Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 24 (2002)

Heft: 3

Artikel: La pédagogie coopérative : de la formation à la mise en pratique

Autor: Lehraus, Katia

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786888

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Varia

La pédagogie coopérative: De la formation à la mise en pratique

Katia Lehraus

Cet article vise à rendre compte d'une étude portant sur la mise en pratique d'une approche à laquelle des enseignants primaires genevois ont été formés: la pédagogie coopérative. Quelques enjeux concernant la formation continue des enseignants sont exposés, ainsi que les aspects méthodologiques de la recherche effectuée. L'analyse des données montre que les planifications d'activités examinées et les pratiques déclarées par les enseignants interviewés correspondent globalement aux caractéristiques de la pédagogie coopérative. Cependant, diverses modalités de mise en oeuvre apparaissent, liées notamment à la manière de prendre en compte l'aspect social de l'approche. Les éléments de réponse concernant les facteurs affectant la mise en pratique permettent de dégager quelques implications pour la formation continue à la pédagogie coopérative.

Problématique

Les didactiques des disciplines en vigueur dans l'enseignement primaire à Genève préconisent des démarches pédagogiques interactives, s'inscrivant dans une perspective socio-constructiviste et privilégiant notamment le travail en petits groupes.[1] Il ne suffit cependant pas de faire travailler des élèves ensemble pour qu'ils en tirent un bénéfice cognitif individuel (Gilly, 1988). Par ailleurs, les enseignants[2] se trouvent souvent démunis face aux difficultés de fonctionnement du travail interactif.

Plusieurs courants de recherche ont exploré les aspects de confrontation et de négociation inhérents aux processus sociocognitifs mis en œuvre lors d'interactions sociales entre pairs et leur rôle dans l'apprentissage. Ainsi, les travaux s'inscrivant dans une perspective néopiagétienne ont mené à l'élaboration de la thèse du conflit sociocognitif (Doise & Mugny, 1997; Perret-Clermont & Nicolet, 1988). D'autres courants de recherche (Blaye, 1989; Gilly, 1988; Gilly, Fraisse & Roux, 1988), sans pour autant nier le rôle décisif du conflit sociocognitif, mettent en évidence les diverses modalités de coopération constitutives d'un fonc-

tionnement interactif favorisant l'apprentissage. Ces études montrent d'un point de vue théorique les bénéfices potentiels de situations interactives. Elles proposent cependant peu de pistes d'ordre pédagogique pour guider les professionnels dans ce type de démarches.

La pédagogie coopérative, telle que définie dans cet article, vise idéalement deux buts: apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre. Cette approche cherche d'une part à favoriser une éducation à des valeurs coopératives; d'autre part elle propose des principes, des outils et des stratégies permettant de mieux structurer le travail en équipe afin d'en améliorer l'efficacité et de promouvoir des interactions constructives pour l'apprentissage. De nombreuses études (p. ex. Slavin, 1990; Johnson & Johnson, 1989) ont en effet mis en évidence des corrélations positives entre l'utilisation de la coopération et les résultats en apprentissage. Il n'est cependant pas évident que cette approche, définie opérationnellement par des théoriciens nord-américains, corresponde à la conception de la coopération partagée par les professionnels du vieux continent. Pour les enseignants genevois par exemple, la pédagogie coopérative semble évoquer davantage les courants européens issus des mouvements d'éducation nouvelle, et notamment les idées pédagogiques de Freinet (Lehraus, 1998).

La présente recherche a pour objet d'examiner les effets d'un dispositif de formation continue des enseignants dévolu à la pédagogie coopérative. Plus largement, l'objet de cette étude de type qualitatif est d'estimer dans quelle mesure des enseignants genevois peuvent s'approprier le corpus théorique d'une approche pédagogique d'origine nord-américaine et l'intégrer à leurs pratiques de classe. Après avoir rappelé les idées essentielles de l'apprentissage coopératif et de la pédagogie coopérative, une seconde section de la partie théorique expose les principes qui ont guidé la formation continue. La suite de l'article est consacrée à la méthodologie de l'étude et, surtout, aux résultats obtenus.

Introduction théorique

L'apprentissage coopératif et la pédagogie coopérative

Le terme *apprentissage coopératif (cooperative learning)* désigne un ensemble de méthodes dont l'enjeu est d'organiser une classe en sous-groupes, le plus souvent hétérogènes, au sein desquels les élèves travaillent en coopération sur des tâches scolaires. Diverses approches s'inscrivent sous cette appellation générique, dont on peut citer en particulier les méthodes de travail en équipes mises au point par Slavin[3] (1990); la méthode du *Jigsaw* (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes & Snapp, 1978); *Learning Together* (Johnson, Johnson & Holubec, 1994); *Group Investigation* (Sharan, 1994); *Structural Approach* (Kagan, 1994); *Complex Instruction* (Cohen, 1994). Ces méthodes diffèrent notamment par la manière de prendre en compte un certain nombre de principes visant à assurer la coopération au sein des équipes.

L'apprentissage coopératif repose sur cinq principes de base énoncés par Johnson et al. (1994): une *interdépendance positive* entre les membres des équipes; une *responsabilisation* individuelle et collective face à la tâche; le développement systématique d'*habiletés sociales*; la promotion d'interactions simultanées en *groupes hétérogènes restreints*; une *réflexion critique* sur les processus à l'œuvre dans les groupes. Afin d'exemplifier ces principes, considérons une activité de mathématiques destinée à des élèves de sept à huit ans: le «domino des grands nombres»[4]. En parallèle avec l'objectif disciplinaire (effectuer des additions et des soustractions jusqu'à 100), l'accent est mis sur le développement d'une habileté sociale (respecter le rythme de travail de l'autre). Au sein d'équipes hétérogènes de trois élèves (formées par l'enseignant), l'interdépendance positive est instaurée au moyen d'un but commun (construire ensemble un domino) et d'un partage des ressources (chaque membre reçoit un tiers des pièces). La responsabilisation est assurée par l'attribution de rôles (organisateur, vérificateur, modérateur). Au terme de l'activité, une réflexion critique menée par l'enseignant permet aux élèves d'effectuer un bilan du point de vue des mathématiques et du fonctionnement des équipes.

En même temps qu'elle vise à mettre en œuvre les principes énoncés, la *pédagogie coopérative* (Howden & Kopiec, 2000) fait explicitement appel aux *valeurs de la coopération* (p. ex., la confiance, l'entraide, la solidarité) et cherche ainsi à aller au-delà de la seule utilisation des composantes de l'apprentissage coopératif dans le but d'assurer le bon fonctionnement des équipes de travail. Une pratique de pédagogie coopérative devrait ainsi comporter, outre la structuration des activités selon les cinq principes cités, des moments réservés à d'autres démarches d'éducation à la coopération (p. ex., la résolution de conflits, le conseil de coopération) et viser à développer les valeurs de la coopération. La mise en œuvre d'une telle démarche demande aux praticiens d'examiner leurs conceptions pédagogiques ainsi que leurs valeurs personnelles et de redéfinir le cas échéant leur propre rôle dans la relation interactive avec les apprenants. L'appropriation et la mise en pratique de la pédagogie coopérative par les professionnels dans leurs contextes respectifs est donc une entreprise ambitieuse.

