

# La pédagogie coopérative ou La coopération au cœur des apprentissages

Eléments historiques et questions en débats

Jean-François VINCENT

Président de la fédération de l'Office Central de la Coopération à l'Ecole

Septembre 2006

Pour évoquer les situations d'apprentissage de type coopératif, les praticiens utilisent différents termes : *pédagogie coopérative, travail de groupe, travail d'équipe, apprentissage coopératif, tutorat, aide mutuelle ou encore collaboration...* Chacune de ces désignations recouvre des modalités différentes de « coopération<sup>1</sup> » en fonction du statut des intervenants, des modalités de regroupement, de la structuration de la tâche ou de ses finalités, mais ont toutes en commun le fait que la situation d'apprentissage cherche à induire des « interactions » entre les apprenants : échange, confrontation, justification, explication...

## **L'enseignement mutuel : première ébauche de la coopération dans les apprentissages**

Ce principe de coopération au service des apprentissages, bien que pouvant apparaître comme récent émerge dans l'univers scolaire plus rapidement qu'on ne le suppose généralement puisque les prémisses d'une structure pédagogique à composante coopérative peuvent déjà être observées chez Comenius (1592-1670). Celui-ci pose les premiers jalons de *l'enseignement mutuel*, qui visait en premier lieu à alléger la tâche de l'enseignant par une délégation de l'autorité pédagogique aux élèves plus âgés ou plus avancés. Il s'agissait là d'une méthode d'enseignement minutieusement progressive dont le trait dominant consistait à recourir à des moniteurs chargés d'apprendre la leçon du maître juste avant l'heure pour la répéter à leurs camarades. Mais Comenius voyait également dans ce « monitorat » un réel intérêt éducatif pour les élèves : « *Trois choses donnent à l'élève la possibilité de dépasser le maître : poser beaucoup de questions, retenir les réponses, enseigner.*<sup>2</sup> »

Grâce à des pédagogues tels que Girard (1765-1850) et Pestalozzi (1746-1827), guidés par les thèses de Rousseau sur l'enfance, l'Europe du 19<sup>ème</sup> siècle, vit l'essor de l'enseignement mutuel.

## **L'éducation coopérative levier de transformation sociale**

Au début du 20<sup>e</sup> siècle, ce sont surtout les apports de pédagogues tels que Decroly, Cousinet, Claparède en Europe francophone et Dewey aux USA qui participèrent à l'évolution des idées et des pratiques. Précurseurs de conceptions éducatives où prévalait une approche différente de l'apprentissage, de la discipline et du rôle du maître, ils contribuèrent à l'émergence de nouveaux modèles pédagogiques proposés par les mouvements de la " Pédagogie nouvelle ".

C'est au sortir de la Première Guerre mondiale, dans un monde qui aspirait à la paix, que des mouvements évoquèrent et recoururent explicitement à la coopération dans la perspective d'un ajustement aux besoins nouveaux de l'enfant et de la société. Ainsi, lors de sa création, en 1922, le Groupe Français d'Education Nouvelle, sous l'égide notamment de Ferrière et de Wallon, en fit une de ses options pédagogiques majeures afin de lutter contre l'acceptation fataliste par les hommes, de la guerre comme solution.

---

<sup>1</sup> Au le sens étymologique co-operare : travailler ensemble

<sup>2</sup> Jan Amos Comenius *La grande didactique* Klincksiek; 2002

A cette même époque, Profit (1867-1946) procéda à la première application systématique des coopératives scolaires, définies comme étant des sociétés d'élèves autogérées, avec le concours du maître, qui conduisent des activités communes en vue d'une amélioration de l'éducation civique, intellectuelle et morale de ses membres .

