

Date Réception : 08/09/2022 Date Acceptation : 23/11/2022 Date Publication : 31/12/2022

Samia MAKSEM *

Université 20 aout 1955 Skikda - (Algérie)

Email : Maksemsam@gmail.com



Résumé :

Cet article démontre l'efficacité de la coopération pour le développement de l'apprentissage, et ce, par rapport à la compétition qui, pendant long temps était considérée à tort, comme la condition sine qua non de la réussite scolaire.

Dans un premier temps, un survol théorique nous paraît nécessaire pour rendre claire l'idée du travail de groupe et de la coopérativité ainsi que la place qu'on leur attribue dans l'approche actionnelle. Pour placer ensuite le focus d'un côté, sur les vertus de la coopération et, de l'autre sur les effets délétères et nuisibles des compétitions qui pourraient y surgir et, qui limitent l'implantation de cette alternative pédagogique.

Au total, à l'encontre de la compétition qui contrecarre le processus d'apprentissage et altère le climat de la classe, la coopération paraît fructueuse en matière d'acquisition scolaire, au fait qu'elle favorise l'entraide, l'échange et les discussions entre élèves.

Mots-clés : travail de groupe, coopération, compétition, construction des connaissances.

Abstract

This article demonstrates the effectiveness of cooperation in the development of learning. Cooperation's effectiveness is compared to that of competition, which has long been mistakenly regarded as a condition of academic success.

First of all, a theoretical overview is necessary to clarify the idea of group work and cooperation, in addition to the position attributed to them in the currently used approach.

Moreover, the focus will be on the harmful effects of the competitions that could arise and which would limit the implementation of this educational alternative. In general, cooperation appears fruitful in terms of school acquisition, contrary to competition. In fact, it promotes mutual help, exchanges and discussions among students.

Keywords group work, cooperation, competition, construction of knowledge

Revue recherches et études en sciences humaines
Vol 16 N02 Année2022 p.p 102-119
ISSN : 1112-8151 EISSN : 2588-2317

Introduction

Dans la mouvance actuelle de l'enseignement des langues étrangères et/ ou secondes, on a tendance à promouvoir le travail de groupe et la coopérativité au sein de la salle de classe. En effet, nous sommes devenus de plus en plus convaincus que, ce n'est pas à cause du bruit que le travail n'est pas efficient. À contrario, ce n'est pas grâce au silence que nous veillons d'installer avant même d'entamer le cours qu'il y a attention et rétention. Ces nouvelles perspectives sont le résultat de plusieurs recherches ayant été effectuées afin de comprendre le rôle des interactions sociales marquées par la symétrie dans le développement des connaissances.

A cet effet, l'apprentissage coopératif est devenu une alternative pédagogique d'enseignement qui tente de proposer un type particulier d'apprentissage basé sur la réalisation collective des tâches qui stimulent la pensée et la créativité des apprenants.

Bon nombre d'éducateurs se dirigent donc, vers cette forme particulière d'interaction où l'apprentissage est considéré comme une interaction entre l'apprenant et l'environnement d'apprentissage. L'idée est que, dans la présence de certaines conditions, l'interaction entre des apprenants travaillant ensemble développe leur implication dans la tâche et contribue à les rendre responsables de la construction de nouvelles connaissances.

Par ailleurs, à cause de certaines autres conditions telles que, la comparaison des compétences et la récompense individuelle au sein des groupes. La coopération pourrait dégénérer en compétition, considérée selon des travaux réalisés en Europe, en Israël et plus particulièrement, ceux réalisés aux Etats-Unis par les frères Jhonson comme néfaste pour tout apprentissage, notamment coopératif.

Etant ainsi, le travail de groupe n'est pas toujours efficace pour l'apprentissage, au fait qu'il pourrait être la source des compétitions qui, pendant long temps étaient perçues comme une condition nécessaire à la réussite scolaire.

S'inscrivant dans cette optique, à travers cette contribution nous tentons d'une part, de montrer les effets positifs de la coopération sur l'apprentissage. De l'autre, de faire le point sur l'impact négatif des compétitions qui pourraient y surgir sur la réussite du processus coopératif et donc, sur l'apprentissage.

Notre question sera dès lors doublée : En quoi le travail coopératif peut-il être efficace pour l'apprentissage ? Dans ce

contexte, l'émergence de la compétition est-elle un appui ou un obstacle ?