La formation continue des enseignants

La formation continue des enseignants se trouve actuellement au cœur d'enjeux essentiels, concernant notamment le développement de la professionnalité des praticiens et l'implantation des innovations (Charlier & Charlier, 1998). On fait généralement l'hypothèse que les modalités de formation qui auraient le plus d'impact sur un changement de pratiques seraient du type formation-action, formation articulée à la pratique et formation interactive-réflexive (Cauterman, Demailly, Suffys & Bliez-Sullerot, 1999). Cependant, les effets d'une formation dépendent non seulement de facteurs internes, tels les objectifs poursuivis et les stratégies utilisées dans le cadre de la formation (Charlier & Charlier), mais aussi de facteurs externes, comme la reconnaissance de la hiérarchie (Huberman,

1989) et un soutien collégial (Ishler, Johnson & Johnson, 1998). D'autres facteurs encore, internes aux formés ceux-ci, jouent également un rôle important dans l'appropriation et la mise en œuvre de pratiques innovantes. Par exemple, une congruence entre les conceptions pédagogiques des enseignants et l'initiation à des approches concordant avec ces conceptions constitue un facteur favorisant la mise en pratique (Smylie, 1988; Sparks, 1988).

La formation des enseignants à la pédagogie coopérative

La formation des enseignants à la pédagogie coopérative peut s'inspirer directement des recherches effectuées dans le champ de l'apprentissage coopératif, car c'est sous cette étiquette que la grande majorité des chercheurs et praticiens se situent. Les effets des formations sur la mise en pratique à plus long terme de cette approche par les professionnels ont été encore peu étudiés (Ishler et al., 1998). On sait cependant que des enseignants affirmant pratiquer l'apprentissage coopératif n'appliquent pas toujours l'ensemble des principes de base retenus par les chercheurs (Antil, Jenkins, Wayne & Vadasy, 1998). Par ailleurs, il apparaît que de nombreux professionnels ne persévèrent pas dans la mise en pratique de l'apprentissage coopératif, ou la poursuivent d'une façon peu adéquate qui, au lieu de les mener aux effets bénéfiques escomptés, se termine souvent par des désillusions et des frustrations (Watson, Kenidzor, Dasho, Rutherford & Solomon, 1998). Selon Roy (1998), les enseignants doivent en effet passer par un certain nombre de stades d'appropriation (Hall & Loucks, 1977), successivement encourageants et décourageants, pour parvenir à une mise en œuvre efficace de l'apprentissage coopératif.

Toujours selon Roy (1998), une formation conçue sur plusieurs années et incluant un soutien collégial ainsi qu'une reconnaissance officielle favorise l'appropriation de l'apprentissage coopératif par les enseignants. De plus, un *coaching* organisé au cours des années suivant les séances de formation semble avoir davantage d'impact en termes de mise en pratique que les caractéristiques de la formation elle-même (Johnson & Johnson, 1998). Enfin, les conceptions des enseignants sur l'importance relative des apprentissages sociaux par rapport aux apprentissages cognitifs constituent un facteur favorisant grandement la mise en oeuvre de l'apprentissage coopératif (Rich, 1990).

Présentation de la recherche

Une mise en oeuvre la plus conforme possible aux principes de la pédagogie coopérative et persistant au-delà de la période de formation ne semble donc pas un pari gagné d'avance. Le compte rendu d'une recherche effectuée dans le contexte de l'enseignement primaire genevois se propose d'illustrer cette mise en pratique suite à une formation et d'esquisser quelques pistes de réflexion à ce propos. Les questions de recherche sont organisées selon deux axes.

- Un premier faisceau d'interrogations concerne la planification et la mise en pratique de la pédagogie coopérative. Quelles sont les caractéristiques des activités élaborées par des enseignants pendant la formation suivie? Quelles sont les pratiques déclarées par quelques enseignants ayant des rapports différents à la pédagogie coopérative?
- Un second faisceau de questionnements touche les facteurs influençant la mise en pratique de cette approche. Quel est l'impact des conceptions des enseignants? Quel est l'impact des caractéristiques du contexte et de la formation?

Description du contexte

Comme indiqué au début de cet article, la pédagogie coopérative, telle que présentée dans le cadre de séminaires de formation continue de l'enseignement primaire à Genève, se fonde sur les cinq principes de base de Johnson et al. (1994). Ainsi, cette approche d'inspiration nord-américaine ne correspond pas nécessairement à la conception de la coopération la plus largement répandue au sein du corps enseignant genevois (Lehraus, 1998).

Une formation continue à la pédagogie coopérative a été proposée, sur inscription personnelle, aux enseignants primaires genevois dans le cadre des offres de perfectionnement sous forme d'un cours d'initiation (six demi-journées réparties sur l'année scolaire) et d'un séminaire de suivi l'année suivante (quatre demi-journées réparties sur l'année scolaire). La formation était conçue en cohérence avec l'approche pédagogique qui en faisait l'objet, en ce sens que le travail lors des séances était le plus souvent possible organisé en sous-groupes selon les principes de base de la coopération, avec des mises en situation permettant aux enseignants d'expérimenter eux-mêmes le travail coopératif, des travaux de réflexion en équipes à partir de textes théoriques, des propositions d'activités à expérimenter en classe, des analyses et des échanges à propos de ces expériences, des moments communs de planification d'activités. Après avoir proposé pendant trois années scolaires cette modalité de formation, il semblait utile de procéder à une prise de données susceptible de dépasser une simple mesure de la satisfaction des participants au terme des sessions de formation.

Méthodologie[5]

Les données pour cette recherche ont été recueillies à travers deux démarches:

- une *analyse documentaire des activités de pédagogie coopérative* (n=66) élaborées par des enseignants primaires formés à cette approche à Genève entre 1998 et 2001;
- et une *analyse de contenu des discours de quelques enseignants* (n=7) déclarant pratiquer cette approche, recueillis par entretiens.

Le corpus des activités examinées dans la première phase de la recherche est constitué des documents élaborés, le plus souvent à l'aide d'un support de plani-

fication, par les enseignants pendant les formations suivies. Il s'agit de l'ensemble exhaustif des activités que leurs auteurs ont bien voulu apporter lors des séances de formation pour un échange avec les collègues et une discussion critique. Ce corpus a été analysé au moyen d'une grille permettant de mettre en évidence notamment la prise en compte des cinq principes de Johnson et al. (1994).

Les personnes interviewées (n=7) dans la seconde phase de la recherche ont été sélectionnées sur la base d'un questionnaire concis qui a été envoyé à l'ensemble des enseignants ayant suivi la formation (n=95). Elles ont été choisies en fonction des critères suivants: avoir plus de 15 ans d'expérience de l'enseignement; avoir suivi l'ensemble des formations proposées; avoir déclaré une pratique régulière de la pédagogie coopérative; avoir élaboré une ou plusieurs activités du corpus d'analyse. L'option prise visait d'une part à enquêter auprès d'enseignants expérimentés, de façon à éviter une confusion possible entre la variable mise en œuvre d'une nouvelle approche pédagogique et la variable difficultés de gestion de classe fréquemment rencontrées par des praticiens débutants; d'autre part il s'agissait d'accéder à des personnes susceptibles, de par leur intérêt et leur engagement pour la pédagogie coopérative, de présenter des pratiques relativement solides et ancrées, pour saisir en quelque sorte ce qui pouvait être fait «au mieux» dans le contexte en question. Ce choix a été opéré en raison de la nouveauté de la formation proposée, de manière à pouvoir se faire une idée du degré de mise en pratique qu'il est possible d'atteindre. En outre, l'échantillon a été équilibré en tenant compte de l'appartenance des enseignants aux deux cycles[6] de l'enseignement primaire, pour en apprécier les éventuelles différences. Les raisons invoquées comme source d'intérêt pour la pédagogie coopérative ont également été prises en compte dans l'optique d'accéder à un éventail contrasté de pratiques.