*« L'école coopérative c'est une école transformée politiquement, où les enfants qui n'étaient rien sont devenus quelque chose, c'est l'école passée de la monarchie absolue à la république et où les enfants, livrés en certains domaines à leur initiative, apprennent le jeu de nos institutions et s'exercent à la pratique de la liberté.*

*L'école coopérative c'est enfin l'école où l'instruction n'est pas le but exclusif, mais celle où l'on vise surtout à former par une pratique particulière facilitée, l'être pensant, qui sait écouter la voix de la raison, l'être moral et conscient et responsable, l'être social plus attaché à l'accomplissement de ses devoirs qu'à la revendication de ses droits.*<sup>3</sup>

Proche des idées de Profit, Freinet (1896-1966) conféra une dimension supplémentaire à la coopération scolaire. Rebuté par l'individualisme et l'aspect contraint et artificiel de la pédagogie traditionnelle, il envisagea la coopération comme le moteur d'un nouveau modèle de formation au profit de la personnalité de l'enfant et de ses apprentissages. Axées sur une démarche expérimentale, que Freinet définissait sous le terme de " méthode naturelle ", les techniques de création, d'expression, de communication et la pédagogie coopérative qu'il développa, devaient *"dégager au maximum les enfants de l'autorité irrationnelle des adultes, montrer à ceux-ci les voies nouvelles de l'épanouissement individuel et social, lier toutes les questions pédagogiques aux grands problèmes humains qui les conditionnent et redonner ainsi à l'action sociale et politique une place de premier plan dans les préoccupations éducatives. ..."*<sup>4</sup>

L'analyse des finalités des pionniers de la " Pédagogie nouvelle " démontre très clairement que l'introduction de la coopération dans les méthodes éducatives dépassait les seules considérations pédagogiques ou psychologiques.

Le recours à des valeurs, des structures ou des pratiques spécifiques, issues pour la plupart de la « coopération adulte » envisageait avant tout, une finalité politique. Il s'agissait de changer l'école pour changer la société et de construire par une éducation active, démocratique et coopérative, une *société coopérative*. La coopérative, pilier de « l'école nouvelle » pour Profit ou de « l'école moderne » pour Freinet, levier des méthodes actives, clé de l'épanouissement individuel et social, devait se confondre avec la vie scolaire et englober toutes les activités scolaires, *« ... mais ce sera dans la mesure où aura triomphé la conception moderne de la vie et du travail, tout entière fondée sur la Coopération.*<sup>5</sup> »

### **La pédagogie coopérative : objet de multiples recherches**

Dans les années 60 et 70, d'autres cadres théoriques (sociologie, psychologie, psychanalyse, psychosociologie) s'intéressèrent à l'éducation. Ils l'envisagèrent avant tout comme un processus relationnel impliquant l'enseignant, l'apprenant et l'institution scolaire.

L'*approche psychanalytique* déboucha sur une redéfinition de la relation maître-élève et sur l'application à la pédagogie du concept de " non-directivité " de Rogers (1902-1987).

---

<sup>3</sup> Profit *La coopération à l'école primaire* ouvrage couronné par l'Académie Française Delagrave, Paris, 1922

<sup>4</sup> Freinet *L'imprimerie à l'école* cité par Elise Freinet *Naissance d'une pédagogie populaire* p. 129 Maspéro Paris

<sup>5</sup> Freinet (Célestin) *La Coopération à l'Ecole Moderne* Brochure d'Education Nouvelle Populaire N° 22 p. 3, Vence, Juin 1946

L'*approche psychologique* exposée par Piaget (1896-1980) mit en évidence l'intérêt de la coopération qui permettant la rencontre des idées, la remise en cause des représentations, favorise « *toutes les conduites susceptibles d'éduquer l'esprit critique, l'objectivité et la réflexion discursive* »<sup>6</sup>.

