Buchs, C. (2011). Menace des competences dans l'apprentissage cooperatif. In F. Butera, C. Buchs, & C. Darnon (Eds), (2011). L'évaluation, une menace ? (pp. 85-92). Presses Universitaires de France.

Chapitre 8
Menaces des compétences dans l'apprentissage coopératif

Céline Buchs

En début d'année, l'enseignant présente les modalités de travail qu'il propose pour les prochaines semaines pour son cours. Lorsqu'il explique que le travail sera fait en petits groupes d'apprenants, Stéphane sourit alors que Thomas soupire. En effet, Stéphane se souvient du plaisir qu'il a pris l'an passé à faire un travail en groupe, de la bonne entente et des nombreux apprentissages qu'il a réalisés. En revanche, Thomas se souvient avec déplaisir de son dernier travail en groupe, de la mauvaise ambiance, des rapports de pouvoir qu'il a dû endurer, de ses propositions qui ont été souvent ignorées, et du temps qu'il a fallu pour rendre quelque chose dont il n'était pas satisfait et dont il se souvient à peine.

Cette petite description permet d'illustrer différentes réalités lors d'un travail de groupe ainsi que les difficultés potentielles. Dans ce chapitre, nous commencerons par présenter les principes sur lesquels se base l'apprentissage coopératif pour structurer le travail de groupe et les effets des dispositifs d'apprentissage coopératif. Dans un second temps, nous mettrons en évidence qu'en dépit de ces situations coopératives, une attention particulière devrait être portée sur la compétition possible entre les partenaires qui peut venir interférer avec les objectifs visés.

Des dispositifs d'enseignement-apprentissage pour apprendre par la coopération

Dans ce chapitre, nous utiliserons le terme générique « apprentissage coopératif » pour désigner des dispositifs basés sur le travail de groupe que l'enseignant structure pour favoriser un bon fonctionnement du groupe au niveau social (relations sociales au sein l'équipe de travail) et au niveau cognitif (un apprentissage de qualité). Seront ainsi présentés des principes issus des travaux sur l'apprentissage coopératif[1] et sur la pédagogie coopérative[2]. Ce courant, né aux États-Unis dans les années soixante, a donné lieu à différents dispositifs pédagogiques[3]. Dans ces dispositifs, cinq principes sont développés[4]. L'enseignant propose une tâche commune adaptée au travail en équipe nécessitant un apport de tous les membres ; il s'interroge sur la taille et la composition des équipes pour assurer des interactions équilibrées; il encourage les comportements coopératifs et les interactions constructives basées sur les échanges de ressources, la coconstruction des connaissances et les confrontations de points de vue ; il s'efforce de rendre claires les responsabilités individuelles de chacun ; il construit l'activité de manière que les apprenants perçoivent clairement qu'ils sont positivement interdépendants. Yael Sharan souligne que l'interdépendance positive représente l'élément essentiel de l'apprentissage coopératif : il est primordial que les apprenants perçoivent clairement leur complémentarité et qu'ils ne peuvent atteindre leur but (but commun à toute l'équipe) que si les autres membres l'atteignent également : « On coule ou on s'en sort ensemble. »[5]

L'interdépendance positive représente l'élément essentiel de l'apprentissage coopératif : il est primordial que les apprenants perçoivent clairement leur complémentarité et qu'ils ne peuvent atteindre leur but que si les autres membres l'atteignent également.

L'apprentissage coopératif : des résultats encourageants dans une réalité complexe

Les synthèses d'études[6] indiquent que des apprenants qui travaillent dans des dispositifs d'apprentissage coopératif obtiennent de meilleures performances que les apprenants ne bénéficiant pas de ces dispositifs (qui ont travaillé individuellement ou de manière compétitive). Les bénéfices sont observés pour les apprentissages, la qualité des relations interpersonnelles et la motivation à apprendre.