Suite à une première transcription intégrale des entretiens, les propos des enseignants de chaque cycle ont été rassemblés selon un découpage thématique. Ce corpus a alors fait l'objet d'une analyse de contenu (Bardin, 1977) des discours enregistrés. Celle-ci a été effectuée dans un premier temps par le biais d'une analyse qualitative horizontale centrée sur les thèmes liés aux questions de recherche, en regroupant d'une part les trois enseignants du cycle élémentaire (CE) et d'autre part les quatre enseignants du cycle moyen (CM).[7] Certains éléments émergeant selon un axe vertical ont cependant été mis en évidence dans un deuxième temps, d'une part en mettant en parallèle des aspects permettant d'éprouver la cohérence entre les divers thèmes abordés, d'autre part selon une logique intra-individuelle des discours sur des points particuliers, permettant d'accéder à des profils d'enseignants (Blanchet & Gotman, 1992).

Résultats

Comme mentionné plus haut, les interrogations qui ont orienté cette étude concernent d'une part la planification et la mise en pratique de la pédagogie co-

opérative, d'autre part les facteurs influençant cette mise en pratique. Les résultats sont présentés selon ces deux axes.

La planification et la mise en pratique de la pédagogie coopérative

Les caractéristiques des activités

Le tableau 1 présente une vision synthétique des activités de pédagogie coopérative conçues par les praticiens pendant la formation suivie. Celles-ci ont été élaborées à parts égales par des enseignants du cycle élémentaire (CE) et du cycle moyen (CM).[8] Du point de vue des disciplines, les activités des deux cycles privilégient le français, puisque plus de la moitié des documents concernent cette branche, alors que les mathématiques ne sont représentées que par un cinquième environ des activités élaborées, un autre cinquième englobant toutes les autres disciplines. Quant à la taille des groupes, la majorité des activités indiquent des équipes de trois élèves.

Tableau 1: Activités élaborées par l'ensemble des enseignants formés à la pédagogie coopérative

	Cycle élémentaire (CE)	Cycle moyen (CM)	Total (CE et CM)
Tendances générales			
- Nombre d'activités produites	33	33	66
- Disciplines concernées:			
- français	18	20	38
- mathématiques	3	10	13
- autre	12	3	15
- Taille des équipes:			
- deux élèves	11	1	12
- trois élèves	13	21	34
- quatre élèves et plus	4	10	14
- sans indication	5	1	6
Principes de base respectés			
- Interdépendance positive	28	33	61
- Responsabilisation	27	32	59
- Habiletés sociales:	24	30	54
- fonctionnement du groupe	*21*	*17*	*38*
- habiletés de communication	*9*	*18*	*27*
- valeurs de coopération	*8*	*8*	*16*
- recherche de consensus	*3*	*11*	*14*
- autre	*6*	*9*	*15*
- Réflexion critique	24	22	46
- Groupement hétérogène	16	20	36

En considérant la traduction des principes de base de la pédagogie coopérative en projets de mise en œuvre dans les planifications des enseignants, il apparaît que la quasi totalité des activités respectent la plupart des cinq principes de Johnson et al. (1994). L'*interdépendance positive* est instaurée pour 92% des activités, le plus souvent au moyen d'un but commun, puis d'un partage de ressources suivi d'une répartition des tâches. Il est à noter que les deux tiers des activités s'appuient conjointement sur ces trois types d'interdépendance. La *responsabilisation* est assurée pour 90% des activités, le plus souvent à travers l'attribution de rôles. Le développement des *habiletés sociales* est une composante intégrée à 82% des activités. La *réflexion critique* figure dans les planifications de 70% des activités. Enfin, la décision d'un mode de *groupement hétérogène* apparaît dans 55% des activités.

Des différences entre les activités des deux cycles se dessinent au niveau de la taille des groupes et du principe des habiletés sociales. Le nombre d'élèves par équipe est de manière générale plus élevé dans les activités du CM que dans celles du CE. Par ailleurs, les activités du CE privilégient principalement des compétences utiles au fonctionnement du groupe (p. ex., parler doucement), alors que les activités du CM mentionnent le plus souvent des compétences plus élaborées de communication (p. ex., critiquer positivement).

Ce tableau rapidement brossé des caractéristiques des activités élaborées révèle des documents passablement conformes aux principes de base de la pédagogie coopérative. Les différences entre les deux cycles semblent s'inscrire dans une logique liée à l'âge des élèves. Dans quelle mesure ces planifications d'activités sont-elles représentatives de la réalité des pratiques dans les classes? Les témoignages de sept enseignants, déclarant pratiquer de manière soutenue la pédagogie coopérative depuis environ trois ans, viennent éclairer cette question.

Les pratiques déclarées

Le tableau 2 présente une vue d'ensemble synthétique de certains aspects des entretiens. L'analyse des discours montre que ces professionnels possèdent des conceptions théoriques relativement élaborées à propos de la pédagogie coopérative. En effet, les cinq principes de base de l'approche sont mentionnés par la majorité des enseignants du cycle moyen (CM) et quatre des cinq principes par l'ensemble des enseignants du cycle élémentaire (CE). Dans les définitions de l'approche données par les trois enseignants CE, l'accent est mis sur le développement des habiletés sociales en parallèle avec les apprentissages scolaires: «c'est diviser une tâche en habiletés sociales et sur la tâche, voir bien ces deux niveaux» (CE1). En contraste, les définitions des quatre enseignants CM sont en majorité orientées vers les aspects organisationnels du travail d'équipe: «c'est une façon d'organiser le travail au niveau des élèves pour qu'ils réalisent une activité ensemble, pour atteindre un même but et avec une structure établie... c'est apprendre à travailler en groupe» (CM4). Par ailleurs, deux enseignants CM considèrent les cinq principes comme solidaires: «si on laisse de côté une des

composantes, ce n'est plus de la pédagogie coopérative... c'est un tout, il y a un certain nombre de critères» (CM1).

Tableau 2: Pratiques déclarées par les enseignants interviewés

	Cycle élémentaire (CE: 3 enseignants)	Cycle moyen (CM: 4 enseignants)	Total (CE et CM)
Conceptions théoriques			
- Principes de base:			
- interdépendance positive	3	3	6
- responsabilisation	3	4	7
- habiletés sociales	3	4	7
- groupement hétérogène	1	3	4
- réflexion critique	3	4	7
- autre	objectif cognitif et social (2)	5 principes solidaires (2)	
Description des pratiques			
- Eléments soulignés	planification (3)	planification (4)	
- Disciplines pratiquées:			
- français	3	4	7
- mathématiques	3	4	7
- autre	2	2	4
- Types d'activités	climat de classe (2)	critères choix tâche (4)	
- Aspects privilégiés	habiletés sociales (3)	planif.(2), cognitif(1), social(1)	
- Eléments menant au succès	structure(3), contenu(2)	structure (4)	
- Eléments posant problème	âge élèves (2)	gestion (3)	
- Effets observés	positifs (3)	positifs (3), doutes (3)	
Intérêts pour l'approche			
- Sources de l'intérêt	intérêt personnel (3)	pratique insatisfaisante (4)	
- Raisons de l'intérêt	valeurs(2), interactions(2)	efficacité(3), cognitif(2)	
- Réponses apportées	rejoint valeurs personnelles (3)	aide gestion groupes (3)	

