encore l'aide spontanée entre les élèves, pour pallier les difficultés ponctuelles. Mais la coopération évoque d'abord le travail en petits groupes autour d'une activité précise.

Que ce soit pour des objectifs d'apprentissage, pour le développement de compétences sociales, 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 ?

La coopération est souvent vue au niveau de la méthode, on parle alors d'**approche ou de pédagogie coopérative**<sup>1</sup>. Parmi les approches coopératives, une se détache : l'apprentissage coopératif<sup>2&3</sup>, l'apprentissage coopérant ou la pédagogie coopérative.

Les **différences entre collaboration et coopération** sont très difficiles à appréhender. Le travail coopératif, organisé 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. L'apprentissage coopératif constitue « *un point de rencontre, une approche de référence*<sup>4</sup> » pour les recherches actuelles et est à ce titre incontournable dans le champ de la recherche actuelle.

Beaucoup de paramètres sont à intégrer dans l'étude du travail coopératif, ce qui la rend difficile. Il faut prendre, par exemple, en compte la place sociale 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. On peut esquisser<sup>5</sup> un cadre conceptuel dans lequel 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, les paramètres de mise en situation de l'activité coopérative, les contraintes du programme, les caractéristiques non modifiables des élèves, les caractéristiques évolutives des élèves, celles justement qui peuvent être des « effets souhaitables » des situations de coopération, ainsi, par exemple, la motivation à continuer à apprendre.

Il faut rappeler que le contexte d'apprentissage premier qui contient les groupes, c'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. Les différences de conception de l'éducation selon les pays peuvent entraîner 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*

<sup>1</sup> « 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. », Sabourin Martine & Lehraus Katia (2008). Former des enseignants primaires à une approche coopérative : bilans et perspectives. In *Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives* (p. 191-220). Berne : Peter Lang.

<sup>2</sup> concept de **cooperative learning**, théorisé dans les années 1970 aux États-Unis

<sup>3</sup> « *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 Robert E. (2010). L'apprentissage coopératif. In *Comment apprendre ? La recherche au service de la pratique* (p. 171-189). Éditions OCDE

<sup>4</sup> Lehraus Katia & Rouiller Yviane (2008). Introduction : De la diversité des approches d'enseignement/apprentissage coopératives. In *Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives*, Berne : Peter Lang

<sup>5</sup> Lehraus & Rouiller (2008). Op. cité

*comportent de façon coopérative et honnête*<sup>6</sup> », est plus ou moins développée selon les pays, et cela se ressent dans 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) caractérisant les attitudes des élèves envers l'école : sentiment d'appartenance à l'école, esprit de compétition, motivation instrumentale<sup>7</sup>, 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 aussi, mais 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, les élèves de plus haut niveau scolaire gardant 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 socioéconomique 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**<sup>8</sup> est plus favorable à la fois à l'esprit de compétition et à l'esprit de coopération qu'un **modèle producteur**<sup>9</sup> : « 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 »<sup>10</sup>.

Dans les établissements, un **contrat didactique** s'installe implicitement dans une classe et régit les attendus et les relations entre enseignants et élèves : ce contrat s'applique aussi aux travaux en petits groupes et peut influencer sur la qualité des interactions et des apprentissages, par exemple en inhibant les conflits sociocognitifs au lieu de les favoriser. Lorsque l'enseignant s'engage dans un enseignement visant l'apprentissage coopératif de ses élèves, **il 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.

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 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.<sup>11</sup>

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

<sup>6</sup> Meuret Denis, Éduquer à la confiance dans une société de défiance. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2016, n° 72, p. 67-76

<sup>7</sup> 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 (Alain Lieury & Fabien Fenouillet, *Motivation et réussite scolaire* [3<sup>e</sup>éd.], Dunod, 2013).

<sup>8</sup> 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...

<sup>9</sup> la France, le Japon, le Portugal, par exemple : curriculum hiérarchique, rigide, filières d'élite refermées sur elles-mêmes, 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 » (B. BERNSTEIN, Codes socio-linguistiques et contrôle social, Ed. de Minuit, 1975)

<sup>10</sup> Nathalie Mons, Marie Duru-Bellat & Yannick Savina, *Modèles éducatifs et attitudes des jeunes : une exploration comparative internationale*. *Revue française de sociologie*, vol. 53, n° 4, 2012, p. 589-622

<sup>11</sup> « Les "contenus" influent 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, op.cité

tour un effet sur l'apprentissage en cours. 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 capacités pour pouvoir compter sur celles des autres.

L'âge des élèves, pour certains chercheurs, est un paramètre à prendre en compte pour le choix de la tâche d'apprentissage lors d'un travail coopératif. Une formation aux compétences de communication et à la résolution de conflits semble s'imposer pour les élèves. Pour d'autres, l'âge n'empêche pas la coopération : des formes d'entraide spontanée et de tutorat sont observées chez des enfants de 3 ou 4 ans.

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 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 enseignants et élèves où chaque élève est sollicité pour s'exprimer autour d'un événement partagé<sup>12</sup>. Les ateliers sont des moments d'autonomie et de travail individuel.

L'enseignant 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.

