

LES CONDITIONS DE LA COOPERATION CHEZ LES ETUDIANTS

Quels savoirs la psychologie sociale offre-t-elle à la réflexion des enseignants ?

FRANK MARION

Doctorant en sciences de l'éducation (laboratoire Formation et Apprentissages Professionnels, EA7529) et
enseignant à l'Ecole navale (frank.marion@laposte.net)

TYPE DE SOUMISSION

Point de vue

RESUME

Si le succès de la coopération en tant qu'instance d'apprentissage n'est plus à démontrer, il ne doit pas faire oublier la dimension sociale de sa mise en œuvre, tributaire des choix didactiques et idéologiques qui pèsent sur la composition des groupes et la mise en œuvre des tâches collectives. D'autre part, le jeu de la comparaison sociale et des biais cognitifs peut peser tout autant sur son efficacité que sur l'expérience de socialisation des étudiants.

SUMMARY

Although the contribution of cooperation to education has received widespread recognition, its implementation remains heavily dependent on pedagogical and ideological choices related to group affiliation and cooperation patterns. Moreover, not only its educational effectiveness, but also the students' social experience is shaped by such mechanisms as social comparison and cognitive bias.

MOTS-CLES

coopération, groupe, valeurs, biais

KEY WORDS

cooperation, group, values, bias

1. Introduction

Pour Argyle (2000), « la *coopération* consiste à tenir compte des objectifs des autres et de ses propres objectifs, et à adapter son comportement de manière à ce que ces différents objectifs puissent être atteints. » Pour sa part, dans son essai sur la coopération, l'anthropologue Tomasello (2009) soutient que l'homme montre une aptitude à la coopération dont le degré le distingue des autres espèces animales, y compris des grands singes. Il définit trois marqueurs forts de la coopération chez les humains : l'aide directe, le partage de l'information et le

partage des ressources. La lecture de Tomasello replace la coopération au centre de l'activité humaine parce qu'elle seule autorise le dépassement de la simple imitation.

Quelle place particulière prend la coopération dans l'enseignement supérieur ? En 1961, Becker, Geer et Hughes observaient des formes généralisées de coopération au sein d'une faculté de médecine. Certaines, d'entraide, étaient bilatérales, comme l'aide à la révision où le plus fort prend le rôle du professeur, ou la précaution d'éviter à l'autre de faire mauvaise impression auprès du professeur en excusant ses retards plus ou moins sincèrement. D'autres, sans correspondre à un travail coopératif, dénotaient une entente collective, une norme de freinage, visant à limiter le zèle quant au nombre de pages à rendre ou à l'échéance négociée avec l'enseignant. Enfin, ils constataient un consensus parmi les étudiants quant à la nécessité pour chacun de faire sa part dès lors qu'une tâche est confiée collectivement par un enseignant à un groupe.

Si ces exemples restent pertinents aujourd'hui, la coopération semble désormais imprimer une marque beaucoup plus formelle sur toute l'institution. Si elle trouve une place accrue dans la pratique pédagogique quotidienne, elle gagne aussi en visibilité au point d'être explicitement revendiquée et inscrite aux programmes ou référentiels au titre des compétences « sociales » ou « transversales ». Par ailleurs, elle figure dans le contrat social qui forme l'institution au travers des différentes instances de concertation (conseils de suivi pédagogique, conseil de la formation, conseil d'administration, etc. pour ne citer que quelques exemples en lien avec les établissements français). Enfin, la vie extra-estudiantine s'enrichit d'associations d'étudiants souvent appelées de leurs vœux par les établissements de formation, lesquelles intègrent de façon informelle des activités hautement coopératives à l'expérience de formation.

La coopération, modalité positive et valorisante de l'action collective, s'affirme donc et est affirmée comme un ressort essentiel de l'apprentissage. Ne court-on pas cependant le risque que la coopération devienne un mot d'ordre si puissant que certains l'appliqueraient aveuglément ou sans garde-fous, en la vidant donc un peu de son sens ?

