



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

L'apprentissage coopératif dans le cadre du travail en équipe : de la mise en place à la vraie coopération, quelle distance ?

HA Thi Mai Huong

Université de Pédagogie de Hochiminh-ville, Vietnam
hatmaihuong@gmail.com

Résumé

Dans le contexte éducatif actuel, plus personne ne doute de la nécessité d'une formation à la compétence coopérative chez les étudiants pour mieux les préparer à la vie socio-professionnelle, à savoir que la coopération représente plusieurs valeurs humaines : le savoir-vivre ensemble, l'estime de soi et des autres, le respect, l'engagement, l'entraide et la mise en commun des ressources. Ainsi, l'apprentissage coopératif, terme désignant un ensemble de méthodes pédagogiques qui consistent à placer les apprenants dans un espace collaboratif où chacun, quelle que soit sa compétence, aura toujours son rôle à jouer et sa contribution à apporter pour un objectif commun, est devenu de plus en plus prisé à tous les niveaux, de l'enseignement primaire à la formation universitaire. Toutefois, le simple fait de placer les apprenants en équipe est loin de garantir que l'apprentissage coopératif aura lieu (Gillies, 2004 cité par Plante, 2012). Donc, quelles sont les conditions qui permettent de garantir la pertinence de la mise en place d'un tel apprentissage ? Qu'est-ce qui facilite ou fait obstacle au processus de coopération au sein d'une équipe ? Et quelle réalité a été observée au cours des projets réalisés par nos étudiants au Département de Français, Filière Traduction-Interprétation, Université de Pédagogie de HoChiMinh-ville dans le cadre de leur formation ?

Mots-clés : apprentissage coopératif, travail en équipe, projet

**Cooperative learning as part of teamwork:
from setting up to real cooperation, how far?**

Abstract

In the current educational context, no one doubts the need for co-operative skills training for students to better prepare them for the socio-professional life, namely that co-operation represents several human values: savoir-vivre together, self-esteem and others esteem, respect, commitment, mutual aid and pooling of resources. Thus, cooperative learning, a term denoting a set of pedagogical methods that place learners in a collaborative space where everyone, regardless of their competence, will always have their role to play and their contribution to contribute to a common goal, is become increasingly popular at all levels, from primary to university education. However, simply placing learners as a team is far from ensuring that cooperative learning will take place (Gillies, 2004 cited by Plante,

2012). So, what are the conditions that guarantee the relevance of the implementation of such learning? What facilitates or hinders the process of cooperation within a team? And what reality has been observed during the projects carried out by our students in the Department of French, Translation-Interpretation Branch, University of Pedagogy of HoChiMinh-city as part of their training?

Keywords: cooperative learning, teamwork, project

Étant persuadés de la nécessité de développer chez nos étudiants la compétence coopérative, qui leur est indispensable, à la fois maintenant pour leur apprentissage à l'université et plus tard pour leur insertion et développement professionnel, voire pour leur développement personnel à long terme, nous, en tant que formateurs, avons cherché, dans le cadre de différents modules de formation dispensés dans notre département, à intégrer diverses méthodes et approches pédagogiques en vue d'instaurer un espace d'apprentissage qui favorise la coopération entre les étudiants.

Néanmoins, si l'apport de l'apprentissage coopératif semble indéniable, la réussite de sa mise en place ne va pas de soi car elle exige une structuration bien rigoureuse avec la prise en compte de nombreux éléments structurant cet apprentissage. Nombreux sont nos collègues, et nous-même, qui parfois cherchent en vain à mettre nos étudiants ensemble à l'aide de différents dispositifs, sans qu'ils se coopèrent vraiment. Ce blocage nous a incitée à en rechercher les raisons.