Pour pouvoir répondre à ce questionnement, un cadre théorique consistant dans une première partie nous paraît nécessaire pour mieux concevoir l'idée même de l'apprentissage coopératif. Par la suite, en nous appuyant sur des études et des expériences réalisées notamment, par les frères Jhonson et al, nous allons mettre en exergue d'un côté, l'efficacité de la coopération comme dispositif pédagogique. De l'autre, la nature de la relation entre la coopération et la compétition : complémentarité ou exclusion.

LA PREMIERE PARTIE : Concepts d'appui et origine de la notion de coopération

Introduction

Près de trois décennies d'investigations effectuées en faveur des interactions sociales et le rôle crucial qu'elles peuvent jouer dans le développement de l'apprentissage, ont permis de déterminer ses caractéristiques et ses modalités. Ces recherches ont entraîné une réflexion pédagogique profonde sur l'identification des dispositifs et des pratiques qui peuvent conduire à un apprentissage coopératif.

Dans ce contexte, Piaget attribue aux interactions entre pairs un rôle crucial dans le développement intellectuel et de l'esprit critique.

Le rôle des interactions symétriques ou coopératives est aussi le centre d'intérêt de la théorie de l'apprentissage coopératif, connue notamment par les travaux réalisés par les frères Jhonson depuis une vingtaine d'année aux Etats Unis. Plus particulièrement, ces chercheurs se sont focalisés sur les effets positifs des méthodes pédagogiques qui sollicitent les interactions entre pairs contrairement à d'autres sur l'apprentissage. Selon ces derniers, les interactions sociales, particulièrement symétriques présentent un caractère conflictuel qui pourrait entraîner l'entraide et stimuler les échanges et la résolution positive des problèmes. Comme elles pourraient favoriser dans la présence de certaines conditions, les compétitions qui conduisent à des régulations malsaines et néfastes, au fait qu'elles installent l'angoisse qui éloigne les partenaires les uns des autres.

En bref, à travers cette partie, il nous paraît important en premier de définir quelques concepts clés permettant de rendre facile la lecture de tout ce qui va suivre. Ensuite, nous allons mettre en

lumière les théories qui ont contribué à la construction de la notion d'apprentissage coopératif et de la coopération qui lui ai sous-jacente.

CHAPITRE 1 : À propos des concepts d'appui

1.1. Le groupe

Ce concept est défini par rapport à d'autres concepts proches sémantiquement. Ainsi, selon Lustenberger, le groupe préexiste dans l'individu, il influe sur ces activités intellectuelles. Par là, il se différencie de la masse qui est une création extérieure qui a « *tendance à entraver l'émulation cérébrale et développe un type de collaboration instinctif, émotionnel.* » Dans le groupe, c'est la personnalité des sujets qui est en jeu, à l'opposé de la masse où la cohésion est l'effet d'un désir collectif et immédiat. Le groupe obéit donc, aux lois générales qui régissent les rapports humains ordinaires et se présente par des comportements d'interdépendance, de compétition, mais aussi d'entraide. Par ailleurs, dans la masse il n'y a qu'obéissance totale aux instructions d'un chef.

Par ailleurs, Proust le définit par rapport au concept d'équipe. Selon lui, même si dans les deux cas le but est de « *réunir ensemble un nombre restreint d'individus, pour leur faire exécuter dans un contexte d'apprentissage, une ou des tâches fondées sur la poursuite d'un but commun.* » Le terme équipe est beaucoup plus utilisé dans le cas des situations compétitives, notamment dans les écrits anglo-saxons qui emploient généralement le terme «team» que celui de groupe.

Enfin, De Visscher le définit comme « *unité d'un ensemble d'éléments constitutifs inter-reliés.* » Il s'agit donc, d'un ensemble qui donne lieu à des discussions, une proximité et une égalité des personnes.

1.2 Interaction/ interaction symétrique

D'une manière générale, l'interaction englobe toutes les actions réalisées à plusieurs, quelles soient coopératives ou collaboratives, elle est définie par Goffman comme « *...l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un*

ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme 'une rencontre' pouvant aussi convenir.»

L'interaction est alors, toute action soumise à des contraintes et à des normes, mais nécessite la présence hic et nunc de deux ou plusieurs partenaires.