Cependant, les publications de référence montrent que les bénéfices cognitifs ne sont obtenus que dans un peu plus de la moitié des comparaisons (63 % dans l'analyse de Slavin parue dans *Psychological Bulletin* en 1983 portant sur 46 études et 53 % dans l'ouvrage de synthèse de David and Roger Johnson *Cooperation and Competition, Theory and Research* paru en 1989 et portant sur 470 études). Certains auteurs[7] soulignent l'importance de la préparation des enseignants (des connaissances théoriques et pratiques sur la manière de structurer le travail de groupe) et des apprenants (un travail sur le climat de classe et l'apprentissage des habiletés coopératives adaptées). Les travaux que nous avons menés nous amènent à porter une attention particulière à la comparaison sociale des compétences entre les partenaires qui peut interférer avec les objectifs visés, y compris dans une situation coopérative.

Régulation des interactions sociales et menace des compétences

Les travaux sur le conflit sociocognitif initialement conduits par l'école genevoise s'intéressent à la confrontation de points de vue entre différents partenaires. Ils mettent en avant trois explications pour rendre compte des effets positifs des conflits sur les progrès cognitifs. D'une part, l'hétérogénéité des réponses faciliterait la prise de conscience de l'existence d'alternatives. L'opposition active avec une autre personne pousserait alors les individus à se décentrer et à tenter de coordonner les différentes propositions. Finalement, la confrontation à un modèle de réponse faciliterait l'identification d'un principe organisateur. Ainsi le conflit favoriserait un traitement cognitif approfondi des positions en présence, ce qui pourrait expliquer certains bénéfices des dispositifs d'apprentissage coopératif[8].

Cependant, les recherches suggèrent que les effets des conflits sur les apprentissages dépendent du type de régulation mise en œuvre par les apprenants. En effet, les travaux sur la controverse coopérative, les travaux sur le développement social de l'intelligence ainsi que ceux sur

l'influence sociale dans la tradition de la théorie de l'élaboration du conflit (voir le chapitre de Mugny, Quiamzade et Falomir-Pichastor dans ce volume) convergent pour mettre en évidence deux grands types de régulation[9]. La régulation épistémique prend place lorsque les apprenants sont centrés sur la compréhension de la tâche et des différents points de vue ; elle s'accompagne d'une tentative d'intégration qui favorise l'élaboration cognitive. En revanche, la régulation dite relationnelle est caractérisée par un fort enjeu sur la comparaison sociale qui menace les compétences propres et peut donner lieu soit à de la complaisance (qui vise à clore le conflit en imitant la réponse du partenaire pour préserver sa compétence), soit à de la compétition (qui transforme le conflit en confrontation d'ego où l'enjeu est de défendre et/ou montrer sa propre compétence relativement à celle de l'autre). Les recherches suggèrent que les régulations relationnelles seraient moins propices aux apprentissages que la régulation épistémique.

Les régulations relationnelles seraient moins propices aux apprentissages que la régulation épistémique.

La comparaison sociale des compétences : une menace dans l'apprentissage coopératif

Dans nos travaux, nous avons étudié certains mécanismes susceptibles de réduire les effets positifs de l'apprentissage coopératif en nous intéressant aux régulations des interactions. L'interdépendance positive représentant un élément central de l'apprentissage coopératif, nous avons comparé différentes manières de structurer cette interdépendance positive, notamment l'interdépendance positive des ressources. Cette dernière renvoie à la manière dont les informations sont distribuées dans le groupe d'apprentissage. Tous les dispositifs proposaient les éléments essentiels pour structurer le travail coopératif lors d'un travail en duos sur des textes à l'université. Ainsi les étudiants travaillaient sur des textes pertinents pour leur examen final et les consignes les invitaient à travailler ensemble de manière coopérative en veillant à ce que chacun maîtrise au mieux les informations des textes. Ils recevaient un feedback formatif sur leur niveau respectif de maîtrise. Les interactions constructives et la responsabilisation étaient encouragées par l'assignation de rôles différents pour chaque texte (celui qui explique et celui qui facilite les explications en posant des questions et en enrichissant avec des informations supplémentaires). De plus, les étudiants travaillaient en duo pour renforcer la responsabilité individuelle. Ainsi une interdépendance positive liée aux objectifs et aux rôles était présente dans tous les dispositifs.