Dans cette ligne de réflexion, nous avons décidé de mener une enquête exploratoire auprès de nos étudiants en Traduction-Interprétation confrontés à la réalisation des projets de traduction organisés dans le cadre du module de *Sensibilisation à la pratique professionnelle*, avant d'élargir l'enquête à l'échelle du département, dans d'autres modules où différents dispositifs visant l'apprentissage coopératif ont été mis en place.

Il s'avère nécessaire, avant de parler plus longuement sur l'enquête, de faire une brève présentation du module et des projets dans lesquels nos étudiants sont impliqués.

Le module *Sensibilisation à la pratique professionnelle* et ses projets

En fait le module intitulé *Sensibilisation à la pratique professionnelle* s'inscrit dans les modules-stages de notre formation d'interprètes-traducteurs dispensée au Département de Français de l'Université de Pédagogie de Hochiminh-ville. A l'issue de ce module, qui a pour objectif de les préparer à leur stage en entreprise et à leur entrée dans la vie professionnelle après le stage, les étudiants doivent

être capables de se préparer à une situation de travail authentique en mobilisant certains savoirs et savoir-faire liés directement ou indirectement au métier d'interprète et de traducteur à savoir la documentation, la préparation terminologique, la préparation logistique, etc. et être capables de faire des analyses et synthèses à partir des observations du travail des professionnels en situations réelles ou à partir des confrontations avec les tâches réelles pour en dégager les spécificités et les exigences du métier.

Au niveau de l'organisation, le module est organisé et géré sous forme de séances d'observations ou de projets d'interprétariat ou de traduction auxquels participent nos étudiants durant leurs deux dernières années du cursus de formation (qui dure quatre ans). Le principe est que chaque étudiant gère lui-même ses activités en fonction du quota imposé pour chaque type d'activités (traduction ou interprétation), de ses disponibilités et/ou de ses préférences pour différentes thématiques. Plus concrètement, chaque étudiant, durant ces deux années, aura à accumuler à travers différents projets, 20 heures d'observations et/ou de prestation pour les activités d'interprétariat et 100 pages traduites pour les activités de traduction pour que le module soit validé. Ainsi, ils doivent suivre les appels à projets, s'y inscrivent, réalisent les projets, reçoivent l'évaluation du travail par l'enseignant-référent et accumulent le nombre d'heures et de pages nécessaire.

Dans ce dispositif, nos étudiants se voient obligés de travailler souvent avec les autres parce que presque tous les projets sont collectifs. Ainsi, nous avons choisi d'étudier le processus de travail en équipe à travers quatre projets en traduction pour voir si la coopération a eu lieu, dans quelles conditions elle peut être générée et quels éléments facilitent ou peuvent faire obstacle à cette coopération.

Afin de répondre à ces questions, il est indispensable de bien cerner le concept d'apprentissage coopératif et ses composantes à travers sa littérature.

Trois piliers qui caractérisent l'apprentissage coopératif

Alain Baudrit dans sa note de synthèse paru en 2005 dans la *Revue Française de Pédagogie* (Baudrit, 2005b :121-149), souligne que même si l'apprentissage coopératif semble être une méthode assez proche de nos pédagogies de groupes en proposant de faire travailler des élèves ensemble, au sein de petits groupes, lors des activités scolaires, cette méthode a ses propres caractéristiques qui constituent son originalité et qui méritent d'être étudiées. L'auteur en dégage ainsi trois piliers de l'apprentissage coopératif.

1. Interdépendance fonctionnelle

Baudrit distingue deux formes d'interdépendance : interdépendance mécanique et interdépendance fonctionnelle. L'interdépendance mécanique est une simple distribution des tâches entre les membres des groupes d'apprentissage coopératif. Chacun a sa part de travail. Le résultat final est additionnel, il est le cumul des productions individuelles. Tandis que l'interdépendance fonctionnelle implique une différenciation des rôles, tout en évitant toute spécialisation. Les membres du groupe travaillent ainsi étroitement ensemble. Ils associent leurs connaissances respectives et confrontent fréquemment leurs points de vue. Selon l'auteur, c'est la forme d'interdépendance fonctionnelle qui « autorise la coordination entre les membres du groupe à partir d'une répartition par eux-mêmes des tâches et des activités » (Baudrit, 2005a).

