

## Rezensionen / recensions / recensioni

Rouiller, Yviane & Lehraus, Katia. (Éd.). (2008). *Vers des apprentissages coopératifs: rencontres et perspectives*. Berne: Peter Lang, Exploration. Education: Histoire et pensée. Préface de Jacques Tardif. 237 pages

Le travail coopératif, dans les nouvelles politiques éducatives, occupe une place en vue. Entre les réformes qui tentent de déléguer aux établissements une part non négligeable de responsabilité et les projets que les équipes doivent mettre en place et gérer collectivement, le travail des équipes, décrété par la hiérarchie, permettrait de résoudre maints problèmes d'aujourd'hui. Idem pour les apprentissages des élèves: c'est dans le travail coopératif que se situerait la clé de la réussite des apprentissages des élèves. Pourquoi diantre les enseignants n'y ont donc pas pensé plus tôt, ou, s'ils y avaient pensé, pourquoi résistent-ils?

C'est que, rompus aux réalités complexes du terrain, ils savent qu'il ne suffit pas de décréter «socio» pour que cela se construise par la magie de l'interaction, qu'il ne suffit pas que deux élèves échangent pour que leurs interactions concourent à l'apprentissage. J. Tardif, qui signe la préface de cet ouvrage collectif, le rappelle: «Question complexe: quelles sont les caractéristiques et les composantes des interactions sociales en élèves et étudiants qui contribuent à des apprentissages significatifs? En présence de cette question cruciale dans des réformes ou des rénovations privilégient les interactions sociales en apprentissage, on assiste souvent à une démarche de banalisation et tout devient dans tout» (p. IX). Et de rappeler que «pour déterminer les formes d'interaction, il faut analyser les liens non seulement sociaux, mais aussi cognitifs et affectifs que les partenaires établissent entre eux» (p. X). La double exigence d'interdépendance et de responsabilité de chaque membre d'un groupe, relativement à ses apprentissages et à ceux des autres membres du groupe est incontournable: toutes les situations ne sont pas porteuses d'apprentissage, encore faut-il comprendre, grâce aux travaux de la recherche, lesquelles possèdent les caractéristiques pouvant influencer réellement les apprentissages.

C'est que les apprentissages coopératifs ont des fondements théoriques solides, anciens, qui ont fait l'objet d'innombrables travaux. Les coordinatrices de l'ouvrage en brossent un panorama complet, explicitant les acquis des perspectives d'origine *piagétienne* (importance de l'interaction sociale dans la construction de la personne, rôle de la socialisation dans le progrès logique et parallélisme du développement des opérations cognitives et des interactions sociales, ..), les apports des travaux des *néo-piagétiens* (conditions dans lesquelles la médiation sociale produit des effets sur l'interaction entre l'enfant et son environnement) et enfin ceux des recherches issues des travaux *vygotskiens* (l'interaction sociale en tant que condition constituante de l'apprentissage, et donc du développement

cognitif, ...). Sont ainsi identifiés: la distinction entre processus interpsychiques et intrapsychiques et l'interdépendance des processus cognitifs et sociaux; le rôle médiateur des interactions entre pairs; l'importance de la *cognition située*, qui voit l'apprentissage être intégré dans une activité exploitant le contexte social et physique en vue de produire des connaissances utiles et porteuses de sens, et non des connaissances «inertes» sans oublier la *cognition distribuée* qui montre comment l'apprenant tire parti de son environnement physique et social en cours d'apprentissage, plutôt que de réaliser les tâches sans recours à des ressources externes à sa propre cognition: autant de courants qui ont exploré les divers aspects des apprentissages coopératifs entre pairs «ainsi reconnus comme pouvant faire partie intégrante de l'espace cognitif de l'individu» (p. 7).