Par cette contribution, nous visons un type particulier d'interaction dite symétrique qui, à l'encontre de l'interaction complémentaire (il y a deux position différentes) se caractérise par des rapports de place égalitaires entre les partenaires. En d'autres mots, ils ne sont pas prédéfinis en terme de statut professionnel ou de place institutionnelle, mais se construisent de et par l'histoire interactive où ils s'inscrivent. Cette dernière, sera la source de nouvelles représentations que les acteurs se font d'eux-mêmes et de leurs partenaires à partir des places occasionnelles déjà occupées et, qui seront à l'origine de la coopérativité ou au contraire de la compétition. Force est à souligner que, le fait de se considérer égaux ne veut pas dire qu'ils se considèrent de capacités égales dans chaque habilité, mais qu'ils ont le même droit de contribuer à la réalisation de la tâche d'apprendre.

1.3 Coopération/ Collaboration

En fait, La coopération et la collaboration présentent deux processus différents, mais dont le dominateur commun est le groupe. Selon Deutch la notion la plus importante dans la conception de la coopération est

« L'interdépendance des buts entre les individus. » Ainsi, d'après lui dans une situation coopérative, les sujets s'entraident pour pouvoir réussir la tâche qui leur est assignée, chaque membre participe dans l'avancement de la tâche afin de réaliser un but commun. Elle se base donc, sur la répartition du travail. À l'inverse, dans la collaboration tous les partenaires s'engagent ensemble et coordonnent leurs efforts lors de réalisation de la tâche.

Une autre caractéristique de la coopération, est celle des statuts égaux des partenaires, comme le souligne Cohen *« La coopération fonctionne lorsque les élèves se considèrent égaux, ce qui ne signifie pas qu'ils se considèrent de capacité égale dans chaque habilité, mais qu'ils ont un droit égale de participer à la tâche. »* Les élèves s'investissent donc, de manière sensiblement égale pour but d'en retirer des bénéfices égaux pour chacun. En revanche, dans la collaboration le groupe est guidé par un adulte ou un enfant d'un

niveau de développement supérieur au leur et donc, d'un statut supérieur.⁸

CHAPITRE 2 : fondements de base

2.1. L'apport de Piaget

Piaget considère la coopération comme un moyen idéal permettant aux enfants de se libérer de l'autorité et des contraintes exercées par l'adulte. Selon lui, il est nécessaire de faire appel à l'activité de l'élève, pour qu'il accède par lui-même au savoir, et ce, via un processus de destruction et de construction provoqué par le doute provenant du télescopage des idées différentes. C'est ce que Piaget exprime en ces termes *«C'est que la relativité implique la réciprocité des perspectives et qu'avant d'avoir habitué son esprit à cette réciprocité grâce aux échanges interindividuelles et à la coopération, l'individu demeure prisonnier de son point de vue propre, qu'il considère naturellement comme absolu.»* La coopération joue donc, selon Piaget un rôle important dans le développement intellectuel, elle est en mesure de favoriser *«toutes les conduites susceptibles d'éduquer l'esprit, l'objectivité et la réflexion discursive.»* C'est donc, dans la rencontre et la coordination des idées que l'esprit critique aura l'occasion de se construire.

Par cette réflexion, Piaget plaide en faveur d'une morale autonome basée sur la coopération *« dont le principe est la solidarité et qui met tout l'accent sur l'autonomie de la conscience.»* L'émergence d'une morale autonome est étroitement liée à certains facteurs importants tels que, l'égalité, le respect mutuel, l'équité, la réciprocité et l'échange interindividuels. Nous avons bien là les principales caractéristiques de l'apprentissage coopératif.

Ainsi, Piaget a le grand mérite d'avoir proposé certains principes de la coopération dont l'équité est la condition principale pour qu'il y ait coopération.

2.2 Théorie de l'apprentissage coopératif : la coopération dans un contexte scolaire

Il paraît difficile d'associer la notion d'apprentissage coopératif à un seul nom ou un seul mouvement pédagogique, beaucoup de chercheurs et praticiens se sont penchés sur cette question. Outre Atlantique, Dewey

suggère que l'école est une communauté de vie à l'intérieur de laquelle les élèves sont conduits à coopérer. Célestin Freinet quant à lui, va prendre l'idée de coopération dans le monde ouvrier et s'inspirer du fondateur des coopérations scolaire en France : Barthélémy Profit. Selon Freinet, la coopération scolaire est conçue comme une communauté de vie au sein de laquelle les élèves vivent, travaillent et apprennent ensemble.