Nous avons comparé une situation d'indépendance des ressources (les étudiants travaillent sur des textes identiques : chaque étudiant lit la totalité des textes avant d'en discuter avec son partenaire) et une situation d'interdépendance positive des ressources (chaque étudiant dans un duo ne lit que la moitié des textes et accède aux autres textes par l'intermédiaire de son partenaire). Des travaux antérieurs suggèrent que le fait de travailler sur des informations identiques inciterait les partenaires à se comparer[10]. Globalement, nos résultats mettent en évidence deux dynamiques. D'une part, le travail sur des textes complémentaires accentue l'interdépendance réciproque et stimule la coopération et les interactions constructives tout en rendant primordiale la qualité des apports informationnels du partenaire (la compétence du partenaire est positive pour les apprentissages). D'autre part, le travail sur des textes identiques introduit une comparaison sociale des compétences dans des relations plus conflictuelles, ce qui rend la compétence du partenaire menaçante et néfaste pour les apprentissages[11]. Dans le cadre de cet ouvrage sur les menaces dans l'évaluation, nous développerons spécifiquement cette deuxième dynamique.

Le travail en duo sur des textes identiques introduit une comparaison sociale des compétences dans des relations plus conflictuelles, rendant ainsi la compétence du partenaire menaçante et néfaste pour les apprentissages.

Une première étude, publiée en 2004 dans *Educational Psychology*, souligne qu'en dépit des consignes générales de coopération, travailler sur des textes identiques altère la représentation des interactions classiquement attendues lors d'un travail coopératif. En effet, comparativement au travail sur des textes complémentaires, ce travail réduit l'investissement dans les explications données, les réactions positives, les questionnements et augmente les conflits en même temps que les réactions négatives et la fréquence des activités liées à la comparaison sociale des compétences rapportées. Le simple fait de travailler sur des textes identiques permet aux étudiants de se comparer et ils utilisent cette possibilité pour questionner leur compétence réciproque. Ainsi, le fait de travailler sur des textes identiques renforce

la comparaison sociale des compétences, ce qui est négatif pour les apprentissages à long terme. Cette étude suggère que le partenaire est perçu comme un support informationnel lors d'un travail sur des textes complémentaires : plus les étudiants perçoivent leur partenaire comme compétent, meilleur est leur apprentissage. En revanche, le partenaire est perçu comme un compétiteur potentiel lors d'un travail sur des textes identiques : plus ils perçoivent leur partenaire comme compétent, moins bon est leur apprentissage. À la suite de cette première étude, nous avons émis l'hypothèse que lors d'un travail sur des textes identiques, la compétence du partenaire pourrait avoir un effet négatif du fait d'une comparaison sociale menaçante orientant les conflits vers des régulations relationnelles compétitives. Deux études ont été réalisées pour tester cette hypothèse.

Dans une étude publiée en 2009 (*European Journal of Psychology of Education*), nous avons manipulé la compétence du partenaire grâce à un compère. Les étudiants venaient à un rendez-vous individuel et travaillaient avec un assistant de l'expérimentateur présenté comme un autre étudiant. Cet assistant était entraîné à partir d'un texte à faire un résumé brillant ou un résumé moyen. La moitié des étudiants dans chaque dispositif travaillait avec un « partenaire » brillant et l'autre moitié avec un « partenaire » moyen. Logiquement, lors d'un apprentissage coopératif, la compétence du partenaire devrait faciliter les apprentissages. Cependant, les résultats montrent que ce n'est le cas que lorsque les étudiants travaillent sur des textes complémentaires (ils apprennent plus du texte non lu grâce à un partenaire brillant que grâce à un partenaire moyen). Lorsqu'ils travaillent sur des textes identiques et qu'ils ont pu lire préalablement le texte, écouter un partenaire brillant entraîne de moins bons apprentissages qu'écouter un partenaire moyen. Cette étude met en évidence que la compétence du partenaire est particulièrement négative lors d'un travail sur des textes identiques car face à un « partenaire » brillant, ils apprennent mieux d'un texte qu'ils n'ont jamais lu (textes complémentaires) que d'un texte qu'ils ont pu lire avant d'écouter les explications de leur partenaire (textes identiques). Une autre étude (publiée en 2010 dans *European Journal of Social Psychology*) souligne que la focalisation sur la comparaison sociale des compétences réduit les apprentissages, mais seulement lorsque les étudiants travaillent sur des textes identiques. Les résultats ont mis en évidence que le fait de travailler sur des textes identiques entraîne davantage de conflits relationnels compétitifs et que ces conflits compétitifs sont responsables des moins bons apprentissages dans cette condition.