Relevant du domaine de la *psychologie sociale*, plusieurs recherches étudièrent pour leur part la situation éducative sous l'angle du groupe, en tant que type de situation sociale spécifique devant être considérée comme telle au-delà des interactions individuelles qui s'y développent. Kaye et Rogers évoquent ainsi les études de Deutsch et de Beranda ou encore les expériences de Lippitt et White sur différents types de structures d'interaction (démocratique - laisser-aller - autoritaire) qui mirent en évidence qu'une organisation, privilégiant la responsabilisation et la participation collective des élèves, avait une incidence favorable sur leur implication dans la tâche.

En France, le développement de la *pédagogie institutionnelle*, qui cherchait à transformer les institutions éducatives et à réorganiser les relations dans la classe, favorisa l'avènement d'une approche de l'enseignement articulée à certains aspects de la dynamique des groupes de Lewin et de la pédagogie coopérative de Freinet. Cette pédagogie dans laquelle la coopération devenait un modèle d'organisation du groupe-classe permettait de prendre en considération la dimension affective et sociale de l'élève dans son rapport au savoir et à autrui.

### **La pédagogie coopérative : objet de recherche**

L'ensemble de ces travaux permit aux partisans de la coopération de sortir du cadre du bénéfice civique ou éducatif pour la légitimer, en invoquant son rôle déterminant sur les attitudes envers les apprentissages.

Depuis les années 1980 différents domaines de recherche ont continué à s'intéresser à l'apprentissage coopératif et ont confirmé que le travail de groupe produisait des effets significatifs sur le plan de l'acquisition des apprentissages scolaires.

Reprenant les analyses réalisées par Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson et Skon en 1981 et Slavin en 1983, Abrami, Chambers, Poulsen, de Simone, d'Apollonia et Howden, concluent que les résultats de ces études donnent à penser que les structures coopératives « *ont des effets relativement importants sur la productivité et le rendement par rapport aux structures compétitives et individualistes* ». <sup>7</sup>

Par ailleurs, relevant de l'approche socio-cognitive de l'apprentissage et du développement cognitif, un autre groupe de travaux s'est penché sur les effets des interactions entre pairs sur le développement de compétences scolaires et le transfert de stratégies cognitives et de processus métacognitifs. Les études de Brown et Campione, par exemple, laissent apparaître que la coopération favorise plus que d'autres structures d'interdépendance " *l'acquisition de connaissances déclaratives, ainsi que le développement de stratégies de compréhension en lecture et de stratégies de raisonnement (pensée par analogie, inférences, argumentation)* " lors d'activités complexes.

### **Questions en débat pour la poursuite de la recherche action**

Ce très (et sûrement trop) rapide historique ainsi que les résultats des études sur lesquelles il s'appuie, mettent en évidence l'intérêt de la pédagogie coopérative (ou de l'apprentissage

---

<sup>6</sup> Piaget *Psychologie et pédagogie* Denoël, Paris 1969 cité par Baudrit *L'apprentissage coopératif* p14 de Boeck Bruxelles 2005

<sup>7</sup> Abrami et coll ibid p202

coopératif, ou de la coopération) dans les apprentissages cognitifs, sociaux, relationnels... Mais il serait vain d'ignorer un certain nombre de réserves, de questions voire de critiques régulièrement émises tant par les praticiens que par les chercheurs.

Alain Baudrit<sup>8</sup>, dans son étude détaillée des origines et du développement de l'apprentissage coopératif, en relève un certain nombre qui sont complétées dans les paragraphes ci-dessous par des interrogations de praticiens.

Le premier groupe de questions concerne le risque « *d'enfermer l'individu dans un seul mode d'appropriation des savoirs, peut-être très fécond, mais qui pourrait à terme le décourager d'entreprendre seul des investigations individuelles* »<sup>9</sup>. En quelque sorte à trop travailler avec d'autres, l'apprenant pourrait être perdu lorsqu'il se trouverait confronter à des activités individuelles.

Si l'apprentissage coopératif, écrit Baudrit « *est apparu comme un moyen de contrebalancer les inconvénients propres au travail individuel, il n'est pas maintenant impossible de croire à la validité du raisonnement inverse* ».