2. Hétérogénéité mesurée

Les groupes d'apprentissage coopératif doivent représenter une certaine hétérogénéité (Johnson & Johnson, 1980 cité par Baudrit, 2005b). Il est préférable qu'ils soient constitués de membres ayant les caractéristiques socio-culturelles différentes et ayant de divers niveaux scolaires, etc. Ce type de composition a pour but de dynamiser les échanges entre élèves. La présence d'un seul profil d'élèves, l'homogénéité groupale, risque de produire l'effet contraire à la dynamique du groupe (Baudrit, 2005b).

3. Égalité des statuts

Le fait que les membres d'un groupe ont un rapport d'égalité au niveau de leur statut, l'un par rapport à l'autre, ou chacun par rapport à l'activité et aux ressources disponibles permet de « garantir une participation et un engagement minimum de chacun dans l'activité collective, évitant des transferts du genre domination/soumission ou des relations de type experts/novices » (Baudrit, 2005a). Ainsi, cette égalité est un attribut important qui caractérise l'apprentissage coopératif.

Cinq conditions à l'apprentissage coopératif

En 2012, Isabelle Plante a fait une contribution originale (Plante, 2012 : 252-283) dans laquelle elle, à partir de l'examen de près de 160 écrits scientifiques concernant l'apprentissage coopératif, a proposé une synthèse pour mieux comprendre sur la nature de cette approche, ses effets sur les élèves et les facteurs qui en limitent l'implantation en classe.

En effet, l'approche coopérative a été émergée dès les années 30 et 40 à travers les travaux de John Dewey, Kurt Lewin, Morton Deutsch, Jean Piaget et Lev Vygotski (Plante, 2012). Mais les premiers travaux sur l'apprentissage coopératif dans sa forme plus actuelle aient lieu seulement vers les années 70 (Johnson & Johnson, 1989 cités par Plante, 2012). Le terme « apprentissage coopératif » désigne maintenant différentes méthodes pédagogiques qui placent les élèves en groupes pour un but commun (Johnson, Johnson, & Smith, 2007 ; Rouiller & Lehraus, 2008 ; Sharan, 2010 cités par Plante, 2012). Néanmoins, même si le point de départ de la coopération est l'interaction entre les individus, « le simple fait de placer les élèves en équipe est loin de garantir que l'apprentissage coopératif aura lieu » (Gillies, 2004 cité par Plante, 2012 : 255).

Ainsi, cinq conditions de base sont nécessaires à la coopération à savoir l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, la promotion des interactions, les habiletés sociales ou coopératives et les processus de groupe.

1. Interdépendance positive

Elle constitue l'élément central de la coopération car la coopération ne peut avoir lieu que si tous les membres d'une équipe de travail réalisent que leur réussite conditionne et dépend de celle des autres (Johnson & Johnson, 1989, 2009 cités par Plante, 2012). Il est nécessaire de distinguer l'interdépendance positive de l'interdépendance négative où la réussite d'un élève n'est possible que si les autres ne réussissent pas et de l'indépendance où chacun effectue son travail indépendamment des autres (Johnson & Johnson, 2009 cité par Plante, 2012). Cette interdépendance est justement celle que Baudrit appelle « interdépendance fonctionnelle » (Baudrit, 2005a). Elle rend en effet les apprentissages plus efficaces et favorise le partage des ressources et l'entraide pour une réussite collective (Johnson et al., 2007 ; Slavin et al., 2003 cités par Plante, 2012).

Ainsi, pour s'assurer que l'interdépendance positive ait lieu, la tâche devrait constituer un défi à relever collectivement et elle devrait être également suffisamment complexe pour que personne ne puisse l'accomplir toute seule.