On rappellera d'abord combien et pourquoi la coopération a le vent en poupe en pédagogie. On soulignera ensuite que l'intégration du travail coopératif dans le curriculum implique aussi de s'interroger sur les conditions qui président à la constitution des groupes de travail, d'une part, et sur les tâches assignées d'autre part. On en examinera enfin les pièges, qu'il s'agisse de non coopération pure et simple ou des biais normatifs et cognitifs qui en altèrent la portée.

2. Le succès d'un concept

Enseignement secondaire et supérieur ont élargi leurs pratiques ces dernières années à des pédagogies qui mettent en avant le travail en équipe, souvent dans le cadre d'un projet. Il est bien déconsidéré le temps du cours magistral systématique, où la transmission des savoirs était totalement centrée autour du maître et verrouillée par celui-ci.

Qu'elle figure ouvertement au programme, ou plus discrètement, suite à ce que Philippe Perrenoud appellerait une euphémisation du curriculum, l'action collective fondée sur la coopération est l'un des aspects les plus marquants de la socialisation scolaire et universitaire contemporaine. Elle se donne à voir tant dans l'élaboration du Travail Personnel Encadré (TPE) dans un lycée que dans l'organisation du gala de fin d'année d'une école d'ingénieurs.

Quelle est la pertinence de ce lieu désormais commun qui voudrait que les élèves apprennent mieux en groupe ? Tricot (2017) souligne la forte influence exercée par les textes théoriques, issus de la recherche en sciences sociales, notamment en psychologie sociale, dans la prolifique veine suivie par les lecteurs du psychologue russe Lev Vygostki. Selon lui, l'abondante littérature sur le travail scolaire en groupe se réclame de ces travaux à la portée pourtant certainement trop large pour en tirer sans précaution des conclusions dans un champ d'application aussi restreint. Cette production peut se décomposer en trois grandes approches : un argument « naturaliste » qui s'appuie sur le simple constat que l'interaction sociale est déjà un moteur d'apprentissage essentiel dans la vie courante, un argument « social » qui fait de l'interaction sociale une compétence sociale qui rentre dans le périmètre des apprentissages qu'école et université ont « vocation » à mettre en œuvre, et enfin un argument « pédagogique » qui met le travail en groupe au service des autres enseignements en général. Ainsi, quel que soit le degré affirmé de son instrumentalisation au profit des enseignements, le travail en groupe est aujourd'hui considéré comme allant de soi en situation d'apprentissage.

Cependant, il est certainement utile de tenir compte de l'aspect social des différents modes de coopération possibles et de prendre toute la mesure des libertés et limites attachées à la constitution du groupe.

3. L'enjeu de la composition des groupes

La pratique du travail en groupe introduit dans la coexistence des étudiants des groupes plus ou moins imposés, créés au gré des circonstances pédagogiques que sont les cours, et plus

particulièrement dans le supérieur les cours magistraux et les « travaux dirigés » (TD). Tout commence bien sûr avec le faux « hasard » (les déterminismes diront les lecteurs de Bourdieu et Passeron) qui conduit des étudiants à s'inscrire dans une même université ou intégrer une même « grande école ». En optant pour un champ de spécialisation et un établissement particulier, les étudiants rejoignent un groupe d'appartenance pour trois à cinq années. Vu de l'extérieur, ils viennent participer à une certaine homogénéité, et ce d'autant plus si, heureux de leur sort, ils conçoivent leur « promo » ou la grande famille des diplômés de l'institution comme un groupe de référence. Ce tableau se complexifie par la suite avec l'atomisation en une multitude de sous-groupes en fonction des choix de langues, d'options et de dominantes, de la mise en place de groupes de niveau, des adhésions à tels clubs ou associations ou des affectations à des classes parfois décidées unilatéralement par l'administration en fonction des contraintes budgétaires, horaires ou spatiales. A cette occasion, l'apparence d'un contrôle total coexistera avec les signes d'un libéralisme laissant la part belle à des mécanismes plus ou moins conscients chez les étudiants (qui choisiront l'apprentissage du chinois par projet professionnel ou pour suivre tels camarades, ou encore se grefferont à tel groupe parce que les autres feront tout le travail et le feront bien, ou par véritable affinité).

