

	<p>Inspection académique de la Meurthe-et-Moselle Journée « Education prioritaire » du 17 septembre 2008 :</p> <p>« Discours pédagogique, apprentissages et construction des savoirs »</p>			
<p style="text-align: center;"><u>ATELIER 5 : « Travail coopératif et langage »</u></p> <p style="text-align: center;"><i>- Quel est le rôle des interactions langagières dans le travail de groupe ?</i></p> <p style="text-align: center;"><i>- En matière d'apprentissage coopératif, quels sont les dispositifs qui permettent de structurer le travail de groupe en classe et d'en évaluer les effets sur les performances scolaires et le développement social des élèves ?</i></p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Expert : Annick RETORNAZ Maître de Conférences IUFM de Lorraine</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Animateur : Marie-Claude CLAUDON I.E.N. Nancy II</p> <p>Secrétaire : Loïc QUESTE Réseau de Réussite Scolaire de Vandoeuvre</p> </td> </tr> </table>			<p>Expert : Annick RETORNAZ Maître de Conférences IUFM de Lorraine</p>	<p>Animateur : Marie-Claude CLAUDON I.E.N. Nancy II</p> <p>Secrétaire : Loïc QUESTE Réseau de Réussite Scolaire de Vandoeuvre</p>
<p>Expert : Annick RETORNAZ Maître de Conférences IUFM de Lorraine</p>	<p>Animateur : Marie-Claude CLAUDON I.E.N. Nancy II</p> <p>Secrétaire : Loïc QUESTE Réseau de Réussite Scolaire de Vandoeuvre</p>			

TRAVAILLER AVEC D'AUTRES

1. QU'EST-CE QU'UN GROUPE ?

La notion de groupe émerge dans les années 30, à partir de travaux américains menés dans le cadre industriel par **Elton Mayo** (1880-1950).

1.1. Les études de E. Mayo à la Western Electric Company (1927 à 1932)

- a) L'observation pendant 18 mois d'un atelier
- b) Une enquête sur le terrain.
- c) L'observation quasi-ethnologique d'un atelier de production.

Résultats :

- Les groupes apparaissent comme des ensembles constitués de sous-groupes et organisés à partir de **relations d'affinités** et de **dominance** (émergence de meneurs ou leaders).
Notion d' **organisation "informelle"** .
- Les groupes et sous-groupes élaborent des normes de comportement, des obligations, voire des rituels.
Notion de **norme de groupe**:

- ⇒ On parlera de **processus de normalisation ou d'influence réciproque**, lorsqu'une norme officieuse se construit collectivement par *influence réciproque* des individus les uns par rapport aux autres.
- ⇒ On parlera **d'influence majoritaire**, lorsque l'ensemble des membres d'un groupe exerce une pression sur chacun de ses membres pour qu'ils se conforment aux normes et règles en vigueur dans le groupe

1.2. Quels sont les éléments susceptibles de favoriser la cohésion d'un groupe ?

- La simple présence d'autres groupes bien identifiés, antagonistes ou non.
- L'adhésion des membres d'un groupe à un **intérêt commun**, un **objectif ou un but commun**.
- Les **renforcements positifs** attribués à un groupe sur la base de sa productivité en matière de coopération entre tous ses membres mais à la condition que la récompense ne se fasse pas à partir du travail individuel de chacun de ses membres mais du travail du groupe.
- **Toute forme de menace** vis-à-vis d'un groupe comme des guerres, des catastrophes naturelles, des situations de compétition.

1.3. Quels sont les effets de la cohésion d'un groupe ?

La cohésion a des effets importants sur :

- la **participation des individus** aux activités du groupe, sur le **moral du groupe**, le sentiment de satisfaction, de sécurité et d'estime mutuelle de chacun de ses membres, mais également sur l'opinion et l'image que les individus ont d'eux-mêmes.
- **les interactions entre les membres du groupe** du point de vue qualitatif et quantitatif et une plus grande interdépendance des personnes entre elles.
- la **constitution des normes de groupe** : plus un groupe est cohésif et plus les personnes appartenant à ce groupe auront tendance à se conformer aux normes de groupe, règles de vie constituées par ce groupe.