Les effets menaçants de la comparaison sociale des compétences lors de l'apprentissage coopératif se retrouvent dès l'enseignement primaire.

Ainsi ces études montrent qu'en dépit des consignes coopératives et de l'attention portée à la structuration du travail en duo, il suffit de peu (lire les mêmes textes) pour que les étudiants basculent sur un mode compétitif qui vient perturber les apprentissages, même dans un dispositif *a priori* coopératif. Deux études menées avec des élèves de fin d'école primaire suggèrent que ces effets menaçants de la comparaison sociale des compétences lors de l'apprentissage coopératif se retrouvent dès le primaire. De nouveau le partenaire est perçu soit comme un support informationnel (sa compétence est positive), soit comme un compétiteur potentiel (sa compétence est menaçante) avec des effets différentiels sur les apprentissages.

Ces résultats soulignent l'importance des facteurs qui affectent la comparaison sociale des compétences, y compris dans des contextes d'apprentissage coopératif. Ainsi dans une dernière étude (*British Journal of Educational Psychology*, sous presse), le fait d'introduire une interdépendance positive liée à l'évaluation (les étudiants remplissaient ensemble un questionnaire commun d'évaluation des apprentissages) a permis d'améliorer les apprentissages des étudiants qui travaillent sur des textes identiques. En revanche, l'investissement réciproque dans les explications et la relation positive avec le partenaire lors d'un travail sur des informations complémentaires favorisent les apprentissages même lorsque les évaluations des apprentissages sont individuelles ; l'ajout de l'interdépendance liée à l'évaluation ne modifie pas les apprentissages. Ainsi, en accord avec les propositions théoriques d'Elisabeth Cohen[12], l'efficacité des différents types d'interdépendance positive dépend en partie des interactions entre apprenants.

Conclusions

En conclusion, les résultats présentés soulignent que même lorsqu'un dispositif d'apprentissage coopératif est mis en place, une comparaison sociale menaçante est susceptible de prendre place entre les apprenants dès lors que la

situation leur permet de s'évaluer et de juger leurs compétences respectives. Cette comparaison réduit les bénéfices de ces dispositifs et permet de comprendre que les apprenants peuvent vivre des situations différentes lors du travail de groupe. Ainsi, il est probable dans notre exemple introductif que Stéphane ait participé à un travail de groupe dans lequel l'interdépendance positive et la complémentarité des apports étaient clairement perçues, ce qui a renforcé l'investissement des partenaires dans la coopération et les échanges constructifs favorisant la coconstruction de nouvelles connaissances enrichies par le travail de groupe. En revanche, cette interdépendance semble avoir été faible dans le groupe de Thomas, amenant les apprenants à se comparer les uns et aux autres sur un mode compétitif. La compétence des partenaires peut alors être perçue comme une menace pour sa propre compétence et une régulation relationnelle des conflits peut prendre place pour déterminer qui impose son point de vue et domine la production finale, sans réel souci de la construction des connaissances des apprenants. Il nous semble important de garder en tête que les apprenants sont socialisés dans une société qui promeut des valeurs de promotion de soi (voir le chapitre de Caroline Pulfrey dans cet ouvrage) et valorise les comportements compétitifs, ce qui pourrait entraîner une ambivalence concernant la coopération et la compétition de la part des enseignants et des apprenants. Structurer des dispositifs d'apprentissage coopératif pourrait ne pas être suffisant pour les rendre efficaces si on ne prend pas en compte le contexte sociétal dans lequel ces dispositifs sont introduits. Deux directions pourraient être envisagées pour réduire cette menace qui pèse sur l'apprentissage coopératif. Premièrement, un travail sur les valeurs de coopération, les normes de comportements et la manière de mettre en place les habiletés coopératives appropriées est important pour que les apprenants se sentent en confiance pour coopérer. Deuxièmement, il semble important de renforcer l'utilité perçue de la coopération aux yeux des enseignants et des apprenants pour apprendre et réussir, pour que la coopération trouve sa place comme un moyen de renforcer non seulement le climat de classe, mais également la qualité des apprentissages.