2. Responsabilité individuelle

La responsabilité individuelle se manifeste à travers la prise de conscience des élèves de l'importance de leur contribution au travail collectif, de leur responsabilité vis-à-vis de la réussite du groupe et de leur engagement dans la tâche (Plante, 2012).

Chaque élève doit apporter alors une contribution qui n'est pas forcément égale à celle des autres, mais qui doit être plutôt significative et à la hauteur de ses capacités.

3. Promotion des interactions

Il y a la promotion d'interactions quand les membres du groupe interagissent pour encourager les efforts mutuels afin d'atteindre les buts communs du groupe (Johnson & Johnson, 2009 ; Slavin & Cooper, 1999 cités par Plante, 2012). C'est ainsi que les membres d'une équipe de travail s'entraident, échangent des ressources et des rétroactions constructives, discutent, s'encouragent et se font confiance (Gillies, 2004; Johnson & Johnson, 1989 cités par Plante, 2012).

4. Habilités sociales et coopératives

Les habiletés sociales et coopératives appropriées sont indispensables à la coopération (Plante, 2012). Toutefois, ces habiletés ne sont pas innées et ne vont pas de soi, elles s'apprennent. Les écrits de Johnson et Johnson (1999, 2006, 2009 cités par Plante, 2012) précisent que les habiletés sociales liées au leadership, à la prise de décision, à la gestion des conflits, à la communication efficace et au développement de la confiance entre les membres de l'équipe doivent être travaillées en classe de façon structurée.

Lavergne avait soutenu la même idée en disant que les apprenants doivent apprendre à travailler ensemble et développer des habiletés afin d'avoir la capacité de travailler en équipe (Lavergne, 1996).

5. Processus de groupe

Dans les processus de groupe, les membres d'un groupe de travail analysent et évaluent des contributions de chaque membre et effectuent à partir de là des rétroactions pertinentes sur la qualité du travail, les comportements et attitudes de chaque membre (Plante, 2012). Ces processus permettent à tous les membres de s'autoréguler en modifiant les aspects inefficaces et en encourageant les comportements et attitudes favorables à l'atteinte des buts communs (Ballantine, McCourt Larres, 2007 ; Gillies, 2004 cités par Plante, 2012).

Trois aspects pour la mise en œuvre de la coopération en classe

Sur la base de ces conditions inhérentes à l'apprentissage coopératif, Isabelle Plante, à partir des écrits sur le sujet a ensuite identifié trois aspects particulièrement

importants à prendre en compte dans l'implantation de la coopération en classe, à savoir la formation des groupes, la gestion des groupes et l'évaluation du travail réalisé en groupe.

1. Formation des groupes

L'implantation de la coopération doit s'intéresser d'abord à la constitution des équipes de travail. Si l'enseignant laisse les élèves choisir eux-mêmes leurs coéquipiers, ces équipes risquent d'être homogènes car ceux-ci ont tendances de se regrouper selon les affinités personnelles plutôt que selon des caractéristiques favorisant le travail (Plante, 2012). Il est recommandé que l'enseignant forme lui-même les équipes en veillant à ce que les élèves d'une même équipe présentent des caractéristiques complémentaires (ibid).

Il est important de s'intéresser également à la taille des équipes. Même si un consensus total sur la taille idéale n'existe pas, plusieurs chercheurs recommandent des petits groupes de deux à cinq élèves pour favoriser des interactions significatives, la coordination et la gestion du groupe (Gillies, 2004 ; Johnson & Johnson, 2009 ; Oakley, Felder & Brent, 2004 ; Ballantine, McCourt Larres, 2007 ; Oakley et al., 2004 ; Rouiller & Howden, 2010 cités par Plante, 2012).