2. QUELS SONT LES EFFETS DE LA PRESENCE D'AUTRUI ET DU TRAVAIL EN GROUPE SUR LA PERFORMANCE INDIVIDUELLE?

Les individus travaillent-ils autant lorsqu'ils doivent le faire avec d'autres ou sont-ils plus productifs lorsqu'ils doivent le faire individuellement mais en présence d'autrui ?

L'étude de la performance collective (travail en groupe) et de la performance individuelle en présence d'autrui (coaction) est marquée par deux grandes séries d'expériences aux résultats contradictoires : autrui apparaissant tantôt comme un **élément facilitateur** des performances individuelles, tantôt comme un **élément inhibiteur**.

2.1. Facilitation sociale : [Les travaux de Triplett \(1897\)](#)

Dès 1897, Norman Triplett met en évidence l'impact de la **coaction compétitive** sur des performances sportives (coaction : présence de pairs occupés à une activité identique). Il instaure le concept de **facilitation sociale**.

Il y a "facilitation sociale" lorsque les performances d'un élève, ou plus généralement d'un individu, à une activité sont améliorées par **la présence à ses côtés de personnes occupées à la même activité**; autrement dit, lorsque les individus sont en **situation de coaction**.

2.1. Paresse sociale : [Les travaux de Ringelmann \(1882-1887\)](#)

De 1882 à 1887, Maximilien Ringelmann mène une série d'expériences fondées sur la réalisation d'une tâche motrice simple en **situation de groupe**¹, c'est-à-dire en situation de collaboration avec d'autres.²

Il met alors en évidence un effet inhibiteur, qui sera nommé par la suite "effet Ringelman" ou encore **"effet de paresse sociale"**.

Il y a "paresse sociale" lorsqu'en **situation de travail de groupe** la performance collective à une tâche est **plus faible** que la somme des performances individuelles.

Comment expliquer de tels phénomènes?

2.2.. [Hypothèses explicatives](#)

2.2.1. [La facilitation sociale](#)

Ce phénomène a reçu plusieurs interprétations (Huguet, 1995) :

[Hypothèse interprétative de Zajonc](#) :

La présence d'autrui provoquerait un effet de facilitation dans le cas des **tâches simples** et un effet d'inhibition dans le cas des tâches complexes ou nécessitant un nouvel apprentissage.

[Hypothèse interprétative de Cottrell](#) :

L'individu apprend très tôt à se préoccuper de la façon dont les autres évaluent ses actions. Le sujet a donc de meilleures performances en situation de coaction parce qu'il **perçoit autrui comme un évaluateur potentiel** de ses conduites.

¹ Distinction coaction/travail de groupe :

Coaction : présence de pairs occupés à une activité identique, sans collaboration.

Situation de groupe : travail en collaboration avec d'autres.

² Les travaux de M. Ringelmann seront publiés en 1913 dans la revue des Annales de l'institut national agronomique.

Ringelmann M. (1913). Recherches sur les moteurs animés : Travail de l'homme. *Annales de l'institut national agronomique*, 2^{ème} série, 12, 1-40.

Hypothèse interprétative de Carver et Scheier : théorie de l'autorégulation

La présence d'observateurs **favoriserait l'autorégulation comportementale** en augmentant l'attention que nous portons sur nous-mêmes, facilitant par là même la performance (pour les comportements spontanés ou ceux que nous jugeons les plus désirables).

2.2.2. La paresse sociale

Hypothèse interprétative de Harkins

L'effet de paresse sociale observé en situation de groupe est dû à **l'absence de comparaison sociale** et à la **pauvreté auto-évaluative** de ces situations de travail.

Un élève qui travaille en groupe est le plus souvent dans l'impossibilité d'identifier et d'évaluer ses performances individuelles. Les performances individuelles n'étant pas identifiables, l'effet bénéfique de la comparaison, que l'on observe en situation de coaction, ne peut fonctionner.

Hypothèse interprétative de Jackson et Williams

La présence d'autrui dans les situations de travail de groupe fait obstacle à la performance individuelle :

-d'une part, parce qu'elle **dilue l'impact social** de l'expérimentateur ou de l'enseignant ;
-d'autre part, parce qu'elle fait **baisser la tension motivationnelle**. Contrairement aux situations de travail en coaction qui ont pour effet d'élever le niveau de tension.

2.2.3. Conclusion

A l'heure actuelle, nous ne disposons d'**aucune théorie intégrative** susceptible de prendre en compte toutes les variables de situation. C'est la raison pour laquelle les explications proposées ci-avant ne le sont qu'à titre illustratif.