Les groupes prennent donc une tournure variable dont les étudiants comme les enseignants n'ont qu'une maîtrise partielle. En fait, deux modalités de regroupement coexistent couramment : d'une part un arbitraire administratif et d'autre part le choix des étudiants guidés par des considérations académiques ou émotionnelles. S'il existe bien une troisième voie qui consiste pour les enseignants à composer eux-mêmes ces groupes, elle ne semble devoir être empruntée qu'en dernier lieu et en complément des précédentes. Elle intervient par exemple quand de sa propre initiative l'enseignant mêle ou au contraire sépare étudiants faibles et forts dans la salle de TD ou quand il ou elle sépare deux amis bavards qui risqueraient de ralentir la progression s'ils étaient affectés au même groupe. Cette faculté laissée aux enseignants n'est pas anecdotique : elle constitue en effet un levier, à la fois liberté et responsabilité, dans leur mise en œuvre efficace de la coopération en situation d'apprentissage.

Quant à l'établissement, on l'a condamné un peu trop vite, plus haut, à ne devoir agir qu'arbitrairement. Pourtant, sa latitude n'est pas nulle et la créativité possible. S'il peut ainsi continuer de privilégier les groupes imposés par l'alphabet (ou par une certaine discrimination positive) ou au contraire permettre des groupes librement constitués, une variante peut reposer

sur l'anticipation et les incitations en vue de constituer des groupes en fonction de projets pédagogiques précis ou plus simplement de son projet général.

Cependant, l'efficacité n'est pas la seule fonction affectée. Ne doit-on pas effet faire l'hypothèse ici que la répartition dirigée des élèves faibles et forts ou des bavards impénitents, pour reprendre les exemples ci-dessus, ou encore des étudiants étrangers parmi les étudiants nationaux, pour prendre un autre exemple plus frappant, fait du dispositif pédagogique une manifestation de valeurs ? Les idées du technicien pédagogique ne sont-elles pas autant, voire plus, des idéaux ?

D'ailleurs, on sait déjà grâce à la recherche le poids des valeurs dans les choix collaboratifs et aussi que la comparaison sociale laisse une large part à des critères non académiques. Wojciszke constate ainsi que dans l'interaction avec autrui, et s'agissant de choisir des partenaires de travail, un sujet portera prioritairement son attention sur la manifestation des valeurs morales de l'autre, délaissant les compétences de celui-ci comme un critère secondaire (2005). C'est l'intérêt propre, en particulier le bien-être, qui motive ce phénomène. Quant aux hypothèses esquissées pour l'expliquer, il en offre tant au niveau cognitif qu'émotionnel. Dijkstra, Kuyper, van der Werf, Buunk, et van der Zee, (2008), quant à eux concluent que si les élèves tendent à chercher leurs points de référence chez leurs camarades dont les résultats scolaires sont meilleurs, ils restreignent l'éventail de ces modèles à ceux qui leur ressemblent à la fois sur des critères académiques et non académiques.

Une première condition dans la mise en place d'un dispositif coopératif est la composition du groupe de coopérants, qui apporteront à la tâche leurs compétences, leurs affects, et y contribueront en fonction de leurs attentes spécifiques. L'établissement autant que les enseignants peuvent influencer, certes partiellement, sur cette composition. Ont-ils une politique définie en la matière ? On fera l'hypothèse que quels que soient leurs choix face à cette option, c'est non seulement l'efficacité immédiate de la coopération qui sera affectée mais aussi l'expérience de socialisation et les rapports vécus parmi leurs étudiants.

4. Tâches collectives et rôles individualisés chez les étudiants

Outre la composition des groupes de travail et leur taille, les types de tâches confiées à ces groupes sont également déterminants non seulement pour leur efficacité mais aussi pour l'étape de socialisation que chaque TD va dès lors représenter.