Au niveau de la description des pratiques, on observe pour l'ensemble des professionnels un souci de choisir une tâche adéquate pour être organisée sous forme coopérative, en articulation, si possible, avec les objectifs d'apprentissage. Plusieurs enseignants signalent des pratiques comportant des facettes structurées, planifiées à l'avance, et des manières plus informelles de mettre les élèves en coopération: «une fois par jour, d'une manière ou d'une autre, on coopère [...] cela peut être vite fait, par deux [...] et une fois par semaine, j'essaie de faire une activité plus structurée» (CM2). On constate que certains enseignants se sont ainsi appropriés l'état d'esprit de la pédagogie coopérative et sont conscients d'une évolution dans leurs pratiques: «au départ, on se dit, je veux faire une activité de pédagogie coopérative, qu'est-ce que je fais? et maintenant, c'est je veux faire du français, tiens je vais le faire sous cette forme-là» (CM1).

Les disciplines pratiquées en pédagogie coopérative sont surtout, et pour l'ensemble des personnes, le français et les mathématiques. Pour les autres branches, la majorité des enseignants CE utilisent cette approche dans divers domaines, alors que la plupart des enseignants CM semblent davantage restreindre leurs pratiques aux deux disciplines dites principales.

Du point de vue des types d'activités proposés en pédagogie coopérative, la majorité des enseignants CE mettent la priorité sur l'instauration d'un climat de classe avant d'entrer dans des contenus d'apprentissage. Les enseignants CM insistent quant à eux davantage sur les critères de choix pour décider de planifier une tâche en pédagogie coopérative, ces critères étant très différents voire contradictoires d'une personne à l'autre. Il est à noter cependant que les enseignants CM ne mentionnent à aucun moment le climat de classe, perçu comme prioritaire par leurs collègues du CE. D'autres éléments viennent renforcer ces constats. En interrogeant les professionnels sur les aspects de la pédagogie coopérative qu'ils privilégient, les enseignants CE mettent clairement l'accent sur le travail des habiletés sociales: «je travaille avec le tableau en T[9] [...] c'est très souvent l'aspect social qui me guide» (CE3). Chez les enseignants CM en revanche, les éléments privilégiés sont moins homogènes. Une personne souligne également l'aspect social, deux enseignants mettent l'accent sur la prise en compte des principes de base lors de la planification, une personne enfin favorise l'aspect cognitif des activités.

En évoquant les éléments qui aident au bon fonctionnement des activités de coopération en classe, c'est globalement la mise en œuvre des aspects structurés de l'approche qui est perçue par l'ensemble des enseignants comme le facteur essentiel de réussite. Le principe de responsabilisation, bien que conçu de diverses manières selon les personnes, est fréquemment cité par les professionnels des deux cycles: «je leur dis qu'à la fin je peux poser des questions à tout un chacun... c'est aussi un bon moyen de contrôle» (CM4). Plusieurs personnes relèvent en outre l'intérêt pour les élèves de bénéficier ainsi d'un cadre rassurant. Par ailleurs, certains éléments sont considérés comme problématiques lors des activités en coopération. Les enseignants CE invoquent généralement l'âge des élèves comme source de difficultés: «se décentrer, c'était ce qui était difficile pour les petits» (CE1). Les enseignants CM quant à eux soulignent surtout les difficultés de gestion en cours d'activité ou des problèmes de fonctionnement voire de discipline: «je n'arrive plus à voir comment intervenir, j'ai l'impression de papillonner, de ne pas être assez efficace en tout cas au niveau apprentissage [...] il y a beaucoup de choses à gérer» (CM2).

Lorsqu'on se penche sur les sources de l'intérêt pour la pédagogie coopérative, on constate que pour les enseignants CE, l'approche correspond avant tout à un intérêt personnel: «cela colle tout à fait à mes valeurs en tant que personne... les activités de coopération sont un bon vecteur pour transmettre ces valeurs» (CE3). Pour les enseignants CM en revanche, il s'agit en premier lieu de trouver des pistes face à une pratique de travail de groupe insatisfaisante. Lors d'une par-

tie structurée de l'entretien, il était demandé aux enseignants de choisir entre plusieurs raisons possibles de s'intéresser à la pédagogie coopérative. Les choix effectués viennent renforcer ces constats. La plupart des enseignants CE mettent en effet la priorité sur le développement des valeurs de coopération puis sur la qualité des interactions entre élèves; la majorité des enseignants CM sont intéressés d'abord par l'efficacité du travail de groupe puis par les effets sur l'apprentissage grâce aux interactions. De manière cohérente, les réponses apportées par la pédagogie coopérative apparaissent au niveau de l'aide à la gestion du travail de groupe chez la plupart des enseignants CM: «j'ai trouvé quelque chose qui cadre la recherche par groupes [...] là j'ai l'impression qu'ils sont vraiment au travail» (CM2).

Afin d'éprouver la cohérence entre les conceptions théoriques et les pratiques déclarées par les enseignants, les éléments de discours liés à la mise en oeuvre de la pédagogie coopérative ont été examinés, pour y déceler l'actualisation des principes de base ou leur éventuel manque. On peut constater ainsi que le principe du groupement hétérogène, implicitement absent au niveau des conceptions théoriques des enseignants CE, apparaît clairement dans l'explicitation des pratiques de ces trois personnes. Chez les enseignants CM, en revanche, le principe de développement des habiletés sociales, pourtant annoncé comme faisant partie de l'approche, n'est réellement mis en œuvre que par la moitié des personnes, mettant en évidence un décalage explicite sur le plan des pratiques.

Ce bref examen des pratiques déclarées par les enseignants montre qu'elles se révèlent, comme les activités planifiées, relativement cohérentes par rapport aux principes de base de la pédagogie coopérative. La distinction majeure entre les deux cycles se situe au niveau de l'importance accordée au développement des habiletés sociales. Dans quelle mesure cette image des pratiques est-elle influencée par des facteurs internes et externes aux formés?

Les facteurs influençant la mise en pratique de la pédagogie coopérative

Les conceptions des enseignants

La quasi totalité des professionnels mentionnent l'intérêt des interactions entre pairs. Toutefois on perçoit, chez la plupart des enseignants CM, des difficultés à concevoir ou assumer le statut différent que cela implique pour l'enseignant: «accepter de laisser la responsabilité aux enfants, cela demande une remise en question terrible [...] c'est l'anti-thèse de ce qu'est un enseignant [...] accepter de céder une part de son autorité ce n'est pas évident et il y a tout un chemin à faire dans sa tête» (CM1). Quant aux enseignants CE, tous affirment que la pédagogie coopérative correspond à leurs valeurs personnelles et que la mise en pratique de l'approche leur permet ainsi de les transmettre: «c'est un idéal de société qui m'habite et que je trouve génial de pouvoir promouvoir» (CE1).

Pour nuancer quelque peu l'image proposée jusqu'à présent, séparant les enseignants par cycle au risque de figer une dichotomie entre ces deux catégories de

professionnels[10], considérons à présent les profils présentés dans le tableau 3. La répartition en trois catégories est bien sûr schématique, mais elle prend en compte les grandes tendances qui se dégagent des propos de chaque enseignant.