Nous savons qu'en **situation de coaction**, la présence d'autrui peut aider le sujet en augmentant ses performances mais qu'en **situation de groupe**, autrui peut avoir un effet négatif et faire obstacle à la performance individuelle.

Néanmoins, les situations de groupe peuvent-elles être organisées de façon à favoriser les apprentissages ?

Peut-on concevoir des situations de groupe, de sorte que la nature des tâches favorise les apprentissages ?

Peut-on concevoir des situations de groupe de sorte que la structure du groupe favorise les apprentissages.

C'est le cas des **groupes d'apprentissage** dits **coopératifs**.

3. L'APPRENTISSAGE COOPERATIF

Les situations de groupe favorisent les apprentissages lorsque ceux-ci sont organisés selon un mode de fonctionnement coopératif.

3.1. Qu'est-ce que la coopération ?

Indicateurs de coopération mis en évidence à partir travaux de Dewey, Deutsch et Piaget.

3.1.1. John Dewey (1859-1952)

Dans "Démocratie et éducation" (1916)³, J. Dewey dégage de sa philosophie de l'éducation 3 indicateurs de coopération : **la communication entre les individus, la libre interaction entre eux et la conscience des buts communs.**

3.1.2. Morton Deutsch (1920-)

En 1949, Deutsch⁴ identifie trois types de dispositifs en fonction des structures de but : **coopératif, compétitif et individuel.**

- Dispositif coopératif

Dispositif où les efforts concernant les buts individuels contribuent à la réalisation des buts des autres.

- Dispositif compétitif

Dispositif où les efforts concernant les buts individuels font échouer la réalisation des buts des autres.

- Dispositif individuel

Dispositif où les efforts des autres n'ont pas de conséquence concernant la réalisation des buts individuels.

3.1.3. Jean Piaget (1896-1980)

Dans son livre *Le jugement moral chez l'enfant*⁵, Piaget identifie deux types de morale : une **morale de la contrainte ou de l'hétéronomie** et une **morale de la coopération ou de l'autonomie**. Il distingue dans le passage de l'une à l'autre 3 indicateurs de coopération : **le respect mutuel, l'égalitarisme et la réciprocité.**

³ DEWEY J. (1916). *Democracy and Education*. Middle Works, Vol. 9, p. 1-370.

⁴ DEUTSCH M. (1949). A Theory of Cooperation and Competition. *Humans Relations*, II(2), avril, 129-152.

DEUTSCH M., P. T. COLEMAN, E.C. MARCUS (2006). *Handbook of Conflict Resolution. Theory and Practice*. Ed. Jossey-Bass.

⁵ PIAGET J. (1932 (1^{ère} éd.), 1973 (4^{ème} éd.)). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris, PUF.

Résumé :

La coopération implique donc **égalité**, **solidarité** et **autonomie** des individus, **communication et libre interaction** entre les individus et **interdépendance** dans la réalisation des buts poursuivis.

3.2. Les dispositifs d'apprentissage coopératif

Les recherches concernant les méthodes d'apprentissage coopératif en classe se développent **durant les années 70**.

3.2.1. La coopération simple

Elle correspond à la forme la plus élémentaire d'apprentissage coopératif.

Dispositif :

- Les individus sont de **niveau hétérogène**.
- Ils travaillent par groupes de **4 ou 5**.
- Chaque groupe doit réaliser un **travail écrit**.
- Chaque groupe doit arriver à un **consensus de réponses**.

Effets :

Les recherches, portant sur les effets de la coopération simple, divergent quant à leurs conclusions :

- Un grand nombre d'entre elles montre que **les performances d'élèves travaillant en coopération simple sont meilleures** que celles d'élèves travaillant en situation de **compétition ou individuellement**.
Pour **Slavin** (1990), cela est dû au fait qu'en coopération simple tous les élèves bénéficient du travail ou des connaissances de l'un d'entre eux : il suffit qu'un seul connaisse la bonne réponse pour que tous en bénéficient.
- D'autres études ne mettent en évidence **aucune amélioration** dans la réalisation de tâches en situation de coopération simple / situation individuelle.
Le **"free-rider"** (faire cavalier seul) est la notion la plus couramment avancée pour expliquer ce phénomène. Lorsque les élèves réalisent une tâche en situation de coopération simple, sans récompense, il leur apparaît souvent plus pertinent de faire effectuer le travail par un ou deux élèves du groupe, les plus efficaces ou les plus à même de le faire.
- Néanmoins, on observe que la coopération simple a souvent des effets positifs sur des variables comme les **relations raciales** ou les **attitudes envers les handicapés**.