QPES – (Faire) coopérer pour (faire) apprendre

On sait par exemple que le travail en groupe est caractérisé non seulement par les compétences et savoirs qu'apportent les contributeurs mais aussi par l'activation d'une aire socio-émotionnelle de la tâche, où ils font montre ou non de solidarité, de flexibilité, et parviendront ou non à se mettre d'accord (Bales, 1950, 1972).

Il existe diverses typologies des tâches collectives. La plus connue fut proposée par Steiner (1972, cité dans Blanchet et Trognon, 2008) pour qui elles vont de la plus élémentaire, celle où la production du groupe résulte de l'addition de tâches individuelles toutes identiques, à des formes beaucoup plus complexes et certainement plus représentatives du travail d'étudiants en groupe comme par exemple les tâches « disjonctives » où la meilleure contribution individuelle d'un « expert » est suffisante et finit par s'imposer, ou les tâches « élaboratives » où le groupe a toute latitude pour son organisation – définition et répartition de contributions complémentaires - et doit déterminer une procédure commune. Cette dernière forme ne diffère éventuellement de la précédente que dans la mesure où une recherche de consensus est intégrée dans l'objectif assigné au groupe (Laughlin et Ellis, 1986, cités par Augustinova et Oberlé, 2013).

Seules les tâches élaboratives peuvent être assimilées à la coopération tandis que les tâches disjonctives appartiennent au domaine de la compétition. Les premières donnent le champ libre à l'*ethos* et au savoir-partager ; quand les secondes se bornent à l'*eidos* et aux savoirs partagés. La tâche disjonctive en effet, en ouvrant la voie à la prévalence d'un seul contributeur, offre un rôle privilégié à l'acteur individuel ; et ce d'autant plus dans la résolution de problèmes de logique ou reposant sur la culture générale, qui offrent aux meilleurs individus des groupes l'occasion de faire jeu égal (ou meilleur) avec le groupe auxquels ils ont été assignés (Hastie, 1986, cité dans Blanchet et Trognon, 2008).

D'autres typologies permettent de rendre compte diversement de l'impact social du travail du groupe. Ainsi un fort degré de complexité suscitera une centralisation verticale. L'exigence de créativité quant à elle favorisera une organisation en réseau horizontal, selon les travaux de Faucheux et Moscovici et ceux de Davis (1960 et 1982 respectivement, cités dans Blanchet et Trognon, 2008).

Dans ces différents cadres, les étudiants travailleront en parallèle sur des modes identiques, ou au contraire individualiseront les missions, laissant le soin aux uns de chercher, vérifier, aux autres de diriger la manœuvre ou de rendre compte de leurs résultats. Or, c'est aux enseignants dans l'organisation des dispositifs proposés qu'il appartient de décider dans

quelle mesure ces différents rôles seront librement choisis par les étudiants, individuellement ou collectivement, ou imposés du dessus.

Ce faisant, n'est-ce pas une culture d'apprentissage et de travail portant un rapport valorisé aux différentes instances du collectif qui se dessinera ? Si c'est le cas, le diplôme délivré en fin d'études sera adossé à cette expérience et attestera, quoique de manière implicite, de l'exposition à l'altérité et au collectif selon les modalités qui auront été choisies plus ou moins sciemment par l'établissement, par les enseignants et par les étudiants eux-mêmes.

Penser la constitution des groupes de travail et les modalités de mise en œuvre de la coopération sous l'angle de la socialisation aurait par ailleurs le mérite d'alerter les enseignants sur les facteurs de risque qui peuvent limiter l'efficacité de la coopération.

5. Les pièges de la coopération

Ces facteurs seront d'ordre cognitif, affectif et culturel. De fait, pas plus que l'individu, le groupe ne peut se soustraire à certains biais mis en évidence par les psychologues sociaux, et dont suivent deux exemples.

