

Animation & Education

Cet article est issu du Site Internet d'A&E : <http://animeduc.occe.coop>
Pour vous y rendre cliquez-ici



Que signifie coopérer ? Approche théorique d'un concept pratique

Paru en page(s) : 18-19
dans le No 244 d'A&E

Que signifie coopérer ? Approche théorique d'un concept pratique

La coopération scolaire entre pairs se définit comme l'ensemble des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs. Elles agissent ensemble. Plus précisément, elle est entendue comme ce qui découle des pratiques d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail de groupe. La collaboration désigne un sous-ensemble de la coopération : elle pointe des activités de travail (« labeur ») et elle place les coopérateurs dans une relation symétrique au projet qui les unit (Connac, 2013).

Les pratiques de la coopération scolaire défendent des valeurs comme la fraternité et la solidarité. Mais elles représentent surtout un moyen pédagogique pouvant contribuer à une élévation du rapport au savoir des élèves. Ainsi pensée, la coopération participe aux dispositifs de personnalisation des apprentissages (Connac, 2012) : elle facilite l'exploitation des situations didactiques collectives ainsi que le déroulement du travail individualisé.

● L'aide

L'aide est une situation dans laquelle une personne se reconnaissant compétente apporte spontanément et de manière ponctuelle ses connaissances à un tiers qui en a fait la demande.

L'aide induit une relation asymétrique, l'aidant se positionne en tant qu'expert possédant plus de compétences que l'aidé concernant la tâche engagée. Cette relation asymétrique n'est pas à craindre si l'aide est à l'initiative de l'aidé car sa participation prend de plus en plus d'importance et il peut entrevoir la possibilité ultérieure de devenir aidant.

A. Baudrit (2007) et A. Marchive (1995) soutiennent que l'aide peu élaborée est efficace pour les élèves qui éprouvent des « blancs de compréhension », c'est-à-dire lorsqu'ils sont bloqués et qu'ils ne peuvent plus avancer. On parle alors de déblocage ou de dépannage. Souvent, c'est parce que l'élève ne sait pas ce qu'on attend de lui. Vedder (1985) distingue les conditions pour que ces aides soient efficaces, indépendamment du niveau d'élaboration :

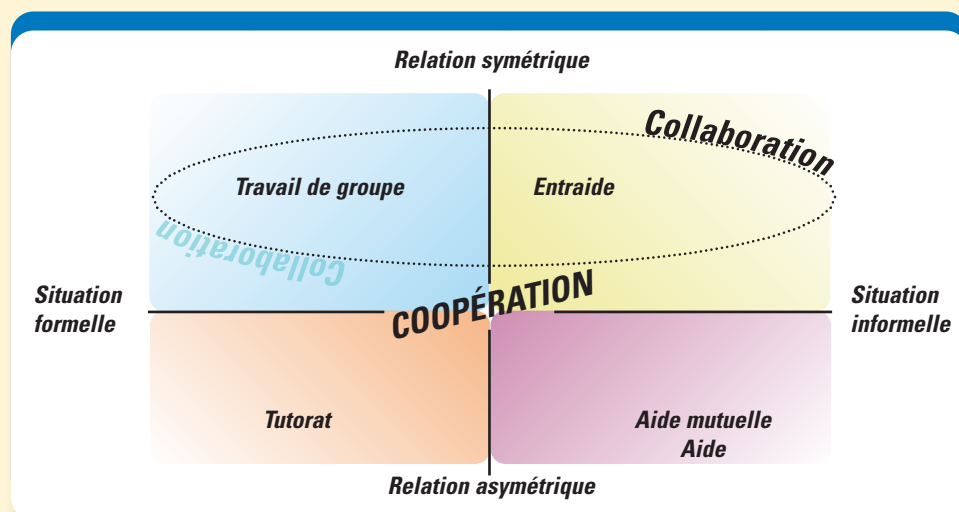
- l'aide doit tout d'abord être pertinente (répondre précisément à un problème) et d'un niveau

d'élaboration approprié à la demande (l'hétérogénéité des niveaux scolaires, des origines culturelles et des besoins appellent à des interventions différentes, une aide peu élaborée suffit s'il s'agit de combler un blanc de compréhension par exemple) ;

- l'aide doit être manifestée par l'apprenant, fournie rapidement et être comprise par l'apprenant ;
- l'aide doit pouvoir être utilisée par l'apprenant dans et hors contexte.

● L'entraide

L'entraide représente une interaction entre plusieurs personnes de même niveau de compétence, bloquées face à une même difficulté. Elles se réunissent de manière informelle pour tenter de la résoudre ensemble. Tous les individus sont au même niveau de compétence, on se trouve donc dans une relation plus symétrique. La plupart du temps, un élève propose spontanément de réaliser une recherche, un groupe va se former et le travail va s'organiser sans aucune directive de l'enseignant. Les élèves font alors preuve d'autonomie, chacun apportant sa contribution.