2. Gestion des groupes

La gestion du groupe de travail comprend le travail d'organisation, l'attribution de rôles, la planification du travail régulier en groupe, la gestion du temps, la résolution des conflits au sein du groupe et la création d'une ambiance de travail harmonieuse et constructive favorisant les interactions positives (Plante, 2012). Une bonne gestion du groupe de travail est essentielle à l'installation de la coopération (Oakley et al., 2004 ; Slavin et al., 2003 cités par Plante, 2012). Dans le cas contraire, où la gestion est mauvaise, les groupes risquent de se désorganiser (Plante, 2012).

3. Évaluation du travail de groupe

Deux types d'évaluation sont généralement mobilisés en combinaison pour optimiser l'efficacité des rétroactions à savoir l'évaluation indépendante et l'évaluation interdépendante (Buchs, Gilles, Dutrévis, Butera, 2011 cités par Plante, 2012). L'évaluation indépendante repose sur la qualité du travail individuel que chacun des membres de l'équipe réalise au sein du groupe. Tandis que l'évaluation interdépendante reflète la qualité du travail réalisé en commun (Plante, 2012).

Avant de passer à l'enquête, nous pensons qu'une distinction de deux termes *apprentissage coopératif* et *apprentissage collaboratif* est nécessaire pour éviter toute confusion tant qu'ils sont proches l'un de l'autre. En effet, il existe des confrontations assez fréquentes dans l'utilisation de ces deux termes. De nombreux travaux ont cherché à les distinguer sans pour autant obtenir des consensus. Dans le cadre de notre présent travail, nous nous basons plutôt sur les travaux des auteurs francophones, ainsi, dans la logique de nos références, nous avons opté pour la distinction proposée par Alain Baudrit (2007). Selon l'auteur, l'apprentissage coopératif est caractérisé par des échanges structurés selon le principe d'interdépendance, d'un contrôle réel de l'enseignant de la gestion et des processus de groupe, d'une responsabilisation des élèves garantie par l'interdépendance, d'une hétérogénéité des groupes, d'une attribution de rôles qui court le risque de spécialisation et enfin des apprentissages visés reposant sur les savoirs fondamentaux. L'apprentissage collaboratif quant à lui, est caractérisé par des échanges non structurés reposant sur le partage, la mise en commun des savoirs, d'un contrôle faible de l'enseignant laissant libre cours à l'autonomie des élèves, d'une responsabilisation incertaine des élèves qui dépend de la discrétion de chacun, d'une organisation libre des groupes, d'une attribution de rôles qui court le risque d'émiettement et enfin des apprentissages visés reposant sur les savoirs non fondamentaux.

Nous venons de faire ainsi le tour sur les composantes du concept d'apprentissage coopératif considéré comme une approche ou une méthode pédagogique pour susciter la coopération entre les apprenants dans leur apprentissage. Le repérage des spécificités de cette approche nous a permis d'élaborer notre guide d'entretien auprès de nos étudiants et les critères pour analyser les données afin de faire émerger le processus de leur travail en groupe dans les projets choisis pour l'enquête.

Étude du processus de coopération observé à travers quatre projets en traduction

Durant l'année universitaire 2016-2017, nos étudiants en Traduction-Interprétation ont réalisé 21 projets de traduction et 9 missions d'interprétariat.

Pour comprendre ce qui s'est passé au cours de la réalisation de ces projets, nous avons décidé d'aller interroger les étudiants qui ont participé à ces projets avec comme outil d'investigation l'entretien semi-directif. Pour commencer nous avons choisi d'enquêter 6 étudiants autour de 4 projets de traduction en nous référant aux caractéristiques de l'apprentissage coopératif présentés ci-dessus.

Ce sont les projets qualifiés comme réussis au niveau de la qualité du produit final, toutefois la coopération ne s'observe pas dans tous les cas et dans les cas où la coopération existe, elle ne s'observe pas de la même manière.

Analyses de quatre projets

En nous référant aux caractéristiques et aux aspects à prendre en compte dans l'implantation de l'apprentissage coopératif en classe, nous avons analysé comme suivant le processus de travail en équipe de nos étudiants.