En effet, même si l'apprentissage coopératif se trouve des deux côtés de l'Atlantique à partir des années 60, une différence importante paraît dès le départ : aux Etats-Unis, il se veut souvent compétitif, alors que cette notion n'existe pas et n'est pas souhaitée en Europe, tout comme en Israël. Ces différences s'expliquent par des approches culturelles différentes. Dans l'ensemble, cette méthode éducative est liée à la pédagogie du groupe, théorisée d'abord aux Etats-Unis sous l'influence de la psychologie sociale. Raison pour laquelle, les principales définitions attribuées à cette méthode sont liées aux américains. Plus particulièrement, les frères Jhonson qui laissent entendre que les activités scolaires renvoient plutôt à des situations problèmes qui justifieraient l'utilisation des structures coopératives. Ces derniers, se distinguent par une conception toute particulière de cette technique d'apprentissage « *Il s'agit d'un travail en petits groupes, dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun (...) l'activité collective orientée dans une même direction, vers un objectif partagé par tous, peut profiter à chaque membre du groupe.* »

Par cette perspective, ils ont mis en question le mythe de la compétition très défendu par les américains, en accordant une supériorité à la coopération simple. Dans cette optique, ils ont proposé en collaboration avec Smith, la méthode 'learning Together' basée sur l'hétérogénéité, l'organisation interne des groupes et la coordination interindividuelle. D'ailleurs, une variante de cette technique semble avoir donné lieu à de bons résultats. Il s'agit de la coopération avec controverses « *En confrontant leurs points de vues opposés, les membres du groupe sont plus ouverts à l'innovation, font preuve de créativité et choisissent des solutions nouvelles apparues au cours des débats entre eux* » Les étudiants sont conduits donc, à discuter des points de vue divergents, des stratégies utilisées pour atteindre les buts qu'ils se sont fixés et parfois même à se justifier.

Conclusion

En somme, l'apprentissage coopératif paraît donc, efficace en matière d'acquisition scolaire. Le principal point fort de la coopération réside dans le fait qu'elle favorise les discussions entre les élèves, qu'elle leur permet de mettre en commun leurs informations, voire de les confronter. En fait, elle permet des bénéfices que le travail individuel interdit. Ce dernier, semble plus pauvre par rapport à l'apprentissage collectif où tous les partenaires ont le droit de s'impliquer et de s'organiser pour agir ensemble en vue d'un objectif commun.

Par ailleurs, comme nous l'avons expliqué supra, faire travailler les élèves ensemble est aussi une source de compétition. Reste donc à savoir, qui de la coopération simple ou de la coopération compétitive présente davantage de bénéfices pour l'apprentissage. Il y a là une polémique très américaine liée à l'intérêt ou non d'introduire la compétition.

La DEUXIEME PARTIE : Coopération /compétition, un véritable point polémique

Introduction

Comme nous l'avons déjà souligné, le mythe de la compétition est d'origine américaine. Certains constatent même que les enfants américains ne voient que l'aspect compétitif de l'école. Ce mythe sera abondamment discuté notamment par les frères Jhonson.

A cet effet, à travers cette partie il nous paraît en premier nécessaire de mettre en lumière la place attribuée à la coopération dans l'approche actionnelle dont il est question ces dernières années. Ensuite, nous allons nous appuyer sur différentes études et expériences pour montrer les effets malsaines de la compétition sur le bon fonctionnement du processus coopératif et, par conséquent sur l'apprentissage.

CHAPITRE 3:Primauté attribuée au groupe dans l'approche actionnelle

3.1 De l'approche communicative à l'approche actionnelle

C'est en s'appuyant plus particulièrement, sur le déroulement des apprentissages sous forme de tâche à réaliser que l'approche actionnelle se distingue de l'approche communicative. Nous passons de l'enseignement d'une langue à un usager, à un acteur social. Celui-ci, emploie la langue pour co-agir dans la vie réelle. Cette approche ne se centre pas donc, sur la langue mais sur la résolution des problèmes, sur l'aboutissement d'une fin. La langue n'est qu'un outil entre autre, elle ne présente pas un objectif à part entière, à l'inverse de l'approche communicative qui la considère comme une visée par excellence. Nous passons donc, des tâches seulement langagières aux tâches non langagières.

Les tâches de la perspective actionnelle, ont supplanté les activités de simulation et jeux de rôle qui caractérisent l'approche communicative.

3.2 Place de la coopération

Etant donné qu'elle vise la réalisation conjointe d'une tâche et la co-élaboration entre pairs. Le travail de groupe et la coopérativité y trouve donc, une place centrale.

Dans cette optique, Puren souligne que, si la vision actionnelle se propose d'amener l'apprenant non uniquement à communiquer avec l'autre, mais notamment d'agir avec lui. L'action ne peut qu'être donc, que commune, co-construite et co-actionnelle.