Une autre variable permet de distinguer les différents types de coopération : le caractère symétrique ou asymétrique des relations aux savoirs des élèves du groupe, c'est-à-dire le niveau d'expertise des élèves. Il existe les **interactions de tutelle**, asymétriques : il s'agit de tutorat, sinon d'aide. Il existe également les **interactions symétriques entre pairs**, pour lesquelles il y a *a priori* « une équivalence de compétences et de rôles ». Il est très difficile de maintenir un clivage strict entre ces deux types d'interaction lorsque l'on approfondit l'analyse.

De manière générale, la motivation des élèves provient en grande partie du **climat motivationnel** instauré par l'enseignant dans sa classe<sup>13</sup>. Les élèves veulent montrer à eux-mêmes ou aux autres qu'ils possèdent une compétence élevée et souhaitent éviter de paraître incompetents. Le but de maîtrise 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. À l'inverse, un climat de compétition est plutôt lié négativement à la motivation intrinsèque<sup>14</sup>. 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 maîtrise.

En croisant les différentes dimensions du climat motivationnel, on obtient des styles de supervision de l'enseignant.<sup>15</sup> :

- 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.

<sup>12</sup> « 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 » (Émilie Lottici, *Apprentissage coopératif : les représentations et pratiques des enseignants de maternelle*. Mémoire de master 2, sociologie, Université d'Orléans, 2013)

<sup>13</sup> instauré par l'enseignant, 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)

<sup>14</sup> Sarrazin Philippe, Tessier Damien & Trouilloud David. Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches *Revue française de pédagogie*, 2006, n° 157, p. 147-177 : « Un élève qui cherche à apprendre et à progresser sera plus motivé dans un climat de maîtrise que dans un climat de compétition. Symétriquement, un élève qui aime la comparaison sociale sera plus motivé dans un contexte de compétition que dans un climat de maîtrise ».

<sup>15</sup> Id°

Les conflits sociocognitifs<sup>16</sup>, c'est-à-dire les conflits débouchant sur des apprentissages, 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* »<sup>17</sup>. La menace des compétences peut être diminuée dans un climat de coopération, alors qu'elle est exacerbée dans un climat de compétition.

La régulation constructive de conflits à l'intérieur d'un groupe peut se faire par l'adoption par les élèves de buts de maîtrise plutôt que de buts de performance 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.<sup>18</sup>

Le réel problème est celui du statut social de chaque élève, c'est-à-dire la manière dont il est perçu (ou se perçoit) dans le contexte de l'établissement et de la classe. Un élève peut tout à fait être jugé de haut niveau par son enseignant 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 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* »<sup>19</sup>.

La coopération vise un but commun à plusieurs personnes : on observe une **interdépendance** entre les membres du groupe, chacun étant lié 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<sup>20</sup>.

---

! En lien avec la période, un article de Marie Gausse sur le même site : « *La continuité pédagogique à la recherche d'une véritable coéducation* » <https://eduveille.hypotheses.org/15073> et d'autres ici <https://eduveille.hypotheses.org/15165>

↻ Bibliographie générale et coopérative [http://ife.ens-lyon.fr/veille-biblio/spip.php?page=biblio&tri=annee&csl=ife&auteur=&annee=&recherche=&type\\_ref=&tag=&zcollection=DV-114-Cooperation&details=#pagination\\_biblio](http://ife.ens-lyon.fr/veille-biblio/spip.php?page=biblio&tri=annee&csl=ife&auteur=&annee=&recherche=&type_ref=&tag=&zcollection=DV-114-Cooperation&details=#pagination_biblio)

↻ Sites à consulter :

<http://ife.ens-lyon.fr/ife> l'IFÉ (Institut français de l'Éducation-ENS de Lyon).

<https://edupass.hypotheses.org> Edupass est réalisé par l'équipe Veille & Analyses de l'Institut français de l'Éducation (ENS de Lyon)

<https://eduveille.hypotheses.org> site Éduveille de l'IFÉ

<https://www.icem-pedagogie-freinet.org> l'ICEM (Institut Coopératif de l'école Moderne – Pédagogie Freinet), et aussi l'article de Baptiste Jacomino dans les Cahiers Pédagogiques n°505, 2013 :

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Freinet-et-la-cooperation>

<https://www.cemea.asso.fr> le CEMÉA (Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active).

---

<sup>16</sup> « Une régulation sociocognitive 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 » (Bourgeois Étienne & Nizet Jean, *Chapitre VIII. Interactions sociales et apprentissage*. In *Apprentissage et formation des adultes* (3<sup>e</sup> éd., p. 155-200), PUF, 2005.

<sup>17</sup> Buchs Céline et al. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie*, n° 163, p. 105-125

<sup>18</sup> Id

<sup>19</sup> Rouiller Yviane, Constitution d'équipes d'apprentissage en production textuelle à l'école primaire. In *Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives* (p. 81-106), Peter Lang, 2008

<sup>20</sup> Ce qui est résumé de manière imagée par : « Students must perceive that they sink or swim together » (Les élèves doivent comprendre qu'ils se noient ensemble ou nagent ensemble). in Smith Karl A., Sheppard Sheri D., Johnson David W., et al. (2005). Pedagogies of Engagement: Classroom-Based Practices. *Journal Of Engineering Education*, vol. 94, n° 1, p. 87-101.