Les personnes du profil I montrent un intérêt personnel pour la pédagogie coopérative, lié à leurs propres valeurs en tant qu'individus et aussi parce qu'elles y voient un avantage au niveau du développement d'interactions de qualité entre élèves. L'approche leur permet ainsi de transmettre ces valeurs qui ont de l'importance à leurs yeux, en revanche les bénéfices escomptés pour l'apprentissage ne se dégagent pas explicitement de leurs propos. Au niveau des pratiques, on voit que ces enseignants privilégient les habiletés sociales et qu'ils observent des effets positifs à ce niveau, en même temps qu'ils relèvent l'importance de la structuration des activités comme facteur de succès des démarches proposées. Leur mise en œuvre de l'approche paraît satisfaisante et cohérente avec leurs conceptions; les principaux problèmes qu'ils rencontrent sont attribués à l'âge des élèves.

Tableau 3: Profils des enseignants interviewés

	Profil I (2 CE)	**Profil II** (1 CE, 2 CM)	**Profil III** (2 CM)
Conceptions des personnes			
- Conceptions pédagogiques	- interactions	- interactions, statut maître	- interactions
- Conceptions personnelles	- valeurs de coopération	- valeurs de coopération	-
Intérêt pour approche			
- Sources de l'intérêt	- intérêt personnel	- pratique insatisfaisante	- pratique insatisfaisante
- Raisons de l'intérêt	- valeurs de coopération et qualité interactions	- efficacité travail de groupe et valeurs de coopération	- efficacité travail de groupe et bénéfices cognitifs
- Réponses apportées	- valeurs personnelles	- gestion et valeurs personelles	-
Description des pratiques			
- Principes de base manquants	-	-	- habiletés sociales
- Aspects privilégiés	- habiletés sociales	- habiletés sociales	- planification, cognitif
- Eléments induisant le succès	- structure	- structure et contenu	- structure
- Eléments posant problème	- âge élèves	-	- gestion
- Effets observés	- constats positifs	- constats positifs	- doutes

A l'autre extrémité, les enseignants du profil III ne révèlent pas une adhésion explicite aux valeurs de la coopération et la pédagogie coopérative les intéresse en tant que piste possible face à une pratique de travail de groupe insatisfaisante.

Leurs attentes se situent ainsi en priorité au niveau de l'efficacité du travail de groupe et des bénéfices cognitifs qui y seraient associés. Les aspects privilégiés par les personnes appartenant à ce profil sont la planification et les aspects cognitifs; en revanche, ils ne mettent pas en pratique le principe de développement des habiletés sociales. La mise en œuvre semble fonctionner grâce aux éléments structurels de l'approche. Ces enseignants rencontrent néanmoins des problèmes de gestion et sont partagés sur l'efficacité de leurs démarches.

Enfin, les enseignants du profil II se situent dans un entre-deux incluant des éléments de chacun des deux profils décrits ci-dessus. Il peut donc être défini comme un profil mixte, penchant plus ou moins vers l'un ou l'autre des pôles selon les circonstances, mais dont la particularité réside dans le fait que ces personnes sont concernées à la fois par les aspects liés aux habiletés sociales et aux valeurs de la coopération et par ceux liés à l'efficacité du travail de groupe à des fins d'apprentissage.

Les caractéristiques du contexte et de la formation

Les enseignants des deux cycles s'accordent globalement sur les facteurs favorisant ou freinant leur mise en pratique de la pédagogie coopérative. Dans l'ensemble, on peut noter que les constats proposés par les enseignants CM mettent en évidence plus d'aspects négatifs que ceux des enseignants CE. Le tableau 4 présente une vision synthétique des éléments du contexte scolaire et de la formation susceptibles de jouer un rôle au niveau de la mise en pratique de la pédagogie coopérative.

Tableau 4: Facteurs perçus comme favorisant ou freinant la mise en pratique de la pédagogie coopérative

	Facteurs perçus comme favorisant la mise en pratique	**Facteurs perçus comme freinant la mise en pratique**
Contexte scolaire	Suivi volée (5), horaire souple (5) Moyens d'enseignement en mathématiques (4) Milieu socioculturel défavorisé (1) Réseau et échanges entre enseignants (5) Constats positifs (6)	Effectifs élevés (3), grille horaire morcelée (2) Manque de moyens didactiques adéquats (3) Milieu socioculturel privilégié (1) Manque de soutien institutionnel (2) Difficultés constatées, doutes (3)
Formation à la pédagogie coopérative	Perception positive de la formation (6): - alternance nécessaire entre théorie et pratique - importance des aspects interactifs et réflexifs - utilité des documents théoriques et pratiques Public cible (2): - enseignants expérimentés ayant éprouvé les limites du travail de groupe - conviction personnelle ou pédagogique forte	Manque de formation supplémentaire pour poursuivre (2) Difficulté, lourdeur de l'approche (7): - préparation (conception, matériel...) - gestion (mise en route, interventions...)

Outre des plages de temps suffisamment longues à disposition dans la grille-horaire, les constats effectués par les professionnels montrent que le suivi d'une volée sur deux ans permet aux élèves d'intégrer beaucoup de choses:

j'ai vraiment ce genre de résultats, des enfants qui s'entraident, qui s'écoutent... et avec une nouvelle volée, il faut reconstruire (CE3);

maintenant ils savent s'organiser [...] les choses viennent relativement naturellement [...] il y a moins de règles de ma part (CM1);

je viens de donner mes élèves à ma collègue [...] et ils ont tout de suite dit, bon qui prend quel rôle (CM3).

Ces illustrations mettent en évidence les effets plus spécifiques soulignés par des enseignants appartenant aux trois profils définis plus haut. Dans le premier cas (CE3, profil I), les effets relevés se situent surtout dans le domaine des habiletés sociales. Dans le second cas (CM1, profil II), c'est l'aspect organisationnel qui se dégage dans une perspective d'efficacité pour le travail scolaire. Enfin, dans le troisième cas (CM3, profil III), les élèves semblent avoir intégré surtout un aspect structurel relativement superficiel (les rôles).

Les caractéristiques socioculturelles du quartier sont peu évoquées, de même que l'hétérogénéité de la classe. Deux enseignants mettent en évidence un décalage entre les valeurs des familles et celles qu'ils pourraient promouvoir à travers la pédagogie coopérative. Il apparaît moins aisé d'affirmer les valeurs de l'école dans un contexte privilégié, où les valeurs des familles semblent avoir plus de poids et de légitimité, l'enseignant concerné se montrant réticent à travailler les habiletés sociales: «c'est un milieu élitiste, alors l'aspect social, je n'insiste pas trop [...] je doute que la coopération soit perçue comme un enrichissement personnel» (CM3).

L'échange entre adultes semble favoriser la mise en pratique de la pédagogie coopérative. Si certains enseignants CM évoquent l'apport d'une collaboration entre collègues, il s'agit de personnes qui, de par leur contexte (d'autres enseignants de l'école sont formés) ou de par leur fonctionnement (duo pédagogique), sont amenées à le faire facilement. Les enseignants CE mettent quant à eux l'accent sur l'importance des échanges au sein d'un réseau informel inter-écoles qu'ils ont constitué: «c'est grâce à cela que je n'oublie pas la pédagogie coopérative [...] ce groupe est une forte motivation» (CE2). Le réseau semble perçu par les enseignants CE comme une manière de poursuivre une mise en pratique «formatrice»: «le groupe recentre, du point de vue théorique et du point de vue des activités [...] il y a eu les cours et il y a l'après-cours, qui est le réseau, et cela forme un tout, c'est une suite» (CE3).