La centration est donc déplacée de l'apprenant et la communication vers la compétence plurilinguistique et pluriculturelle, grâce à l'action accomplie en groupe à partir d'un projet pédagogique ayant une signification dans la vie de l'apprenant en tant qu'usagé dans la société

3.3 Coopération et apprentissage des langes

Dans cette approche, l'apprentissage de la langue sera le prétexte à l'accomplissement de la tâche. Il s'agit de faire quelque chose pour apprendre et non plus d'apprendre pour faire. Cette approche est la seule à faire en sorte de motiver les élèves à utiliser la langue hors du cours de langue en tant qu'acteurs sociaux. À cet effet, selon CECRL dans les activités interactives orales, l'utilisateur de la

langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs acteurs, pour but de construire conjointement un discours conversationnel où ils négocient le sens selon un principe de coopération.

CHAPITRE 4: Coopération et compétition, quel type de tâche prédomine ?

4.1 Est-il temps d'enrayer le mythe de la compétition ?

Plusieurs recherches ont été effectuées en faveur de la compétition, telles que celles réalisées aux Etats-Unis par Coleman qui, pour stimuler l'intérêt des élèves pour les études, il parle de coopération compétitive et non de coopération simple. Pour sa part Slavin, considère la compétitions comme une technique permettant de rendre l'apprentissage plus efficace. Il explique que, c'est la compétition introduite en classe qui est souvent malsaines. Par exemple, lors d'une interrogation orale, quand un élève propose une fausse réponse toute la classe est contente, la moitié y voit une autre chance de répondre, et l'autre se félicite de ne pas être les seuls à donner une fausse réponse.

D'autres chercheurs tels que, Shrif, Paterson, Hrvez, Coleman et Spilerman voient en la compétition un bon moyen pour stimuler les fonctionnements intragroupaux, mais elle conduit autant à déséquilibrer le processus intergroupaux

En effet, c'est Deutsch qui s'est très tôt s'intéressé aux conséquences de la coopération et de la compétition sur les interactions entre personnes, grâce à sa théorie de l'interdépendance sociale. Il a pu montrer les effets contraires de ces deux types de situation. De la sorte, installer une situation coopérative (en visant des buts communs) peut favoriser les discussions l'entraide entre les élèves. En revanche, les situations compétitives (conduire les élèves à travailler pour leur propre intérêt) peuvent conduire à des oppositions interindividuelles ; chacun faisant obstacle aux progressions des autres. Selon Deutsche, les relations sociales présentent par nature, un caractère conflictuel dont la résolution est différente dans les deux cas ; une situation coopérative permet une résolution fructueuse des conflits interindividuels. À l'inverse, une situation compétitive débouche sur une résolution néfaste de ces mêmes conflits.

La réflexion de Deutsch aura par la suite une influence sur les travaux réalisés par les frères Jhonson sur l'apprentissage coopératif qui, à travers auxquels ils ont contribué à promouvoir la coopérativité dans un contexte scolaire, pour atteindre un plus haut pourcentage de réussite.

Dans la même veine, Sherif et al ont montré la supériorité de la coopération au niveau intragroupal et les méfaits de la compétition au niveau intergroupal.

En Israël, les travaux réalisés sur l'apprentissage coopératif ont confirmé la supériorité de la coopération simple par rapport à la compétition. La première est considérée davantage en mesure de faire progresser les élèves dans leurs apprentissages.

Il ressort de l'ensemble de ces recherches que, la coopération simple peut contribuer au développement des habilités coopératives et à la construction de bons liens d'amitié nécessaires pour la construction commune des connaissances.

4.2 Point de vue des frères Jhonson

Selon ces derniers, les activités de classe renvoient plutôt à des situations problèmes qui justifieraient l'usage des structures coopératives et, non compétitives considérée comme peu importantes. Par cette perspective, ils s'inscrivent en fait contre l'idée que, le fait de mieux réussir que les autres personnes est de nature à promouvoir et à stimuler les performances. Ils affirment que *« le vaste domaine de la motivation intrinsèque montre que la motivation n'est pas liée à la compétition. Même dans des situations de motivation intrinsèque, la compétition ne pourra exister (...) que si chacun croit qu'il a des chances de gagner. »*

Penser donc que, la compétition peut rendre les élèves davantage motivés, faire qu'ils se donnent de leur mieux, paraît être une pauvre vue de l'esprit.

