

COOPÉRER EN COURS DE LANGUES

« Il ne suffit pas de placer ensemble des élèves autour d'une tâche pour qu'ils travaillent de manière coopérative. » (Olry-Louis, 2003)

APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

Le travail en binôme ou en groupes réduits peut dans certaines conditions favoriser l'apprentissage car « pour apprendre il faut des espaces pour dire, redire, reformuler, questionner, confronter, s'opposer, proposer, tout ce que l'on désigne par le mot interaction » (Alexandre, 2011).

Certains chercheurs soulignent également l'importance de la **verbalisation** et des **déstabilisations** pour soutenir les apprentissages. Ainsi, « le fait de résumer des informations pour leurs camarades, d'enseigner des parties, d'expliquer leur compréhension, leurs procédures et leurs stratégies est particulièrement bénéfique ; se poser mutuellement des questions permet de **co-construire des connaissances** et d'approfondir la compréhension. » (Topping, Buchs, Duran & Van Keer, 2017)

Pour Connac, le travail à plusieurs permet aux élèves de « **consolider leurs acquis** disciplinaires » (2012) car pour expliquer aux autres, ils doivent réactiver des connaissances et des compétences qu'ils ont acquises et donc **passer de l'implicite vers l'explicite** en les verbalisant. « L'apprentissage par la coopération est essentiel car il permet aux apprenants de partager leur connaissance implicite de la langue et de corriger collectivement leurs erreurs. » Ellis, R. (2008).

Swain (2000) précise que « l'interaction et la coopération entre les apprenants permettent la **négociation du sens**, ce qui est crucial pour l'acquisition d'une langue seconde. La coopération est un mécanisme qui favorise l'usage correct et stratégique de la langue. »

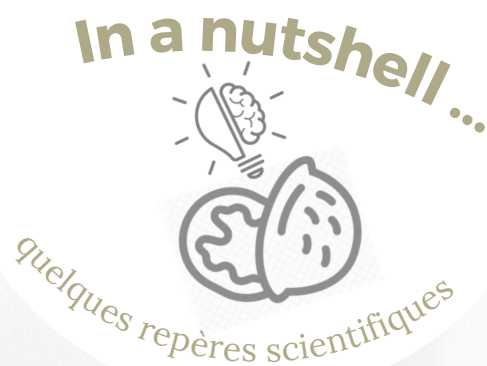
INTERDÉPENDANCE POSITIVE

L'interdépendance positive est « la capacité des membres d'un groupe à avancer ensemble (...) en tirant le meilleur de chacun » (Shankland, 2023). C'est la conviction de chaque membre d'un groupe que les travaux gagnent à être réalisés ensemble. Cette interdépendance positive peut être **organisée et orchestrée par l'enseignant**, en combinant par exemple des ressources complémentaires ou en proposant des tâches différentes pour aller vers un objectif commun. Cohen (1994) met l'accent sur cette complémentarité des participants à un travail coopératif et recommande de s'assurer que la tâche confiée aux élèves ne puisse pas être réalisée individuellement et nécessite la participation de tous.

Soulignons que, dans un contexte où le contrôle continu revêt une grande importance pour l'obtention des diplômes et l'orientation des élèves, « ajouter une interdépendance positive liée aux récompenses (notes) peut s'avérer utile lorsque les élèves ont besoin d'être stimulés pour coopérer, mais nécessite beaucoup de prudence » (Buchs, Gilles, Dutrévis & Butera, 2011).

RESPONSABILITÉ INDIVIDUELLE DANS LES TRAVAUX COOPÉRATIFS

Si la tâche coopérative propose aux élèves de travailler ensemble pour atteindre un objectif commun, l'enseignant contribue à renforcer la responsabilisation individuelle lorsqu'il organise l'activité de manière à ce que « la contribution de chaque élève soit possible et nécessaire ». La tâche proposée doit donc « **rendre visibles les apprentissages individuels** ». (Buchs, Gilles, Dutrévis & Butera, 2011)



CONCEPTS CLÉS

Coopération

Dans une tâche coopérative les membres du groupe peuvent avoir des responsabilités spécifiques (tâches différentes, supports différents...). Il y a donc une complémentarité des participants par addition des tâches, dans une **interdépendance réciproque**.