Pour la quasi totalité des enseignants, la formation reçue est perçue de manière positive et un manque d'offre de suivi est relevé. La pédagogie coopérative est cependant considérée comme une approche exigeante par l'ensemble des personnes interviewées: «on n'est pas au repos en tant que prof [...] il y a le côté astreignant, formel... la pédagogie coopérative est un peu lourde» (CM3). Deux personnes précisent que c'est une approche utile pour des enseignants expérimentés, qui ont atteint les limites du travail de groupe habituel:

j'imagine mal quelqu'un qui démarre dans ce métier se lancer tout de suite dans la pédagogie de coopération, cela demande une grande maîtrise des programmes... pas mal d'expérience et je crois qu'il faut avoir eu des échecs, des frustrations, pour se dire que ce qu'on obtient par la pédagogie de coopération, c'est tellement confortable, quel que soit le prix à payer au départ (CE3).

Discussion

Synthèse des résultats

L'apparente fidélité des activités élaborées aux principes de base de la pédagogie coopérative est sans doute influencée par la grille de planification, utilisée par la plupart des enseignants, et dont les rubriques incitent à définir l'actualisation de chaque principe. Par ailleurs, le corpus examiné est constitué de traces écrites de planifications qui d'une part sont destinées à être partagées avec d'autres collègues en séance de formation et susceptibles ainsi d'être soumises à critique, et qui d'autre part représentent des projets de mise en œuvre dont la réalisation ne correspond pas nécessairement aux intentions d'enseignants encore novices en la matière. Le groupement hétérogène, moins apparent que les autres principes dans les activités planifiées, serait-il perçu plutôt comme un aspect plus personnel et adaptable, car davantage lié au contexte et au type de tâche, qu'en tant que principe à respecter au même titre que les autres?

Si les conceptions théoriques des enseignants interviewés dénotent une définition très exigeante de la pédagogie coopérative, celle-ci ne correspond pas pour tous à une transposition fidèle dans la pratique, rejoignant d'autres constats montrant qu'un grand nombre d'enseignants n'utilisent pas l'ensemble des cinq principes de base (Antil et al., 1998). S'agit-il d'une question d'appropriation ou de transformation de l'approche? On pourrait en effet penser que les personnes soulignant la nécessité de prendre en compte tous les principes de base se trouvent à un niveau d'appropriation proche du stade de *mechanical use*, au sens de Hall et Loucks (1977), durant lequel elles sont engagées dans une recherche de maîtrise des éléments de l'approche pour être en mesure de la mettre en pratique. Cependant, certains enseignants manifestent un niveau d'appropriation de l'ordre du stade de *refinement*, en faisant preuve d'un usage varié de la démarche et en l'adaptant en fonction d'effets escomptés à court terme ou à plus long terme (Hall & Loucks).

Dans les pratiques déclarées, la différence majeure entre les deux cycles se situe au niveau des habiletés sociales, privilégiées par les enseignants CE et n'étant de fait pratiquées que par la moitié des enseignants CM. Faut-il considérer la mise à l'écart d'un des principes comme un manque par rapport aux caractéristiques de l'approche, ou comme une transformation, au sens d'Antil et al. (1998), liée aux conceptions personnelles ou au contexte scolaire des professionnels? Dans quelle mesure peut-on se passer du principe de développement des

habiletés sociales? Les enseignants CE se montrent en effet très attentifs aux relations sociales dans la classe, alors que les enseignants CM le sont davantage à la structuration des activités en vue de bénéfices cognitifs, au risque d'occulter la facette sociale de l'approche. Le fonctionnement insatisfaisant mis en évidence par la plupart de ces derniers serait-il lié à un manque de développement systématique des habiletés sociales ou indiquerait-il un regard critique sur leurs pratiques, présageant une évolution future?

Un lien apparaît entre les raisons de l'intérêt des enseignants pour la pédagogie coopérative et l'adéquation des réponses qu'elle apporte à leurs préoccupations, car chacun semble y trouver des pistes de solution aux aspects qui lui tiennent plus particulièrement à cœur. Cependant cette approche, proposée à l'origine par ses concepteurs comme une réponse possible aux problèmes liés aux différences interethniques, à l'hétérogénéité des populations et aux difficultés de gestion de classes nombreuses (Abrami, Chambers, Poulsen, De Simone, D'Appolonia & Howden, 1996), ne paraît pas considérée en tant que piste de solution à ces problèmes précis, puisque le contexte est relativement peu évoqué par les enseignants. Par ailleurs, le manque de reconnaissance institutionnelle déploré par deux personnes semble perçu comme une absence de légitimité pour la mise en pratique quotidienne d'une approche ne privilégiant pas uniquement les aspects cognitifs. Si un encadrement supplémentaire semble souhaitable pour compléter la formation, les trois enseignants CE ont comblé ce manque en créant un réseau inter-écoles. Ces constats rejoignent ceux d'Ishler et al. (1998) montrant que le degré d'utilisation de l'apprentissage coopératif est lié au degré de support psychologique reçu et à l'appartenance à un réseau de collègues expérimentant cette approche.

Eléments de réponse

En nous référant aux profils esquissés plus haut, une distinction semble s'établir entre les personnes en fonction du degré de prise en compte de l'aspect social de l'approche coopérative, menant à des modalités de mise en œuvre différentes. On observe ainsi des pratiques mettant un accent fort sur le développement des valeurs de coopération et des habiletés sociales (profil I), dont une dérive possible serait une survalorisation de l'aspect social au détriment de l'apprentissage cognitif, considéré comme un effet collatéral. Par ailleurs, d'autres pratiques apparaissent, intégrant de manière mesurée un travail sur les habiletés sociales (profil II), mais dont une dérive possible serait une survalorisation des aspects organisationnels laissant peu de place aux valeurs de la coopération. Enfin, on observe des pratiques ne prenant pas en compte les habiletés sociales (profil III) et comportant quant à elles le risque de décevoir par le peu d'effets constatés en regard de l'efficacité escomptée au niveau de la gestion et des apprentissages.

Le point clé différenciant ces modalités semble donc lié au développement des habiletés et des valeurs de coopération. L'accent mis sur l'aspect social est-il inversement proportionnel à celui placé sur l'aspect cognitif? En s'engageant

dans une approche coopérative, chaque professionnel est en effet amené à s'interroger sur la place qu'il souhaite ou qu'il peut, de par son mandat, accorder aux apprentissages sociaux par rapport aux apprentissages cognitifs:

> *cela me donne des outils pour faire quelque chose dans des valeurs qui me sont chères... je me dis que l'école doit être le lieu où on apprend ce genre de choses [...] on ne s'est pas choisi, on vit ensemble, il faut faire quelque chose pour qu'on s'entende [...] mais mon mandat par rapport à l'institution, c'est quoi?* (CM2).

Si l'aspect social est écarté, peut-on réellement parler de démarches de pédagogie ou d'apprentissage coopératif? Suffit-il d'injecter de l'interdépendance positive et de la responsabilisation dans des situations de travail de groupe et de prévoir une réflexion critique pour s'inscrire sous cette appellation? Le développement des habiletés sociales en parallèle avec les apprentissages cognitifs nous paraît être un critère pertinent permettant de distinguer une approche coopérative d'un travail de groupe habituel, même enrichi de quelques structures supplémentaires.