3.2.2. La méthode "Learning Together" de Johnson et Johnson (1987)

Johnson et Johnson développent une méthode d'apprentissage qui implique la présence de 4 conditions pour qu'un groupe fonctionne de manière coopérative :

- a) ***L'interdépendance positive*** : Elle constitue la clef de voûte de cette méthode. Pour mener à bien le travail de groupe, les élèves doivent percevoir qu'ils ont **besoin les uns des autres**. Les élèves doivent sentir qu'ils ne peuvent réussir que si chacun des autres réussit.
L'interdépendance positive peut être structurée par l'enseignant en divisant les tâches et les ressources entre les membres du groupe, en assignant différents rôles, en récompensant les membres de l'équipe de façon identique, et surtout en les invitant à partager un **but ou un sort commun**.
- b) ***L'interaction stimulante en face à face*** : Le groupe doit compter un **petit nombre** d'élèves (deux à quatre ou cinq) de façon à permettre des interactions en face à face efficaces. Ainsi, lorsqu'ils coopèrent, les élèves se stimulent mutuellement, en participant et en s'entraînant.
- c) ***La responsabilité individuelle*** : Elle constitue également un élément fondamental. En situation de coopération, chaque membre du groupe doit avoir une **responsabilité bien définie** : un rôle, une tâche à effectuer, un contenu à traiter, ... Par exemple, un des membres du groupe s'assure que tous participent, un autre veille au calme, un troisième s'assure que chacun a compris, etc. De même, la participation de chacun peut être structurée par des moyens matériels : réguler la participation par des jetons, un bâton de conversation, etc.
De plus, les **performances de chacun** doivent être **évaluées** et rapportées à lui-même et au groupe.
- d) ***L'utilisation d'habiletés interpersonnelles*** : Cette méthode implique l'enseignement aux élèves d'**habiletés coopératives**, comme les habiletés de communication, les habiletés permettant de bâtir et de maintenir un climat de confiance dans le groupe et les habiletés nécessaires à la création de la controverse.
De leur côté, les enseignants doivent être en mesure de mobiliser un certain nombre d'habiletés, comme la structuration des processus de groupe, le contrôle des prises de décision, le leadership, ainsi que la gestion des conflits au sein du groupe.
Par exemple, il est important que l'enseignant donne un **feedback** à chacun des membres des groupes, de manière régulière et à la classe entière.

3.2.3. Le Jigsaw-Teaching d'Elliot Aronson (1971)

Le Jigsaw-Teaching -ou enseignement puzzle- s'inspire du principe du casse-tête et se présente comme une **forme de coopération particulière avec répartition des tâches entre les élèves**.

Développé au début des années 70, initialement à l'Université du Texas puis à l'Université de Californie, par Elliot Aronson, ce dispositif d'apprentissage est depuis mis en place dans de nombreuses écoles US avec beaucoup de succès.

Voir le site : <http://www.jigsaw.org/>

Etapes de mise en place du dispositif d'apprentissage **Jigsaw-Teaching** :

1. Diviser le groupe classe en cinq ou six sous-groupes coopératifs d'élèves, **hétérogènes** du point de vue du genre, de l'ethnie et du niveau scolaire.
2. Désigner dans chaque groupe **un leader**, choisi pour sa maturité.
3. Choisir un **thème de travail** pour la séquence du jour.
Par exemple, s'il s'agit de la discipline histoire au collège, choisir le thème de la seconde guerre mondiale. Puis proposer une subdivision en autant de sous-thèmes que de groupes. Dans notre exemple, les 5 sous-thèmes peuvent être : les victoires de l'axe (39-42), l'Europe sous la domination nazie, la France sous l'occupation, la résistance, les défaites de l'axe (42-45) et la libération.
4. Assigner à chaque élève de chaque sous-groupe un des **sous-thèmes** à travailler.
5. Donner aux élèves un **temps de travail individuel**.
6. Demander aux élèves **d'exposer à l'ensemble de leur groupe**, le travail qu'ils ont réalisé individuellement.