Collaboration

Dans les travaux collaboratifs, les membres du groupe travaillent pour atteindre un but commun. Deux productions se font donc en parallèle: les productions individuelles de chaque participant, puis une mise en commun des idées et productions. On parle alors d'**interdépendance associative**.

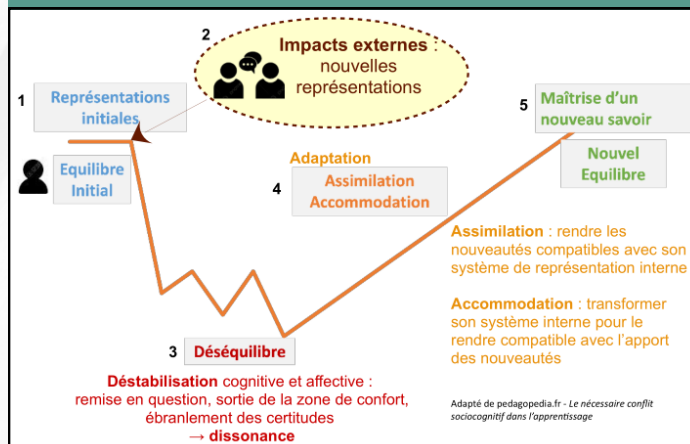
COUP DE PROJECTEUR SUR... LE CONFLIT SOCIOCOGNITIF



La notion de **conflit sociocognitif** est née du **courant socioconstructiviste** représenté par Vygotski et Bruner pour qui l'apprentissage se fait par expériences, découvertes mais surtout par les interactions sociales. **L'apprentissage naît d'une confrontation de représentations**, de points de vue, qui donne parfois lieu à des questionnements, des erreurs, des doutes, mais aussi à des réussites et des idées nouvelles.

Pour l'école de Genève, le conflit socio-cognitif est un « mécanisme de construction cognitive basé sur une divergence cognitive (conflit de réponse) et un désaccord social (avec un partenaire). » (Buch et al., 2008).

La résolution d'un conflit sociocognitif permettrait également, selon les travaux de Roger Mucchielli (2015), « d'améliorer le sentiment d'auto-efficacité, de renforcer l'implication et d'impacter la dimension conative de l'individu », c'est à dire sa capacité à l'effort et sa volonté d'agir.



Adapté de pedagogieafr.fr - Le nécessaire conflit sociocognitif dans l'apprentissage

ORGANISER LE TRAVAIL EN COOPÉRATION

Un changement de posture enseignante

« L'enseignant a une place prépondérante dans les systèmes coopératifs. C'est celui qui introduit, qui conduit et qui pilote l'activité. Et c'est celui qui entretient le climat de travail pendant les phases coopératives » (Connac, 2019).

L'enseignant doit d'abord clairement **expliciter les raisons de coopérer** pour que les élèves s'emparent du travail en petits groupes. La pédagogie coopérative requiert ensuite une **planification minutieuse** de la part de l'enseignant en amont.

Durant la tâche, « l'enseignant circule, observe et écoute la manière dont les élèves échangent. Il peut alors **repérer les difficultés** (...) et **réguler son enseignement** en réagissant sur ce qu'il a observé » (Céline Buch, 2017). En observant ses élèves, l'enseignant pourra soutenir l'apprentissage et veiller à ne pas laisser s'installer le conflit sociocognitif sur la durée : être à l'écoute des questionnements et apporter des réponses.

Enfin, on va également **transmettre des « valeurs coopératives »** et encourager des relations positives entre les élèves. En renforçant l'engagement et l'entraide, on va **agir sur le climat de classe** et développer des compétences psychosociales telles que la communication, la gestion de conflit ou la prise de décisions. Pour Connac, la coopération permet aux élèves d'apprendre « les valeurs de partage, d'échange, de solidarité, de respect et de soutien » (2019).

Penser et varier la composition des groupes

Organiser le travail en coopération implique de penser la composition des groupes, en termes de nombre d'élèves et de niveaux.

La recherche préconise **un nombre d'élèves suffisamment réduit** (de 2 à 5 élèves) pour permettre des interactions en face-à-face individualisées.