La troisième observation de ces derniers est liée à l'existence d'un lien entre compétition et personnalité. La première étant de nature à forger le caractère ; elle fragilise la personnalité plutôt que de la consolider. Selon les frères Jhonson, à cause de la compétition un bon nombre des élèves sont laissés sur le côté.

Pour toutes ces raisons, plutôt que de se lancer dans un mythe peu ou prou problématique, ils vont se démarquer par la proposition d'un type particulier d'apprentissage coopératif marqué par les controverses.

4.3 Autres études expérimentales

Dans le but d'étudier les liens interculturels entre élèves, Jhonson, Jhonson et Tiffany ont réalisé une expérience suite à trois conditions : coopération avec controverse, le débat coopératif, l'apprentissage individuel.

Cette expérience s'étale sur onze jours avec des séances quotidiennes de travail de 55 minutes, 47 enfants de sixième niveau de scolarité sont ici concernés. Ils sont engagés dans des travaux individuels ou en groupe sur des thèmes écologiques. Sachant que, les groupes sont hétérogènes quant au sexe, à la culture d'origine et au niveau scolaire des élèves.

La coopération avec controverse, réalisée par des groupes de quarts élèves de façon que deux d'entre eux prennent la défense d'une position considérée par les deux autres comme la position opposée. Il leur doit par la suite de trouver un consensus, se mettre d'accord. Le débat coopératif, s'appuie sur les principes suivants : des points de vue différents et parfois opposés sont envisagés par chacun des éléments du groupe, celui qui défend le mieux les siennes est mis en valeur. Des qualités lui sont attribuées, qualités auxquelles ses partenaires n'ont pas droit. Au final, l'apprentissage individuel met chaque élève dans la situation où il dispose des idées, de se construire une opinion personnelle. Pour évaluer le développement des relations interethniques suite à ces trois conditions de travail. Ces chercheurs ont distribué des fiches aux élèves pour qu'ils notent avec qui ils interagissent davantage en classe et au-delà. Les échanges interculturels les plus nombreux sont dus à la coopération avec controverse. Vient après le débat coopératif et, enfin l'apprentissage individuel.

Les meilleurs résultats obtenus sont le fait de la méthode qui met le plus l'accent sur l'interdépendance entre les élèves. La coopération avec controverse les engage à s'impliquer dans la discussion, à se poser des questions, à argumenter ...etc., Ce que le débat coopératif permet moins étant donné qu'il s'agit notamment de faire valoir des idées, de les imposer aux autres, peu importe qu'elles soient bonnes ou mauvaises. Cette technique fait d'ailleurs penser à une compétition interindividuelle. Par contre, l'apprentissage individuel ne donne en aucun cas lieu aux contacts interethniques.

En guise de conclusion nous retiendrons que, plus l'apprentissage a un caractère coopératif et, donc moins compétitif,

plus il peut rendre facile les relations interculturelles et, par conséquent de favoriser l'apprentissage.

Dans le même contexte, une autre expérience a été effectuée aussi par les frères Jhonson, mais cette fois-ci en collaboration avec Tiffany et Zaidman. Ces derniers ont fait travailler des élèves de quatrième niveau de scolarité pendant dix jours, à raison de 55 minutes selon deux conditions ; coopération intergroupe et compétition intragroupe.

Les membres des groupes sont issus de majorité et de minorité ethnique. La coopération incite les élèves à s'intéresser aux productions de toute la classe. Ainsi, les groupes sont conduits à s'entraider ou à échanger. Des points sont attribués à l'ensemble de la classe en fonction des progrès constatés. A l'inverse, la compétition intergroupe, fait le point sur les productions des différents groupes. Ceux-ci se voient attribuer des points selon leurs progrès personnels.

Mis à part l'utilisation des sociogrammes, les chercheurs ont observé et analysé les interactions verbales entre enfants, leurs réalisations individuelles. Ils ont fait usage d'échelles d'attitudes pour voir avec qui chaque partenaire était plutôt en conflit ou à contrario, en accord.

Il ressort de cette expérience que, les élèves issus de minorité participent plus aux activités à plusieurs dans le cadre de la coopération intergroupe. Ils prennent des décisions en discutant avec leurs partenaires issus de majorité ethnique. Ils sont moins délaissés que lorsqu'ils sont concernés par la compétition intergroupe.