Dans quelle mesure un dispositif de formation peut-il se révéler efficace s'il ne s'inscrit pas en même temps dans une cohérence forte avec les conceptions des formés? Les praticiens qui utilisent la pédagogie coopérative sont essentiellement ceux dont les conceptions pédagogiques et/ou personnelles se trouvent déjà en cohérence générale avec cette approche. Ces constats rejoignent les affirmations de Rich (1990), qui met en évidence les relations entre les croyances des enseignants et la qualité de la mise en œuvre de méthodes d'enseignement en rapport avec ces dernières, en soulignant la nécessité de prendre en compte non seulement les conceptions pédagogiques, mais aussi celles qui relèvent davantage de la sphère idéologique. La préoccupation à propos du «statut» de l'enseignant révélée par les propos de la plupart des enseignants CM pourrait-elle par exemple générer des difficultés dans la délégation aux élèves d'une partie de l'autorité et de la responsabilité dans les apprentissages?

La modalité adoptée pour la mise en pratique de la pédagogie coopérative, en l'occurrence l'accent mis sur l'aspect cognitif et/ou social, semble surtout liée aux conceptions personnelles. Ce constat rejoint le postulat de Charlier et Charlier (1998) concernant la relation entre «savoirs enseignants» et «savoirs sur ou pour l'enseignement» (Raymond, 1993), les premiers étant des connaissances «contextualisées, spéculatives et instrumentales» (Clark & Lampert, 1986) construites par les enseignants au cours de leurs pratiques, les seconds étant constitués en dehors de la pratique pédagogique. Selon Charlier et Charlier, les «savoirs enseignants» d'un professionnel serviraient de fondements pour évaluer la pertinence de «savoirs sur ou pour l'enseignement», en vue de leur éventuelle intégration à ses pratiques habituelles. Vu l'importance des conceptions personnelles des enseignants quant à leur sensibilité pour la pédagogie coopérative, on pourrait se demander dans quelle mesure cette approche peut intéresser des personnes qui valoriseraient davantage la compétition et/ou dont le modèle pédagogique serait plutôt de type transmissif. La forte congruence observée entre les conceptions personnelles des enseignants et les enjeux de la pédagogie coopérative engage

ainsi un débat sur la formation des enseignants à cette approche et plus particulièrement sur les moyens d'y rendre réceptives des personnes ayant des conceptions éloignées des pratiques visées.

Plusieurs recherches ont mis en évidence un «problème de transfert» entre la formation et le contexte d'application. Parmi les facteurs susceptibles d'avoir des effets sur ce transfert, on trouve notamment les caractéristiques des formés, la stratégie de formation et l'environnement de travail (Baldwin & Ford, 1988). Comme le soulignent Johnson et Johnson (1998), l'appartenance à un réseau d'enseignants à la suite de la formation constitue un facteur essentiel à la mise en œuvre sur le long terme. Cette condition, dont bénéficient les trois enseignants CE de par leur propre initiative, montre des personnes très concernées par cette approche pédagogique et qui trouvent dans ce réseau une légitimité, une motivation pour poursuivre ainsi qu'un moyen de régulation de leurs pratiques. On peut imaginer cependant que la majeure partie des enseignants formés se trouvent très éloignés de ce profil. L'aspect lié aux conceptions des enseignants demeure ainsi une vraie question, car il semble peu probable que la formation seule soit en mesure de susciter des changements chez des personnes idéologiquement éloignées de ce type d'approche et satisfaites de leurs pratiques.

Conclusion

Notre recherche menée auprès d'enseignants genevois ne dévoile que certaines facettes de la mise en pratique de la pédagogie coopérative et comporte aussi des limites méthodologiques. Si le choix d'interviewer des personnes très impliquées dans l'approche a permis de mettre en évidence diverses modalités de mise en pratique, il n'autorise pas une réelle estimation de l'impact de la formation sur l'ensemble des participants. Des données longitudinales seraient en outre nécessaires pour pouvoir apprécier la progression des enseignants et des élèves dans l'appropriation de l'approche. Par ailleurs, des observations en classe offriraient l'opportunité de capter ces réalités de manière plus directe. Enfin, il serait important d'affiner l'examen des planifications d'activités à la lumière des didactiques des disciplines pour évaluer le bien-fondé des modifications et adjonctions apportées aux activités issues des moyens d'enseignement officiels.

Les résultats présentés ici permettent néanmoins d'esquisser quelques implications pour la formation continue. Si la pédagogie coopérative reste une approche dont l'usage est laissé à l'appréciation des professionnels, il semble peu judicieux de vouloir susciter l'adhésion de personnes peu concernés par ce type de démarches. Pour les enseignants intéressés en revanche, et dans la perspective d'une mise en pratique à long terme, la formation devrait être conçue sur plus de deux ans, viser en priorité la constitution d'un réseau et prévoir un suivi au terme des sessions sous une forme qui reste à définir (p. ex. des permanences, des observations en classe, des démarches de *coaching*). Un tel dispositif permettrait d'accompagner les professionnels dans leur progression à travers les divers stades d'appropriation menant à une pratique intégrée et satisfaisante, autant pour les

enseignants que pour leurs élèves, comme par exemple celle esquissée à travers les propos suivants:

la pédagogie de coopération me permet de rassembler toutes mes valeurs et mes pratiques [...] j'ai et le travail de groupe, et le partage, et l'intérêt des enfants, et un climat de classe super agréable, et des enfants qui sont actifs [...] pour moi c'est le rêve, honnêtement (CE3).

Notes

1 Selon le dossier *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise* (Direction de l'enseignement primaire, 2000).

2 Le masculin a été retenu pour des raisons de lisibilité, mais ce terme inclut les enseignantes et les enseignants.

3 Il s'agit des méthodes *STAD (Student Teams-Achievement Divsions), TGT (Teams-Games-Tournaments), TAI (Team Assisted Individualization)* et *CIRC (Cooperative Integrated Reading and Composition)* (Slavin, 1990).

4 Activité créée par une enseignante primaire genevoise.

5 Cet article est basé sur un mémoire de diplôme d'études approfondies en sciences de l'éducation, dont une copie (incluant des annexes qui comportent des précisions méthodologiques) est déposée à la bibliothèque de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève.

6 Pour désigner les divisions élémentaire et moyenne de l'enseignement primaire genevois, les termes de *cycle élémentaire* et *cycle moyen* sont actuellement utilisés dans la plupart des documents officiels.

7 L'essai-pilote mené avec un enseignant CM n'ayant pas conduit à modifier la trame d'entretien, celui-là a été exploité au même titre que les six autres entretiens prévus (3 CE et 3 CM).

8 Le cycle élémentaire regroupe les degrés de 1ère et 2ème enfantine ainsi que de 1ère et 2ème primaire (élèves de 4 à 8 ans), alors que le cycle moyen s'étend de la 3ème primaire à la 6ème primaire (élèves de 9 à 12 ans).

9 Le «tableau en T» est une des manières proposées par les approches de pédagogie coopérative pour envisager un travail systématique sur les habiletés sociales, voir p. ex. Abrami et al. (1996).

10 Soulignons le caractère essentiellement exploratoire des analyses présentées ici, eu égard au nombre restreint de sujets (N=7). La comparaison CE *versus* CM doit, en particulier, être considérée avec prudence puisqu'elle oppose trois et quatre enseignants.