5.1. Biais de confirmation et polarisation autour d'informations communes

Effet qui parasite la coopération du groupe, le biais de confirmation aboutit à la poursuite irrationnelle du consensus. En effet, à la faveur d'un biais cognitif individuel, tous sont plus prompts à rechercher la confirmation de leurs opinions ou interprétations initiales qu'à en chercher la réfutation. Il s'ensuit une convergence au sein du groupe par deux voies possibles : soit le rejet des informations ou des avis incompatibles, soit la recomposition du groupe (par exclusion ou renforcement de l'adhésion). A l'échelle du groupe, les effets du biais de confirmation peuvent donc être lus comme une polarisation des opinions individuelles mue par la double dépendance de ses membres, dépendance à la fois informationnelle et normative. Ils cherchent à étayer leur opinion en recueillant davantage d'informations convergentes – c'est la dépendance informationnelle. Parallèlement, l'impératif de comparaison sociale autant en termes d'auto-perception que de présentation aux autres alimente une dépendance normative : les membres du groupe y défendent leur appartenance en adoptant la position valorisée par la majorité du groupe, voire une position plus extrême encore dans la mesure où elle permet d'affirmer une adhésion exemplaire aux normes du groupe telles qu'ils les perçoivent. Enfin, complémentaire de ce phénomène de

polarisation, une tendance est mise au jour dans les groupes à se focaliser sur les informations le plus communément apportées par la majorité des membres du groupe, tandis que celles détenues par quelques individus seulement sont négligées au lieu d'être partagées.

Ainsi la polarisation du groupe suscite une uniformisation de la pensée et peut déboucher sur une « extrémisation » de sa pensée. Ces phénomènes ont été mis en lumière par divers travaux d'observation des discussions en groupe (Vasiljevic et Oberlé, 2016).

5.2. Paresse sociale et passager clandestin

Les enseignants connaissent l'aptitude individuelle et collective des élèves à modifier la nature ou le niveau d'exigence des tâches initialement prescrites, par la ruse ou en en renégociant les termes pour s'assurer quoi qu'il arrive l'approbation ultime de l'institution. Mais ces tactiques d'évitement sont-elles observables lorsque les étudiants sont « engagés » dans un travail coopératif de groupe ? L'expérience répond là aussi par l'affirmative. Si les chercheurs en psychologie sociale travaillent depuis longtemps sur l'inhibition sociale, qui réduit les performances attendues d'un collectif, ils ont en particulier posé la notion de paresse sociale, qui voit les individus produire une moindre performance que s'ils étaient seuls.

Dans le cas spécifique de tâches additives, certainement les plus simples à appréhender d'un point de vue expérimental, Vasiljevic et Oberlé (2016) citent la revue de synthèse de Karau et Williams (1993) et recensent un certain nombre d'explications apportées par la recherche. Ils notent que les individus verseront dans la paresse sociale quand leurs contributions individuelles ne seront ni identifiables en tant que telles ni évaluables. A cela deux interprétations possibles : une moindre contribution d'une part faute de pouvoir espérer satisfaire un besoin d'auto-évaluation, et d'autre part par conclusion que cette contribution n'est pas essentielle à la réussite collective. Clairement, la première de ces deux interprétations renvoie à la prise en compte exclusive de l'intérêt individuel. Une explication additionnelle et éventuellement complémentaire consiste à pointer le retrait délibéré de l'individu qui, suspectant la paresse potentiellement à l'œuvre dans le groupe, décide de réduire sa contribution au niveau de celle qu'il estime prévisible chez les autres.

La coopération dans le groupe repose sur le postulat qu'un gain individuel est couplé au succès de ce groupe. Quel bilan faire de la coopération quand un membre ne reconnaît pas la possibilité d'un tel gain ? Comment penser l'attitude de l'étudiant qui certes attend ce gain personnel d'un dispositif pédagogique collectif (simples participations croisées à la classe,

groupe de projet, binôme, etc.) ou même du projet d'ensemble de l'école ou de l'université (délivrance de qualifications personnelles adossées à la réputation de l'établissement) sans cependant vouloir y contribuer ? Dans son approche pessimiste du *free rider*, Olson (1965) préconise des mesures incitatives ou coercitives pour corriger le cavalier seul. Cependant, les ressorts ne sont-ils pas variés qui permettent des mesures préventives : en premier lieu la reconnaissance académique immédiate et tangible de la contribution individuelle, plutôt que l'anonymat ?