Enfin, nous présentons une troisième expérience réalisée par Butera et Mugny dans le but de mettre en lumière le mécanisme du raisonnement dans un contexte compétitif. Dans cette étude les apprenants devaient mettre à l'épreuve leurs hypothèses après avoir été confrontées aux réponses d'un apprenti à peine embauché, de ce fait, une source à priori peu menaçante. Les apprenants devaient résoudre deux problèmes en étant confrontés à la source, puis un problème différent, mais de même nature (dans le domaine du raisonnement inductif), sans source d'influence et qui servait d'exercice de généralisation. Cependant, avant de résoudre les problèmes, les apprenants devaient comparer soi et autrui en distribuant des points pour quatre attributs : compétent, qualité,

capable et expert. Les points pouvaient être distribués selon deux modalités de comparaison, ce qui constituait la variable indépendante : la moitié des partenaires en mode de dépendance négative, devait répartir pour chaque attribut 100 points entre soi et autrui (ce que l'on donne à l'un on le retire de l'autre) ; l'autre moitié des participants, effectuait la comparaison selon une modalité indépendante, c'est-à-dire qu'ils pouvaient accorder pour chaque attribut un maximum de 100 points à soi et un maximum de 100 points à autrui (ce que l'on donne à l'un, l'autre ne perd pas).

La première modalité de comparaison revient donc, de mettre le participant dans une position de compétition face à l'apprenant. Les résultats relatifs aux points distribués à soi et à autrui (un score de compétence était calculé en agrégeant les quatre adjectifs) montrent que, de manière générale, les participants attribuent plus de points à soi qu'à autrui. Cependant, l'interaction significative entre mode de comparaison et cible (soi-autrui) indique que c'est dans la condition d'interdépendance négative que les partenaires opèrent la distribution la plus fortement asymétrique en leur faveur, se gratifiant eux même de près de deux tiers des points.

Dans la condition de comparaison indépendante, les participants n'effectuent pas une différenciation aussi importante, attribuant une quantité plus équitable de points, soi et la source recevant près de 50 points. L'interdépendance négative a donc amené les participants à créer artificiellement une relation de comparaison par le bas, probablement du fait de la crainte d'une comparaison défavorable.

En somme, le biais de confirmation se retrouve donc, dans la situation d'interdépendance négative ou de compétition, alors que la condition moins menaçante d'interférences conduit à un taux d'infirmité significativement plus important, et ceci dans les deux exercices expérimentaux de même que dans l'exercice de généralisation. Ainsi, une situation peu menaçante au niveaux de comparaison des compétences donne lieu à une utilisation de la stratégie de raisonnement la plus diagnostique. De plus, elle permet

l'apprentissage de l'utilité de cette stratégie, puisque dans ce contexte les participants l'utilisent aussi dans l'exercice de généralisation. La condition de compétition ne permet ces dynamiques, ni lors de la phase expérimentale, ni lors de la phase de généralisation. La compétition contrecarre ici les stratégies diagnostiques de raisonnement et de l'apprentissage.

Conclusion

Les résultats de ces travaux, ont montré les bénéfices des situations coopératives par rapport aux situations compétitives qui, même si elle présente l'avantage de consolider la coopération intragroupale. De façon paradoxale, parfois elle participe dans le développement de certaines formes coopératives mais c'est au prix d'une altération du climat sociale et aux prix de l'exclusion de ceux qui ont besoins d'être aidé par des pairs. De plus, elle impacte négativement le mécanisme de raisonnement mis en œuvre dans des situations de résolution de problèmes. Au plus ou moins long terme, le mythe de la compétition pourrait coûter cher. En d'autres termes, La coopération donne lieu à plus d'échanges et d'entraides entre les partenaires. Elle fait que les conflits interindividuels sont presque rares et, si ceux-ci apparaissent, ils seront réguler positivement, par exemple par des consensus rapides. A contrario, la compétition éloigne les partenaires les uns des autres de façon qu'ils fassent obstacle à leurs interactions. Il semble donc, que la compétition cède la place à la coopération.

Conclusion générale

Au total des recherches présentées nous retiendrons que, dans l'absence des situations compétitives, les vertus de la coopération apparaissent assez clairement. La coopération atténue la distance sociale existant entre les groupes, elle rapproche les personnes, minimise les occurrences des conflits interindividuels et contribue à la construction de plusieurs types de connaissances.