Selon Leeson (2004) et Baudrit (1997), il serait préférable pour un élève en difficulté d'être regroupé en binôme avec un élève de niveau plus élevé. En revanche, pour Kowal et Swain (1994), dans un groupe de niveaux très hétérogènes, l'élève le plus avancé prendra l'ascendant sur l'élève le plus faible, empêchant alors l'apprentissage de ce dernier. Kowal et Swain (1994) penchent donc en faveur de binômes ou de groupes plus homogènes, ou d'**hétérogénéité restreinte**.

Aucune composition ne semble pleinement satisfaisante et il conviendra de varier les compositions selon les tâches proposées. (Topping et al., 2017).

Penser la relation coopérative

Connac et Lempérière (2019) distinguent 4 types de relations coopératives :

- **l'aide**, dans une relation asymétrique informelle, dans laquelle un élève expert apporte son aide à un élève non-expert.

- **le tutorat**, relation asymétrique formelle, dans laquelle on demande à un élève expert d'accompagner un élève non-expert dans une tâche particulière jusqu'à ce que celui-ci devienne autonome. La relation bénéficie aux deux partis : le tuteur gagnant en autonomie quand le tuteur consolide ses compétences en les transmettant à un pair.

- **l'entraide**, relation symétrique et le plus souvent informelle : des élèves de niveaux équivalents travaillent ensemble à la résolution d'un problème.

- **le travail de groupe**, dans une organisation formelle, favorisant le conflit sociocognitif (voir encadré p.1) pour acquérir de nouvelles connaissances.

TEXTES DE CADRAGE POUR LES LANGUES VIVANTES

Le recours à la coopération s'inscrit dans la logique du Socle Commun de Connaissances et de Culture (2015). En effet, le domaine 2 « méthodes et outils pour apprendre » souligne que « la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs ». La dimension sociale de la coopération est formalisée dans le domaine 3 « formation de la personne et du citoyen ».

Les nouveaux programmes de langues vivantes nous encouragent à varier les « modalités de travail pour favoriser l'apprentissage et la participation de l'élève : le travail individuel, en binômes, en groupes ou en séance plénière. Les modalités sont choisies en cohérence avec les objectifs linguistiques et le projet pédagogique et visent à accompagner chaque élève dans sa progression. » (p. 5) Il est souligné que « les objectifs linguistiques et culturels du cours de langue vivante, en favorisant le travail coopératif et la découverte de l'altérité, se prêtent à une acquisition des compétences psychosociales en situation, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales. » (Préambule, p. 5)

On retrouvera également dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues une échelle de descripteurs qui « se rapporte particulièrement au travail collectif dans la résolution de problème, le brainstorming, l'élaboration de concepts et le travail sur projet. »

On peut se référer aux items « coopérer pour construire du sens » et « faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs » qui listent des descripteurs utiles en coopération tels que *donner des consignes, s'assurer de leur compréhension, faire des propositions, demander l'avis des autres, réorienter la discussion*, ou encore *poser des questions pour animer un débat*. Dans le CECRL, « l'échelle va des simples techniques de questionnement et d'organisation des tâches au niveau B1, à l'élargissement des idées et des opinions (...) au niveau B2/B2+, à l'évaluation des problèmes, des difficultés et des propositions, au constat d'incohérences dans le mode de raisonnement en C1 et enfin à mener avec efficacité une discussion vers un consensus au niveau C2. » (CECRL p.123)

OUVRAGES CITÉS

DOISE, MUGNY (1981) *Le développement social de l'intelligence*

ASTOLFI, DAROT, GINSBURGER-VOGE (1997) *Mots-clés de la didactique des sciences: repères, définitions, bibliographies*, De Boeck Université,

ELLIS R. (2008) *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press.

BUCHS C. (2017) *Travail coopératif entre et avec les élèves, comment organiser l'apprentissage des élèves par petits groupes ?* – CNESCO Conférence de consensus

MUCCHIELLI R. (2019) *Les méthodes actives: dans la pédagogie des adultes*, ESF sciences humaines

CONNAC S. (2019) *Mise en œuvre de la coopération scolaire*

Travailler en collaboration à l'école – Revue internationale d'éducation, Sèvres n°90 – Septembre 2022

REVERDY C. (2020) *Apprendre et coopérer en classe* - Edubref, dossier de veille de l'Institut Français de l'Éducation