6. Conclusion

La coopération, parée de toutes les vertus que lui confèrent des valeurs positives telles que l'altruisme, est désormais invitée et bienvenue dans toutes les enceintes universitaires du monde occidental, sous ses formes les plus formelles comme les plus implicites. En fait, c'est probablement une grande part du curriculum implicite des établissements d'enseignement supérieur qui se joue à la faveur des dispositifs de coopération accueillis, encouragés ou mis en œuvre par ceux-ci.

Fait hautement social pour qui passe plusieurs années de sa vie éveillée entre les murs de l'école, la coopération nécessite d'être toujours considérée pour ce qu'elle est vraiment, à savoir donc bien plus qu'un simple outil pédagogique. Parallèlement à des phénomènes purement cognitifs, ce sont des valeurs qui s'expriment d'emblée, dès lors qu'on privilégie la coopération en l'opposant à la compétition, qu'on confronte le collectif à l'individu et qu'on cultive l'esprit critique tout en revendiquant l'adhésion de tous. Il s'ensuit que la composition des groupes d'étudiants autant que les modalités de travail mises en œuvre justifient la plus grande attention, non seulement en regard des attentes pédagogiques mais aussi de leur impact sur l'expérience sociale des étudiants et leurs aspirations.

Nous pensons que tout établissement gagnerait à faire l'inventaire des pratiques de coopération en son sein, ainsi qu'à sensibiliser ses personnels aux enjeux qui y sont liés.

Dans un espace plus vaste que cet article, il serait intéressant d'étudier dans quelle mesure les établissements analysent et intègrent cette socialisation qui à la fois résulte de leur programme de formation et y contribue.

Références bibliographiques

- Argyle, M. (2000). Les compétences sociales. Dans Moscovici, S. (Éd.). *Psychologie sociale des relations à autrui*. (p. 87-118). Paris, France : Nathan, impr. 2000.
- Augustinova, M., Oberlé, D., et Yzerbyt, V. (2013). *Psychologie sociale du groupe au travail: réfléchir, travailler et décider en groupe*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Bales, Robert F. (1972). Rôles centrés sur la tâche et rôles sociaux dans des groupes ayant des problèmes à résoudre. Dans Lévy, A. Éd. scientifique, *Psychologie sociale : textes fondamentaux anglais et américains*. (p. 263-277) (S. É. scientifique Delouvée & B. Lecat, Trad.). Paris, France : Dunod.
- Becker, H. S., Geer, B., et Hughes, E. C. (1961). *Boys in white: student culture in medical school*. New Brunswick (N.J.), Etats-Unis d'Amérique, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord.
- Blanchet, A., et Trognon, A. (2008). *La psychologie des groupes*. Paris, France : Armand Colin, DL 2008.
- Dijkstra, P., Kuyper, H., van der Werf, G., Buunk, A. P., et van der Zee, Y. G. (2008). Social comparison in the classroom: A review. *Review of Educational Research*, 78(4), 828-879
- Olson, M., et Desmarez, P. (2011). *Logique de l'action collective*. (M. Levi, Trad.). Bruxelles, Belgique : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Tomasello, M. (2009). *Why we cooperate: based on the 2008 Tanner Lectures on Human Values at Stanford*. Cambridge (Massachusetts), Etats-Unis d'Amérique.
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. (Chapitre 4). Paris, France : Éditions Retz.
- Vasiljevic, D., et Oberlé, D. (2016). *Conduites et émotions dans les groupes*. Fontaine, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Wojciszke, B. (2005). Morality and Competence in Person- and self-perception. *European Review of Social Psychology*, 16, 155 – 188