



pédagogie coopérative

UNIVERSITÉ D'AUTOMNE DE L'OCCE

du 23 au 26 octobre 2017 à Gennevilliers (ÉSPÉ)

Les apprentissages en coopération : une didactique est-elle possible



UA organisée en partenariat avec :



Comment peut-on innover en pédagogie quand les processus d'apprentissage sont les mêmes aujourd'hui et il y a 100 ans ?

L'innovation pédagogique est nécessaire mais elle est parfois fondée sur des idées un peu trop générales ou peut-être même un peu trop naïves. Parmi ces idées générales, il y a celle qui prétend que les élèves apprennent différemment aujourd'hui (qu'il y a 10 ans, 100 ans, ou 1000 ans, selon les sources). Il me semble que nous disposons de résultats solides aujourd'hui pour dire que les processus d'apprentissages sont identiques depuis que les humains apprennent, et que les conditions de mise en œuvre de ces apprentissages sont les mêmes (coopération, attention, attention conjointe, imitation, ajustement aux connaissances antérieures, engagement). Je voudrais discuter ici de la coopération à l'école sous cet angle : est-elle un processus d'apprentissage ? Une tâche scolaire ? Un but d'apprentissage ? Ou un engagement dans l'apprentissage ?

Pourquoi les humains apprennent-ils ?

Selon Richard Mayer (2011), « l'apprentissage est un changement relativement permanent des connaissances ou du comportement d'une personne dû à l'expérience ». Classiquement on distingue deux grandes raisons d'apprendre chez les humains : (a) pour s'adapter à leur environnement (linguistique, culturel, vivant, physique, affectif, etc.), ou (b) pas pour s'adapter, en tout cas pas tout de suite.

Les apprentissages adaptatifs sont largement implicites : par exemple apprendre sa langue maternelle, à reconnaître des visages, à avoir des relations sociales, à se sortir de situations problèmes, à interagir physiquement avec son environnement par le mouvement.

Apprentissages non adaptatifs sont largement explicites : par exemple apprendre à lire, à écrire, une langue étrangère, à résoudre une équation. Cette capacité à apprendre des connaissances qui ont une faible valeur adaptative (c'est-à-dire qui ne sont pas très utiles au moment où on les apprend) est assez spécifique à l'espèce humaine. Très peu d'autres animaux le font.

Depuis une dizaine d'années, on a remarqué (Geary, 2008) que les apprentissages adaptatifs fonctionnent particulièrement bien avec les connaissances primaires, c'est-à-dire celles qui sont utilisées par homo sapiens depuis les débuts de cette espèce (il y a +/- 200 000 ans). Par opposition les apprentissages non adaptatifs explicites concernent des connaissances qui viennent d'apparaître dans l'espèce humaine. Si bien que les connaissances secondaires et non adaptatives doivent être enseignées pour être apprises. Il est bien entendu possible d'apprendre des





Les apprentissages en coopération : **une didactique est-elle possible**

connaissances secondaires par soi-même mais alors il faut être soutenu par une passion personnelle ou une nécessité (professionnelle, quotidienne). Cela a un certain nombre de conséquences que l'on peut résumer dans un tableau (voir Tricot & Sweller, 2014 ; Tricot, 2017).

Selon cette approche, on peut considérer que le rôle de l'école est de combler les lacunes des apprentissages adaptatifs. La plupart des sociétés fondées sur l'ouverture culturelle, la découverte scientifique et l'innovation technologique sont obligées de créer des écoles pour que leurs enfants n'apprennent pas uniquement ce qui leur est utile quotidiennement, ce que savent déjà leurs parents, mais ce qui leur sera utile pour devenir des citoyens libres et responsables, des professionnels, des savants. Il faudra toujours plus d'école et une école toujours plus efficace.

Comment les humains apprennent-ils ?

Il me semble important de distinguer :

(a) les processus d'apprentissage (comprendre, conceptualiser, mémoriser, automatiser, procéduraliser, prendre conscience),

(b) les tâches d'apprentissage scolaires (écouter un cours, lire un texte, étudier un document multimédia, étudier un cas, résoudre un problème, faire des exercices, réaliser un projet, etc.)