Références bibliographiques

Abrami, P.C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., D'Appolonia, S. & Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif: Théories, méthodes, activités.* Montréal: Editions La Chenelière.

Antil, L.R., Jenkins, J.R., Wayne, S.K. & Vadasy, P.F. (1998). Cooperative learning: Prevalence, Conceptualisations, and the Relation Between Research and Practice. *American Educational Research Journal, 35,* (3), 419-454.

Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom.* Beverly Hills, CA: Sage.

Baldwin, T.T. & Ford, J.K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology, 41,* 61-105.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu.* Paris: PUF.

Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien.* Paris: Nathan.

Blaye, A. (1989). Interactions sociales et constructions cognitives: Présentation critique de la thèse du conflit socio-cognitif. In N. Bednarz & C. Garnier (Ed.), *Construction des savoirs: Obstacles et conflits* (pp. 183-194). Ottawa: Cirade/Agence d'Arc.

Cauterman, M.-M., Demailly, L., Suffys, S. & Bliez-Sullerot, N. (1999). *La formation continue des enseignants est-elle utile?* Paris: Presses Universitaires de France.

Charlier, E. & Charlier, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique. Analyse d'une formation continuée d'enseignants.* Paris-Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Clark, C.M. & Lampert, M. (1986). Quel savoir sur l'enseignement pourrait être utile aux maîtres? Quelques réflexions inspirées des recherches sur les aspects cognitifs des processus d'enseignement. In M. Crahay & D. Lafontaine (Ed.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 186-198). Bruxelles: Editions Labor.

Cohen, E. (1994, traduit par F. Ouellet). *Le travail de groupe: Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène.* Montréal: Editions La Chenelière.

Direction de l'enseignement primaire. (2000). *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise.* Genève: Département de l'instruction publique.

Doise, W. & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif.* Paris: Armand Colin.

Gilly, M., Fraisse, J. & Roux, J.P. (1988). Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans: dynamiques interactives et mécanismes socio-cognitifs. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Ed.), *Interagir et connaître: Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp. 73-92). Cousset (Fribourg): DelVal.

Gilly, M. (1988). Le fonctionnement de l'enfant à l'école. *Journal européen de psychologie de l'éducation (numéro hors série).* Lisbonne: ISPA.

Hall, G.E. & Loucks, S.F. (1977). A developmental model for determining whether the treatment is actually implemented. *American Educational Research Journal, 14*, 262-276.

Howden, J. & Kopiec, M. (2000). *Ajouter aux compétences: Enseigner, coopérer et apprendre au postsecondaire.* Montréal-Toronto: La Chenelière/McGraw-Hill.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession.* Paris et Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Ishler, A.L., Johnson, R.T. & Johnson, D.W. (1998). Long-term effectiveness of a statewide staff development program on cooperative learning. *Teaching and Teacher Education, 14* (3), 273-281.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and Research.* Edina: Interaction Book Company.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1998). Effective staff development in cooperative learning: training, transfer, and long-term use. In C.M. Brody & N. Davidson (Ed.), *Professional development for cooperative learning: Issues and approaches* (pp. 223-242). New York: State University of New York Press.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E. (1994). *Cooperative learning in the classroom.* Alexandria: ASCD.

Kagan, S. (1994). *Cooperative learning.* California: Resources for Teachers Inc.

Lehraus, K. (1998). *Les enjeux de la coopération dans l'enseignement primaire.* Mémoire de licence en sciences de l'éducation, Université de Genève.

Perret-Clermont, A.-N. & Nicolet, M. (1988). (Ed.). *Interagir et connaître: Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif.* Cousset (Fribourg): DelVal.

Raymond, D. (1993). Eclatement des savoirs et savoirs en rupture. Une réplique à Van Der Maren. *Revue des Sciences de l'Education, XIX* (1), 187-200.

Rich, Y. (1990). Ideological impediments to instructional innovation: The case of cooperative learning. *Teaching and Teacher Education, 6,* 81-91.

Roy, P. (1998). Staff development that makes a difference. In C.M. Brody & N. Davidson (Ed.), *Professional development for cooperative learning: Issues and approaches* (pp. 79-99). New York: State University of New York Press.

Sharan, S. (1994). (Ed.). *Handbook of cooperative learning methods*. Westport, London: Greenwood Press.

Slavin, R.E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Smylie, M. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal, 25,* 1-30.

Sparks, G. (1988). Teacher attitudes toward change and subsequent improvements in classroom teaching. *Journal of Educational Psychology, 80,* 111-117.

Watson, M., Kenidzor, S., Dasho, S., Rutherford, S. & Solomon, D. (1998). A social constructivist approach to cooperative learning and staff development: Ideas from the child development project. In C.M. Brody & N. Davidson (Ed.), *Professional development for cooperative learning: Issues and approaches* (pp. 147-168). New York: State University of New York Press.

Kooperative Pädagogik: Von der Weiterbildung zur praktischen Umsetzung

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel berichtet über eine Untersuchung zur praktischen Umsetzung eines Ansatzes, auf den hin Genfer Primarlehrpersonen weitergebildet worden sind: der kooperativen Pädagogik. Verschiedene Probleme der Weiterbildung von Lehrpersonen werden ebenso dargestellt wie die methodologischen Aspekte der durchgeführten Untersuchung. Die Datenanalyse zeigt, dass die überprüften Unterrichtsplanungen und die in den Interviews von den Lehrpersonen deklarierte Unterrichtspraxis allgemein mit den Merkmalen der kooperativen Pädagogik korrespondieren. Allerdings zeigen sich unterschiedliche Arten der Umsetzung, was vor allem mit der Art und Weise zusammenhängt, wie den sozialen Aspekten des Ansatzes Rechnung getragen wird. Die Teile der Resultate, welche die Faktoren betreffen, die die praktische Umsetzung bestimmen, erlauben, einige Folgerungen für die kooperative Pädagogik in der Weiterbildung abzuleiten.

La pedagogia cooperativa: dalla formazione alla pratica

Riassunto

Questo articolo è il resoconto di uno studio sulla concretizzazione di un metodo, la 'pedagogia cooperativa', a cui sono stati preparati degli insegnanti delle scuole elementari ginevrine. Vi sono presentate delle problematiche che concernono la formazione permanente degli insegnanti, come gli aspetti metodologici della stessa ricerca. L'analisi dei dati evidenzia il fatto che la pianificazione delle attività studiate e le pratiche descritte dagli insegnanti intervistati corrispondono in generale alle caratteristiche della pedagogia cooperativa. Tuttavia, il modo d'integrare l'aspetto sociale ha rilevato varie modalità di realizzazione. L'analisi dei fattori che ne influenzano la concretizzazione ha permesso di proporre alcuni suggerimenti utili per la formazione permanente alla pedagogia cooperativa.

Cooperative pedagogy: from in-service training to practice

Summary

This article reports on a study focused on how primary school teachers in Geneva put into practice an instructional approach - cooperative pedagogy – for which they have received in-service training. Some issues concerning teacher in-service training are laid out, as well as methodological aspects of the present research. Data analysis shows that the cooperative activities designed by the teachers and the practices declared by those interviewed correspond globally to the characteristics of cooperative pedagogy. However, various modes of implementation appear, linked especially to the way the social aspects of the approach are taken in account. The findings concerning the factors affecting the practice of this approach suggest some implications for in-service training in cooperative pedagogy.