- ⇒ Ce dispositif contraint chaque élève à enseigner à l'ensemble des membres de son sous-groupe ce qu'il a appris, compris durant la phase de travail individuel. Autrement dit, les membres des différents sous-groupes étudient individuellement une pièce du puzzle pour pouvoir, dans un second temps, en assembler collectivement les différentes pièces.
- ⇒ L'enseignant a pour fonction d'organiser et d'assurer le bon déroulement des différentes phases du dispositif, en aidant les élèves au besoin.
- ⇒ L'évaluation finale porte sur la totalité des sous-thèmes traités.

- Quels sont les effets de ce dispositif sur les performances des élèves ?

Ce dispositif **favorise la réussite des élèves de bon niveau scolaire** mais est moins efficace avec les élèves en difficulté qui ont besoin d'échanger et de coopérer.

C'est la raison pour laquelle un second dispositif **Jigsaw-Teaching II**, appelé également **dispositif de coopération en groupes d'experts**, a été mis en place.

- Etapes de mise en place du dispositif d'apprentissage **Jigsaw-Teaching II** :

1 à 4. Les étapes de ce dispositif sont identiques à celles de Jigsaw-Teaching. Chaque élève de chaque sous-groupe doit réaliser un travail spécifique.

5. A cette étape, chacun des élèves quitte son groupe d'appartenance et va travailler avec les élèves des autres sous-groupes qui ont le même type de travail à réaliser que lui. Ils forment ainsi **un groupe d'experts** pour échanger et synthétiser le corpus d'informations qu'ils ont en commun.

Dans notre exemple, les élèves des 5 sous-groupes qui travaillent sur la France sous l'occupation, constituent un nouveau sous-groupe de travail, et ainsi de suite...

Autrement dit, le groupe A comprend A1, A2, A3, A4, A5. Le groupe B comprend B1, B2, B3, B4, B5, et ainsi de suite.

A l'étape 5, nous aurons donc les groupes (A1, B1, C1, D1, E1), (A2, B2, C2, D2, E2),...

7. Comme dans le dispositif précédent, tous les élèves retournent dans leur sous-groupe d'origine et **partagent avec les autres ce qu'ils ont appris**.

- Quels sont les effets de ce dispositif sur les performances des élèves ?

Ce dispositif favorise la responsabilité individuelle de chaque membre, de celle du groupe et accroît l'interdépendance des élèves.

De nombreux travaux en soulignent les effets positifs, au niveau des performances individuelles, au plan comportemental, et ce, quelle que soit la tranche d'âge, de l'école élémentaire au lycée.

Ces effets sont d'autant plus nets que les élèves l'ont pratiqué précocement.

3.2.4. Les dispositifs d'apprentissage de Robert E. Slavin intégrant coopération et compétition

Ce sont des dispositifs d'apprentissage qui introduisent des formes de compétition intergroupes entre différents groupes coopératifs. Autrement dit, il s'agit de dispositifs qui combinent à la fois coopération intragroupes et compétition intergroupes.

Points communs à ces dispositifs :

- Les élèves travaillent ensemble dans le but d'améliorer leurs résultats scolaires.
- Ils sont responsables des apprentissages de leurs coéquipiers aussi bien que des leurs.

Conditions nécessaires :

-**Les récompenses d'équipes.** Le succès se situe au niveau des équipes (interdépendance des membres de l'équipe) qui doivent atteindre ou dépasser un critère déterminé (sans compétition entre les différents membres de l'équipe) : les succès sont interdépendants.

-**la responsabilité individuelle et collective.** La responsabilité est individuelle dans la mesure où le succès de l'équipe dépend des apprentissages réalisés par tous ses membres (ce qui encourage le tutorat et l'entraide)

-**Une égale possibilité de succès pour tous.** La performance antérieure est prise en compte et ce sont les progrès qui sont évalués. Tous les élèves ont des chances égales de succès et chacun contribue au succès de l'équipe.

-**La conscience de buts collectifs.**

-**La structuration des interactions dans l'équipe.**

Pour cet auteur, la **responsabilité individuelle** et **le fait que les succès soient jugés au niveau de l'équipe** sont les conditions essentielles à l'acquisition des compétences fondamentales : les élèves doivent avoir une raison de se préoccuper de la réussite de leurs condisciples. De plus, la **prise en compte des progrès**, plutôt que des résultats bruts, exerce une influence positive sur la motivation des élèves.

a) Le STAD (Salvin, 1990)

Le **STAD** ou **Student Team Achievement Divisions** est un dispositif de travail en équipe récompensé pour des apprentissages individuels.