Le paysage scolaire brossé ensuite par *Rouiller et Lebraus* montre comment la coopération s'est développée, depuis un siècle au moins, dans diverses aires géographiques: en Europe francophone, dans le cadre de *l'Éducation nouvelle*, Claparède, Decroly, Cousinet, Frenet et, de nos jours, Meirieu, s'inscrivent dans la ligne des apports piagétien, alors qu'en Amérique du nord, Dewey, dès le début du 20<sup>e</sup> siècle, considéré comme le ténor de *l'Éducation progressiste*, développe une philosophie pragmatique élaborée à partir des problèmes vécus et expérimentés dans son école de Chicago. Les recherches sur les dynamiques de groupe, menées notamment par Lewin dès 1959, ou encore celles relatives à la coopération en tant que type de relations sociales menées par Deutsch dès 1949 renouvellent des perspectives déjà bien développées. Le sujet n'est pas épuisé pour autant: les travaux relatifs au *cooperative learning* mettent en évidence dès les années 1970 les valeurs particulières portées par les relations entre élèves et enseignants et développent une philosophie de l'apprentissage proche de celle de Freinet; aujourd'hui, l'intégration des nouvelles technologies qui renouvellent encore la problématique, et il y en aurait tant d'autres encore à citer...

Bref, le lecteur est mis en appétit de manière fort intéressante. Il est conduit intelligemment dans le dédale des publications qui montrent comment se sont développées diverses méthodes théoriquement fondées que ce soit sur le plan cognitif, sur le plan social coopératif ou encore sur le plan moral, et comment ont été évalués leurs effets positifs globaux sur les apprentissages (à l'exception des situations de handicap pour lesquels les résultats semblent plus mitigés). Ici encore, les coordinatrices de l'ouvrage font la synthèse (mise en résonance) des travaux les plus saillants dans le domaine, repris dans plusieurs des articles publiés dans le volume, comme ceux de travaux de Johnson et Johnson publiés en 1994 à propos des cinq caractéristiques essentielles structurant des situations pour *apprendre ensemble*, ou encore ceux de Cohen (1994, 2002) relatifs aux stratégies propres à la pédagogie coopérative, ou encore de Howden et Kopiec (2000) à propos des étapes nécessaires aux enseignants pour qu'ils puissent mettre en œuvre une *pédagogie coopérative*.

Mises ainsi en contexte, les diverses contributions, issues d'un symposium du réseau REF de Genève (2003), peuvent être appréhendées et situées dans le

contexte riche d'un arrière-plan théorique explicite. Le livre est structuré en deux parties (malheureusement de longueur fort inégale), chacune d'elles est ensuite discutée et mise en perspective par deux chercheurs renommés (respectivement Crahay et De Ketele). Le tout est complété par une comparaison de la formation d'enseignants primaires à Montréal avec celle que dispense l'Université de Genève. Les articles forment un tout cohérent bien relié au fil rouge des nombreux questionnements que soulève encore l'apprentissage coopératif.

*Bessa et Fontaine* (Brangança et Porto, Portugal), dans un article qui porte sur la méthode STAD (*Student Team Achievement Divisions*) dans l'enseignement professionnel et la formation des enseignants à ce niveau, relève les difficultés posées par l'importation de méthodes qui fonctionnent dans un lieu déterminé (les Etats-Unis) et dans certaines conditions, mais pas nécessairement ailleurs (le Portugal en l'occurrence) où les conditions diffèrent. D'où la nécessité d'intégrer les enseignants en formation dans un processus de recherche-action pour leur permettre de s'approprier les caractéristiques de l'apprentissage coopératif, de transformer ainsi leurs connaissances, qui sans cela risquent de rester «inertes», en outils de réflexion et d'action. Ce processus de formation à travers l'expérience vécue, l'exigence et la complexité du travail en équipe fait d'ailleurs l'objet d'autres contributions dans le même ouvrage: Hugon (Paris X Nanterre, France), à travers l'exemple d'une classe équitable dans un établissement au public hétérogène, ou encore Sabourin et Lehraus (Montréal, Québec et Genève, Suisse) reviennent notamment sur les principes et caractéristiques incontournables – notamment les cinq principes de Johnson et Johnson – d'un travail collaboratif vécu en formation des enseignants afin de lier cadre théorique et mise en pratique avec des élèves et faire évoluer les conceptions en vue de changer les pratiques.