(c) l'engagement dans les apprentissages, que Chi et Wylie (2014) définissent ainsi :

- passif : lorsque les élèves sont focalisés sur et reçoivent des explications, ils leur accordent de l'attention.

- Actif : lorsque les élèves manipulent sélectivement et physiquement les supports d'apprentissage.

- Constructif : lorsque les élèves génèrent de l'information au-delà de ce qui a été présenté (ils comprennent plus que ce qu'on leur explique par exemple).

- Interactif : lorsque deux (ou plus) élèves collaborent à travers un dialogue à une co-construction.

Plus l'engagement est élevé, plus l'apprentissage est efficace mais plus il est exigeant, requérant plus de temps, d'attention, de connaissances antérieures. Selon cette approche, un même processus d'apprentissage peut être mis en œuvre à travers différentes tâches (il n'y a pas de « bonnes » tâches scolaires ou ni de « mauvaises ») et tout niveau d'engagement peut être mis en œuvre avec tout type de tâche (par exemple, on peut faire lire un texte de façon passive, active, constructive ou interactive, selon la consigne que l'on donne à ses élèves.



Les apprentissages en coopération : **une didactique est-elle possible**

Pédagogie coopérative

	Apprentissages adaptatifs de connaissances primaires	Apprentissages scolaires
Valeur adaptative	Forte	Faible, décalée dans le temps
Buts et moyens	Identiques : on apprend ce qu'on fait, on fait ce qu'on apprend	Différents : la tâche scolaire vers le but d'apprentissage
Attention	Peu importante	Très importante
Processus d'apprentissage	Inconscients, sans effort, rapides	Conscients, avec effort, lents
Situations d'apprentissage	Fondées sur l'immersion, les relations sociales, l'exploration, le jeu	Fondées sur l'enseignement, la pratique délibérée, intense, dans la durée
Motivation	Pas besoin de motivation	Motivation extrinsèque souvent nécessaire
Généralisation	Oui	Très difficile
Exemples	Reconnaissance des visages, parole	Langue écrite, mathématiques

Quelques différences entre les apprentissages adaptatifs de connaissances primaires et les apprentissages scolaires.



Les apprentissages en coopération : **une didactique est-elle possible**

Conclusion

Coopérer pour apprendre peut être vu comme un processus d'apprentissage, largement primaire, non spécifiquement scolaire. On peut alors considérer que les enfants savent coopérer.

On peut considérer la coopération comme un but d'apprentissage. Mais alors, si les enfants savent coopérer, il ne s'agirait pas tant de leur enseigner la coopération que d'étendre les domaines où ils coopèrent.

On peut considérer la coopération comme une tâche scolaire. Elle est alors secondaire, exigeante, parfois trop, il est souvent nécessaire de scénariser (par exemple, en donnant des rôles, des tâches, un déroulement), de réguler et d'orchestrer l'activité des élèves, mais on court alors le risque de dénaturer la coopération.

Enfin, on peut considérer la coopération comme un niveau d'engagement dans la tâche, le plus élevé qui soit, un des moteurs les plus puissants des apprentissages, mais un moteur exigeant !

Si le cadre que j'ai proposé présente une certaine validité, alors l'école repose sur l'exercice d'une contrainte. Cette contrainte ne passe plus (ou beaucoup moins qu'il y a 50 ans ou 100 ans) par un rapport domination-soumission. Mais nous devons innover encore pour qu'il repose sur une coopération réussie entre des enseignants qui enseignent et des élèves qui apprennent (Sensevy, 2011).

André Tricot, ESPE Toulouse et Laboratoire CLLE, CNRS & Université de Toulouse

Références

Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational psychologist*, 49, 219-243.

Geary, D. C. (2008). An evolutionarily informed education science. *Educational psychologist*, 43, 179-195.





Les apprentissages en coopération : **une didactique est-elle possible**

Sensevy, G. (2011). Le sens du savoir. Bruxelles : De Boeck.

Tricot, A. & Sweller, J. (2014). Domain-specific knowledge and why teaching generic skills does not work. Educational psychology review, 26, 265-283.

Tricot, A., (2017). Les contraintes spécifiques des apprentissages scolaires. Psychologie & Education, 2017-1, 68-82.