Les grands pédagogues à l'épreuve du XXI^{ème} siècle

L'entraide est à distinguer de l'aide mutuelle, cette dernière consistant à ce qu'un aidé devienne aidant dans un autre contexte.

D'après plusieurs auteurs, il semble que l'entraide, au-delà de favoriser les apprentissages, participe aussi à l'amélioration des comportements pro-sociaux, de l'esprit citoyen (Fertig, 1995) et du sens de la communauté (Schaps, Watson, Lewis, 1997).

● Le travail en groupe

Le travail en groupe correspond à une entraide dans un cadre plus formel, généralement organisé par un adulte, dans le but de réaliser une tâche identifiée. Le groupe en pédagogie est défini comme constitué de relations plurielles d'échanges, articulées sur un contact avec le réel et évacuant tout ou partie de l'autorité de l'adulte (Meirieu, 1996). Le travail en groupe s'apparente donc à l'apprentissage coopératif. Selon J. Lecomte (2013), « *L'apprentissage coopératif est structuré de telle sorte que les efforts de chaque membre soient nécessaires pour le succès du groupe et que chacun doit apporter sa juste contribution.* » (p. 6).

S.J. Derry (1999) considère que le conflit sociocognitif qui peut jaillir durant le travail en groupe est essentiel pour la construction de nouveaux savoirs. En effet, les élèves découvrent, assimilent et confrontent de nouvelles informations dans les réponses des autres qui leur seront utiles pour aller plus loin (Bertrand, 1992).

● Le tutorat

Sur le même principe que l'aide, mais à un niveau d'institutionnalisation différent, le tutorat réunit deux personnes de niveaux de compétences inégaux, où « l'expert »

accompagne « le non encore expert » jusqu'à ce qu'il devienne autonome dans le domaine sollicité. Le tutorat revêt un cadre formel dans lequel la compétence et l'objectif de travail sont prédéterminés. L'aidant se reconnaît compétent. Le tuteur est reconnu expert, pédagogiquement par l'intermédiaire des évaluations de la classe. Le tutorat est donc une relation interindividuelle asymétrique, forme plus élaborée de l'aide, où le tuteur est reconnu comme « expert » et devient responsable du soutien demandé par le tuteur.

La formation des élèves à la coopération semble être une condition indispensable à l'introduction de ce dispositif pédagogique. Les travaux de Lafont, Ensergueix et Cicéro (2006) ont avancé que les tutorés qui bénéficiaient de tuteurs formés montraient des performances plus élevées que ceux bénéficiant de tuteurs non formés.

Sylvain Connac

*Maître de conférences en
Sciences de l'Education
Université Paul Valéry
de Montpellier*

Bibliographie

- Baudrit, A. (2007). *Relations d'aide entre élèves à l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Bertrand, Y. (1992). *Théories contemporaines de l'éducation*. Ottawa : Éditions Agence d'Arc.
- Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages - Faire face à l'hétérogénéité à l'école et au collège*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Connac, S., Fontdecaba, S. (2013). *Mieux apprendre avec la coopération*. *Cahiers Pédagogiques* (dossier), No 505, 10-57.
- Derry, S.J. (1999). *A fish called peer learning : searching for common themes*. In A. M. O'Donnell, A. King (dir.), *Cognitive perspectives on peer learning* (p.197-211). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Fertig, G. (1995). *Teaching collaborative skills to enhance the development of effective citizens*. *Southern Social Studies Journal*, 21, 53-64.
- Lafont, L., Ensergueix, P., Cicero, C., (2006). *Pourquoi et comment former des élèves tuteurs pour faciliter les apprentissages moteurs ?* Communication orale au 7^e colloque européen sur l'autoformation, ENFA Toulouse, 18-20 Mai 2006. Communication dans les actes.
- Lecomte, J. (2012). *La bonté humaine. Altruisme, empathie, générosité*. Paris : Odile Jacob.
- Marchive, A. (1995). *L'entraide entre élèves à l'école élémentaire. Relations d'aide et interactions pédagogiques entre pairs de six classes du cycle trois*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Bordeaux : Université de Bordeaux II.
- Meirieu, P. (1996). *Itinéraire des pédagogies de groupe - Apprendre en groupe*. Lyon : Chronique Sociale.
- Schaps, E., Watson, M., & Lewis, C. (1997). *A key condition for character development: Building a sens of community in school*. *Social Studies Review*, 37, 85-90.
- Vedder, R. P. (1985). *Cooperative learning. A study on precess and effect of cooperation between primary school children*. Netherlands : Rijksuniversiteit Groningen.