Caractéristiques :

- Après une séquence d'apprentissage réalisée par l'enseignant, les élèves s'inscrivent dans des équipes d'apprentissage coopératif de 4 ou 5 élèves, de niveau **hétérogène** pour une **phase d'entraînement**.
- Chaque sous-groupe a pour objectif de travail la **maîtrise de notions** présentées initialement par l'enseignant. Chaque sous-groupe doit donc s'assurer que tous les membres maîtrisent les différents éléments en vue d'un contrôle terminal.
- Les évaluations finales, hebdomadaires le plus souvent, sont **individuelles** et tiennent compte des progrès de chaque élève.
- Ce dispositif est complété par la mise en place de **jeux concours, de défis** où **le score de chaque équipe** (somme des évaluations individuelles prenant en compte les performances antérieures de chaque élève) est calculé et peut être comparé à celui d'autres groupes.

b) Le TGT (Salvin, 1990)

Le **TGT** ou **Team Game Tournament** (Tournoi en jeux d'équipes) est une combinaison de coopération intragroupes et de compétition intergroupes.

Caractéristiques :

- Après une séquence d'apprentissage réalisée par l'enseignant, les élèves s'inscrivent dans des équipes d'apprentissage coopératif de 4 ou 5 élèves, de niveau **hétérogène** pour une phase d'**entraînement**.
- Chaque sous-groupe a pour objectif de travail la maîtrise de notions présentées initialement par l'enseignant. Chaque sous-groupe doit donc s'assurer que tous les membres maîtrisent les différents éléments en vue d'un contrôle terminal.

- Chaque membre représente ensuite son équipe lors de tournois organisés contre des élèves appartenant à d'autres sous-groupes au cours desquels des exercices académiques doivent être effectués et évalués. Un principe de rotation permet à chaque élève de changer régulièrement d'adversaire.
- À la fin des tournois intergroupes, les scores de chaque équipe sont obtenus en additionnant les scores individuels.
Aux USA, les résultats de chaque groupe sont connus publiquement et parfois récompensés.

c) Le TAI (Salvin, 1995)

Le TAI ou **Team Assisted Individualization** (individualisation assistée par une équipe) est un dispositif d'apprentissage coopératif développé pour résoudre les problèmes d'hétérogénéité des élèves, notamment en mathématiques.

Caractéristiques :

- Les élèves constituent des sous-groupes de niveau hétérogène de 4 ou 5 et travaillent sur une unité d'auto-instruction, type fichier auto-correctif, appropriée à leur niveau de réussite. Les élèves, ainsi insérés dans des petites équipes, s'entraident et exercent un contrôle mutuel sur leur activité.
- Dans le même temps, l'enseignant travaille en parallèle dans le cadre d'un apprentissage plus individualisé avec un ou des groupes homogènes dont il a extrait les membres des différentes équipes.
- À l'issue de l'unité d'apprentissage, les équipes reçoivent des bilans de compétences basés sur le nombre d'unités réussies, complétés par l'ensemble des membres de l'équipe.

Pour Slavin, ce dispositif d'apprentissage coopératif est ingénieux puisqu'il intègre récompenses d'équipe, responsabilité individuelle et individualisation de l'enseignement.

Néanmoins, il requiert, pour sa mise en place, un ensemble spécifique d'outils pédagogiques et ce matériel, conçu en fonction de chaque niveau d'enseignement, n'est actuellement adapté qu'au système scolaire US.

3.2.5. Conclusion : Les effets des méthodes d'apprentissage coopératif en classe

Dès 1981, [Johnson et al](#) réalisent une méta-analyse sur les effets des méthodes d'apprentissage coopératif et indiquent que la coopération est beaucoup plus efficace que la compétition ou les efforts individuels.

En 1993, [Chambers](#), qui s'intéresse à la coopération au niveau préscolaire, conclut que les enfants engagés dans des activités d'apprentissage coopératif manifestent plus souvent un comportement socialisé que les autres.