En fait, elle présente, si elle est bien conçue, un outil fort efficace pour offrir des occasions simultanées d'apprendre à tous les membres de la classe. Toutefois, comme toutes méthodes, elle a aussi des limites. Une critique développée par Polvi et Telama qui, pourtant ils lui attribuent une certaine vertu, ils n'hésitent pas à émettre une réserve dans le cas où le groupe fonctionne sur une longue durée avec les mêmes partenaires. Selon ces derniers, en travaillant ensemble, une certaine efficacité collective devient possible, des habilités de travail à plusieurs s'installent, mais en se retrouvant seuls, dans l'incapacité d'échanger avec leurs partenaires et de bénéficier de leurs soutien provoque un sentiment d'abandon et de frustration, plutôt nuisibles pour apprentissages. Dans ce même ordre d'idées, Meirieu ajoute que, le fait « *d'enfermer l'individu dans un seul mode d'appropriation de savoir, peut être très fécond, mais qui pourrait, à terme, le décourager d'entreprendre seul des investigations individuelles.* » Faire travailler les élèves seulement en groupe peut de ce fait, les rendre incapables de réaliser un travail individuel.

Dans la même veine, Horn, Oxford, Collier, Bond et Dansereau, soulignent d'éventuels disfonctionnements intragroupaux corrélés à une forte hétérogénéité pour ce qui est du niveau scolaire. En effet, les élèves ont du mal à se considérer égaux, à s'entraider le cas échéant. En plus, très proches les uns des autres, ils peuvent se détourner des tâches qu'ils ont à réaliser.

Wiersema et Van Oudenhoven quant à eux, soulignent lors d'une observation aux cours d'apprentissage orthographique que les

élèves s'intéressent davantage à la réponse, et non pas à la technique permettant d'y parvenir.

Pour toutes ces raisons, l'efficacité de la coopération pourrait dans certains cas être fragile. Il ne faut pas donc, voir en elle un remède à tous types de problèmes scolaires. D'où l'intérêt de lui faire usage uniquement lorsqu'elle peut déboucher sur des résultats positifs, quand les enseignants la jugent en mesure d'en bénéficier les élèves.

Références bibliographiques

1. France M., Malaterre P., *Comment faire travailler efficacement les élèves en groupe* ? de boeck, paris, 2011, p.26
2. Proust J., *Le travail en équipe*, Presse Universitaire du Québec, paris, 1999, p.18
3. De Visscher P., *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*, Presse Universitaire de France (2è éd), paris, p.25
4. Goffman E., *La mise en scène de la quotidienne*, Tome1: *La présentation de soi* ; Tome2 : *Les relations en public*, paris, Editions de Minuit, paris, p. 23
5. Vion R., *La communication verbale : Analyse des interactions*, Hachette Supérieure, paris, 2000, p. 134-135
6. Baudrit A., Op. cit., p.19
7. France M., Malaterre P., Op.cit., p.64
8. Darnon C., Butra F., Mugny G., *Des conflits pour apprendre*, PUG, grenoble, 2008, p.30
9. Piaget R., *L'apprentissage coopérant*, Presse Universitaire de Lyon, Ethologie et Psychologie des communications, lyon, 1996, p.26
10. Ibid., p.263
11. Piaget J., *Le jugement moral chez l'enfant*, PUF, Bibliothèque de Philosophie Contemporaine (7è éd), paris, 1992, p.12-14
12. Ibid.
13. Baudrit A., Op.cit., p.12
14. Freinet C., *Pour l'école du peuple*, Mapéro, paris, 1977, p. 18
15. Baudrit A., Op.cit., p. 1
16. Moscovici S., Doise w., *Dissensions et consensus. Une théorie générale des décisions collectives*, PUF., Psychologie Sociale, paris, 1992, p. 251
17. Puren C., *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*, Français dans le monde n°347, p.37
18. Kenza M., *L'aperspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de FLE dans le secondaire algérien*, » [www.https://ajccrem.hypotheses.org](http://ajccrem.hypotheses.org)
19. Conseil de l'Europe, *Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, paris, 2001, p. 60-68
20. Baudrit A., Op.cit., p.62
21. Bourgeois E., Nizet, J., *Apprentissage et formation des adultes*, Presse Universitaire de France, paris, 1999, p.173
22. Baudrit A., Op.cit

23. Ibid., p106-107
24. Joule R-V, Huguet P., Bilan et perspectives en psychologie sociale (vol1}, PUG,paris, 2006, p.23
25. Merieu P.,*Outils Pour apprendre en groupe, Apprendre en groupe-2*, Chronique Sociale, Pédagogie/ Formation, 6è édition, Lyon, 1996b, p. 79
26. Ibid.