La solution pourrait bien entendu se trouver dans l'alternance des formes de travail : individuel, collectif, groupe... Encore faut-il déterminer leur articulation et analyser leur pertinence au regard des objectifs poursuivis par ces activités...

Le second type de questions ou de critiques concerne la composition des groupes de travail. Reprenant plusieurs études dont celle de Horn, Collier, Oxford, Bond et Dansereau, Baudrit pose la question de la place des élèves les plus compétents au sein de groupes hétérogènes. Ayant tendance à se comporter davantage comme des experts que comme des partenaires, ces élèves « *ne sont pas particulièrement aptes à créer un environnement positif d'apprentissage et à aider leurs camarades dans leurs apprentissages* »<sup>10</sup>. Alors, interroge Baudrit, « *quand des élèves ont à travailler ensemble, plutôt que de les associer avec des pairs très qualifiés, ne vaut-il pas mieux qu'ils choisissent des partenaires avec qui ils entretiennent de bonnes relations ?* »<sup>11</sup>.

Ce n'est pas si évident répond Meirieu<sup>12</sup>, car le risque de *dérive fusionnelle* peut amener les membres du groupe à privilégier la qualité de leurs relations aux dépens de l'efficacité de leur travail.

Entre hétérogénéité ou homogénéité des compétences et relation affective, la composition des groupes n'apparaît pas si évidente que cela d'autant que nombre de praticiens s'interrogent également sur la taille optimale d'un groupe d'apprentissage (2, 3, 4...8 ?...), sur les difficultés que posent les différences de statut ou de personnalité des élèves (les leaders, les timides par exemple), sur l'intérêt de créer des groupes homogènes...

D'autres interrogations essentielles apparaissent également pour le formateur lors de la préparation d'une activité coopérative.

---

<sup>8</sup> Baudrit *ibid* p118

<sup>9</sup> Meirieu *Outils pour entreprendre en groupes. Apprendre en groupe 2* Chronique Sociale Lyon 1996 cité par Baudrit *ibid*

<sup>10</sup> Horn, Collier, Oxford, Bond et Dansereau *Individual differences in dyadic cooperative learning* Journal of Educational psychology 1998 cité par Baudrit *ibid*

<sup>11</sup> Baudrit *ibid* p119

<sup>12</sup> Meirieu *Itinéraire des pédagogie de groupe. Apprendre en groupe 1* Chronique Sociale Lyon 1996 cité par Baudrit *ibid*

Elles peuvent porter par exemple sur la nature de la tâche confiée à un groupe (toutes les activités induisent-elles ou nécessitent-elles la coopération ?), ou questionner l'intérêt que celle-ci va susciter ou pas (une activité en groupe est-elle nécessairement motivante ?).

Elles peuvent interroger également l'intérêt de mettre les groupes en compétition dans les activités coopératives (Quel impact sur les relations au sein du groupe et/ou entre les groupes ?... ) ou encore questionner les conditions pour s'assurer de la participation effective des élèves dans la tâche ...

Enfin, des interrogations apparaissent bien entendu dans la phase d'évaluation. Qu'évalue-t-on dans un travail coopératif : le produit collectif du groupe, le rendement du groupe (la façon dont il a fonctionné au regard du critère efficacité/coût) ou bien encore la performance ou l'investissement de chacun ?

Et comment faire de l'évaluation un processus dynamique de l'apprentissage ?

La pédagogie coopérative en tant que méthode pédagogique cherchant à mettre en cohérence des valeurs, des activités, des pratiques, des outils... envisage l'apprentissage comme un processus dynamique se construisant avec les autres, par les autres, pour les autres et non pas seul contre les autres.

Elle a l'ambition de construire des connaissances, des savoirs faire et des savoirs être, de développer des compétences méthodologiques...

Elle exige d'identifier un certain nombre de principes élémentaires de base et de poursuivre une recherche action articulant recherche fondamentale, et expériences de terrain.