[Manning et Lucking](#) (1993), qui travaillent sur des classes multi-ethniques, montrent que la coopération permet aux élèves de développer des sentiments plus favorables les uns à l'égard des autres et de percevoir les différences comme une source de richesse.

[Slavin](#) (1991, 1995), dont les études sont parmi les plus importantes et les plus connues, conclut que les performances scolaires des élèves, les relations intergroupes, l'intégration des élèves handicapés et l'estime de soi peuvent être améliorées par la mise en place de dispositifs d'apprentissage coopératif.

On dispose donc actuellement d'un énorme "corpus" de recherches qui démontre les effets positifs de l'apprentissage coopératif sur toute autre méthode d'enseignement à la fois sur **les performances scolaires** et **le développement social des élèves**. Ce qui expliquerait, selon Battistich, Solomon et Delucchi (1993), la popularité actuelle de ce dispositif d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE :

- ARONSON E, BLANEY N., STEPHAN C., SIKES J., SNAPP M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, Sage Publications.
- HUGUET P. (1995). Travail collectif et performance individuelle. In G. Mugny, D. Oberlé, J.-L. Beauvois, *La psychologie sociale. T.1 : Relations humaines et influence sociale*. Grenoble, PUG, 31-41.
- JOHNSON D.W., MARUYANA G., JOHNSON R.T., NELSON D., SKON L. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goals structures on achievement : a analysis. *Psychological Bulletin*, 89(1), 47-62.
- JOHNSON D.W., JOHNSON F.P. (1989). *Cooperation and competition, theory and research*. Edina, MN, Interaction Book Company.
- JOHNSON D.W., JOHNSON F.P. (1991). *Joining together : Group theory and group skills*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- JOHNSON D.W., JOHNSON F.P. (1995). *Creative controversy : Intellectual challenge in the classroom*. Edina, MN, Interaction Book Company.
- JOHNSON D.W., JOHNSON F.P. (1995). *Teaching students to be peace makers*. Edina, MN, Interaction Book Company.
- SLAVIN R.E. (1990). *Cooperative learning : Theory, research and practice*. Prentice Hall International Editions.
- SLAVIN R.E. (1995). When and why does cooperative learning increase achievement? Theoretical and empirical perspectives. In R. Hertz-Lazarowitz, N. Miller (eds), *Interaction in cooperative groups : the theoretical anatomy of group learning*, New-York, Cambridge University Press.
- TOCZEK M.-C. (2004). Optimiser le travail de groupe : le groupe classe, le groupe d'apprentissage. In M.C. Toczek, D. Martinot, *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*. Paris, A. Colin, 117-143.

**Bibliographie rédigée et annotée par Jean-Pierre Jodoin, Université du Québec à
Montréal**

www.adaptationscolaire.org/themes/coop/incont_coop.htm

Abrami, P. C., Chambers, C. Poulsen, J. Howden, S. D'Appollonia, C. De Simone, K. Kastelorzios, D. Wagner et Glasham, A. (1996).
L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités. Montréal :
Editions de la Chenelière.

La première partie de ce livre s'intéresse aux fondements théoriques de l'apprentissage coopératif; la notion de motivation y est particulièrement discutée. La deuxième partie décrit les modalités de formation des groupes, la création de l'interdépendance positive, la responsabilité, l'acquisition des habiletés et l'évaluation du fonctionnement des groupes. La troisième partie décrit quelques méthodes d'apprentissage coopératif dont les Méthodes de découpage (Aronson, Slavin), Apprendre ensemble (Johnson et Johnson), MTE et MTEEI (Slavin) et la méthode des Groupes de recherche (Sharan)

Daniel, M.-F. et Schleifer, M. (1995). *La coopération dans la classe.*
Montréal : Logiques.

Il s'agit d'un ouvrage collectif sous la direction de M.F. Daniel et M. Schleifer. La première partie présente une vision morale de la coopération ; d'abord, Schleifer soumet une analyse de la coopération selon Piaget et Daniel procède à une analyse du concept de coopération. La deuxième partie de l'ouvrage s'intéresse à la philosophie pour enfants en tant qu'approche coopérative; la troisième partie s'intéresse aux dimensions cognitives et psychosociales de la coopération; la quatrième partie met en évidence le projet social de l'école où l'introduction de la coopération peut initier des changements importants.

Howden, J. et Kopiec, M. 1999. *Structurer le succès.* Montréal :
Chenelière/Mc Graw-Hill.