L'APP (apprentissage par problème), présenté par *Galand, Bourgeois, Frenay et Bentein* (Louvain, Belgique) se distingue de l'apprentissage coopératif par l'accent mis sur la résolution de problèmes contextualisés et sur l'apprentissage autodirigé des étudiants. La dynamique de groupe et la coopération y sont secondaires, instrumentales. Porteurs de bien d'éléments communs, les deux approches se sont cependant développées de manière distincte, quand bien même les pratiques qu'ils recouvrent et promeuvent se recoupent et se complètent certainement. Dans le cadre de l'analyse des effets de l'APP présentés ici, la signification sociale (telle que construite par les étudiants de leur étude) des apprentissages influence la qualité de ceux-ci; plus les transferts sont réalisés, plus l'autorégulation des apprentissages fonctionne, plus les stratégies de traitement en profondeur sont utilisées et les pairs considérés comme des ressources pour leur apprentissage, augmentant du coup la satisfaction par rapport à la formation reçue.

*Buchs* (Genève, Suisse) étudie, quant à elle, les conditions de l'interdépendance positive des ressources dans les groupes qui partagent un but commun en disposant, chacun, de ressources complémentaires qu'il s'agit de diffuser auprès des pairs, dans un climat de responsabilité individuelle et d'investissement. Elle

identifie ainsi les difficultés qui peuvent surgir de facteurs organisationnels-clés – tels les apports informationnels qui, selon la manière dont ils sont répartis, peuvent provoquer des attitudes compétitives peu propices à l'apprentissage. La constitution idéale des groupes, objet de l'article de *Rouiller* (HEP Lausanne, Suisse), est une autre condition organisationnelle délicate à gérer pour l'enseignant qui, dans sa classe, doit «faire avec» ses élèves et leurs caractéristiques individuelles: comment, s'interroge avec pertinence la chercheuse, «dégager des pratiques réalistes à partir de l'ensemble des savoirs et savoirs-faire à disposition» (p. 102)? Et d'en appeler à l'identification de réseaux de conditions particulièrement favorables, à partir des recherches (et d'une théorisation, telle que la dessine Baker dans son article, capable d'expliquer aux enseignants en quoi et comment un type d'interactions données produirait des apprentissages) mais aussi à partir de l'observation des enseignants sur le terrain.

*Rouiller* et *Lehraus* concluent en proposant notamment trois perspectives d'élargissement et de développement. La première a trait aux recherches à venir: ainsi l'analyse, avec les enseignants, des causes des échecs et des réussites de la mise en place de la pédagogie coopérative dans les classes, ou encore l'adéquation entre les structures proposées et le contenu des tâches proposées, ou la prise en compte de la parole des enseignants pour comprendre leurs choix. La seconde traite de la formation: lucidement, il est conclu qu'aucune recette ne permettant l'organisation d'apprentissages coopératifs efficaces ne peut être délivrée. Les dispositifs proposés ici ne sont que des exemples et les cadres théoriques explicités ne peuvent offrir davantage que ce qu'ils sont: des grilles de lecture. Enfin, pour l'enseignement, les auteures répètent – et ce n'est jamais de trop – que la collaboration ne peut pas se décréter, malgré la finesse du paramétrage d'une structure pourtant voulue parfaite.

Indéniablement, cet ouvrage collectif, à la lecture aisée, est à recommander, vivement, à tous ceux, praticiens, chercheurs, directeurs d'établissement, étudiants, qui s'intéressent de près à la problématique des travaux coopératifs.

*Danièle Périsset Bagnoud, Haute Ecole Pédagogique, Valais*