Structurer des dispositifs d'apprentissage coopératif pourrait ne pas être suffisant pour les rendre efficaces si on ne prend pas en compte le contexte sociétal dans lequel ces dispositifs sont introduits.

NOTES

1. P. C. Abrami, B. Chambers, C. Poulsen, C. De Simone, S. d'Apollonia, J. Howden, *L'apprentissage coopératif : théories, méthodes, activités* (trad.), Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1996.
2. R. Rouiller, J. Howden, *La pédagogie coopérative : reflets de pratiques et approfondissements*, Montréal, Chenelière Éducation, 2010.
3. S. Sharan (dir.), *Handbook of Cooperative Learning Methods*, Westport, CT, Greenwood publishing group, 1999.
4. C. Buchs, L. Filisetti, F. Butera, A. Quiamzade, « Comment l'enseignant peut-il organiser le travail de groupe ? », *in* E. Gentaz, P. Dessus (dirs), *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation*, Paris, Dunod, 2004, p. 169-183.
N. Davidson, « L'apprentissage coopératif et en collaboration », *in* J. S. Thousand, R. A. Villa, A. I. Nevin (dirs), *La créativité et l'apprentissage coopératif*, Montréal, Les Éditions logiques, 1998, p. 63-101.
K. Lehraus, C. Buchs, « Les interactions entre pairs dans des dispositifs structurés selon les principes de l'apprentissage coopératif », *in* L. Filliettaz, M.-L. Schubauer-Leoni (dirs), *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles, De Boeck, 2008, p. 159-179.
5. Y. Sharan, « Cooperative Learning for Academic and Social Gains: Valued pedagogy problematic practice », *European Journal of Education*, 2010, n° 45(2), p. 300-310.
6. D. W. Johnson, R. T. Johnson, « An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning », *Educational Researcher*, 2009a, n° 38, p. 365-379.
7. R. M. Gillies, *Cooperative learning: Integrating theory and practice*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 2007.
Y. Sharan, *op. cit.*
8. D. W. Johnson, R. T. Johnson, « Energizing Learning: The Instructional Power of Conflict », *Educational Researcher*, 2009b, n° 38, p. 37-51.
9. C. Buchs, C. Darnon, A. Quiamzade, G. Mugny, F. Butera, « Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage », *Revue française de pédagogie*, 2008, n° 163, p. 105-125.
10. J. G. Lambiotte, D. Dansereau, A. O'Donnell, M. Young, L. Skaggs, R. Hall *et al.*, « Manipulating cooperative scripts for teaching and learning », *Journal of Educational Psychology*, 1987, n° 79, p. 424-430.
11. C. Buchs, « La distribution des informations dans les dispositifs d'apprentissage entre pairs », *in* Y. Rouiller, K. Lehraus (dirs), *Vers des apprentissages en coopération: rencontres et perspectives*, Bruxelles, Peter Lang, 2008, p. 57-80.
12. E. G. Cohen, « Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups », *Review of Educational Research*, 1994, n° 64, p. 1-35.