Il s'agit d'un nouveau livre qui suggère un calendrier d'implantation de la coopération en classe. Il décrit quelques suggestions d'activités de préparation des élèves au travail coopératif. Il comprend du matériel reproductible.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Johnson-Holubec, E. et Roy, P. (1984). *Circles of Learning. Cooperation in the Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development

Ce livre résume les éléments centraux de la conception de l'apprentissage coopératif des auteurs. Sont d'abord précisées les conditions pour instaurer l'apprentissage coopératif en classe soit : le développement de l'interdépendance positive, la responsabilité de l'élève, la communication face-à-face et l'acquisition des habiletés coopératives. Un second chapitre résume des recherches qui ont démontré les effets positifs de l'apprentissage coopératif ; une importante section est consacrée aux habiletés de coopération : les auteurs identifient les habiletés coopératives jugées les plus importantes.

Pupo, M. R. et Pagé, M. (1999). Les comportements reliés à l'apprentissage individuel lors du travail d'équipe. Dans *Science et comportement*, vol. 28, no.1, p. 61-82.

L'objectif de cette étude est d'utiliser la technique méta-analytique afin d'intégrer quantitativement le plus de résultats empiriques possibles et de découvrir les comportements inter personnels reliés à l'apprentissage individuel lors du travail de groupe. Le problème méta-analytique se résume à la question suivante : Est-ce que des comportements inter personnels influencent l'apprentissage individuel de l'élève lors du travail de groupe ? Les résultats de l'étude indiquent qu'il est essentiel que les spécialistes dans le domaine de l'apprentissage en coopération et que les intervenants dans le domaine de l'éducation structurent le travail de groupe et développent des méthodes d'apprentissage en coopération où chaque élève dans un même groupe de travail est appelé à pratiquer les conduites suivantes : 1) expliquer la matière à un coéquipier 2) mettre en application les explications qu'il reçoit.

Stevahn, L., B. Barrie et Rolheisher, C. (1995). *L'apprentissage coopératif, rencontre du cœur et de l'esprit*. Trad. de Monique Mackinnon. Toronto : Educational Connections.

Ce livre est essentiellement un guide pratique qui décrit un ensemble d'activités pour développer l'apprentissage coopératif en classe. Une brève première partie s'intéresse aux fondements de l'apprentissage coopératif. La deuxième partie vise à préparer les élèves à la coopération en suggérant aux enseignants des moyens pour développer les habiletés coopératives. La troisième partie, qui est la plus importante, est constituée d'activités simples et pratiques pour améliorer les comportements coopératifs des élèves.

Stevens, R. J. et Slavin, R. E. (1995). The Cooperative Elementary School : effects on students' Achievement, Attitudes, and Social Relations. Dans *American Educational Research Journal*, vol. 32, no 2, p. 321-351.

Cet article fait état des résultats d'une étude d'une durée de deux ans portant sur l'utilisation par des écoles primaires, de la pédagogie de la coopération comme approche pédagogique principale. Après une année d'implantation, les élèves démontrèrent une meilleure performance dans le vocabulaire et après deux ans ils eurent de meilleurs résultats que leurs pairs dans des écoles traditionnelles en ce qui a trait aux domaines d'apprentissage suivants : vocabulaire, compréhension en lecture, communication orale et calcul mathématique. Après deux ans, les élèves en difficulté d'apprentissage (9.3% de la population) eurent également des résultats significativement supérieurs dans plusieurs domaines. De plus, les élèves améliorèrent leurs interrelations sociales et les élèves en difficulté d'apprentissage furent mieux acceptés par leur pairs.

Thousand, J. S., Villa, R. A et Nevin, A. L. (1998). *La créativité et l'apprentissage coopératif*. Montréal : Éditions Logiques.

Ce nouveau livre (traduction de *Creativity and Collaboration Learning* par un groupe de professeurs sous la direction de Gilles Fortier de l'UQAM) présente une approche basée sur le développement de la créativité et de la coopération. Y sont proposés des stratégies d'enseignement, des plans de leçons, des témoignages. Une comparaison des caractéristiques des principales méthodes d'apprentissage coopératif est présentée au lecteur. De plus, on met en évidence les effets positifs de la coopération pour l'inclusion en classe ordinaire d'élèves handicapés ou en difficulté.