Projet 1 : Texte juridique

Généralités sur le projet

Description :

Une ONG demande aux étudiants de traduire 3 textes d'environ 50 pages du vietnamien vers le français (2 décrets et 1 circulaire relatifs à la gestion des ONG au Vietnam).

Durée : 7 jours

Équipe : 12 étudiants de 3^e et 4^e année, filière Traduction et Interprétation

Caractéristiques de la tâche :

Tâche authentique, considérée comme complexe et difficile à cause du domaine de spécialité et du bref délai

Observations sur la mise en place du projet

Formation du groupe :

Le groupe est formé à partir du tirage au sort effectué par l'enseignant (12 étudiants sont engagés sur 27 étudiants inscrits au projet.)

Le groupe est hétérogène avec les 3^e et 4^e années, certains membres se connaissent, certains ne se connaissent pas avant. Les étudiants sont de différents niveaux de français et de performance scolaire.

Le groupe est nombreux.

Gestion du travail de groupe :

L'enseignant décrit la tâche, fixe le délai pour la remise du produit final, nomme le chef d'équipe, guide le processus de travail en équipe et apporte des aides ponctuelles lors du travail sur le glossaire.

Le chef d'équipe fait la répartition du travail, fixe les délais, organise le travail, gère le temps et propose les moyens et modalités pour travailler en coopération (groupe facebook pour les échanges ponctuels, docs.google pour la mise en commun des travaux individuels, dossier dropbox pour déposer les productions du groupe).

Évaluation du travail de groupe :

L'enseignant évalue le travail individuel et la qualité du travail réalisé en commun.

Observations liées aux conditions nécessaires à la coopération

Interdépendance positive :

Forte interdépendance positive et fonctionnelle : les étudiants sont fortement impliqués dans le travail commun, se partagent un objectif commun et les ressources pour le réaliser, ils s'entraident et se soutiennent.

Responsabilité individuelle :

Forte responsabilité individuelle : chaque membre du groupe se montre très responsable envers sa tâche individuelle et envers la tâche commune. Toutes les tâches sont accomplies dans le bon délai et avec efficacité.

Promotion des interactions :

Interactions denses et efficaces : les membres s'entraident, échangent des ressources, font des remarques, questionnent, raisonnent dans l'objectif de trouver les meilleures solutions aux problèmes posés lors de la traduction.

Habiletés sociales et coopératives :

Le chef d'équipe se montre efficace dans son rôle de leader. Les membres du groupe travaillent et interagissent dans une ambiance constructive avec égalité des statuts. Il n'y a aucune tension.

Processus de groupe :

Il n'y a pas de rétroactions explicites sur les comportements des membres ou sur l'efficacité de leur contribution durant le travail de groupe.

Remarques générales des étudiants enquêtés (2) sur le projet et ses apports

Le projet est réussi, les étudiants enquêtés sont contents de leur travail et du travail des autres ainsi de la qualité du produit final de tout le groupe.

La réalisation du projet les motive dans l'apprentissage et leur apporte beaucoup d'expériences dans la réalisation d'un projet en groupe.

Dans le cadre des projets, tous les deux étudiants préfèrent le mode de travail en équipe à celui de travail individuel.

Remarques de l'enquêteur

La coopération a eu lieu dans ce processus de travail en équipe qui répond à presque toutes les conditions nécessaires à l'apprentissage coopératif.

Projet 2 : Atelier ARE

Généralités sur le projet

Description :

Un chercheur en histoire vient à l'UPHCMV faire un atelier de formation pour les étudiants du Département de Français et du Département d'Histoire sur l'Histoire du Vietnam pendant la période de colonisation indochinoise. Les étudiants sont sollicités pour traduire certains documents de l'époque du français en vietnamien et pour préparer 4 mini-exposés sur l'époque indochinoise à présenter dans l'atelier. L'objectif de cet atelier est de faire travailler les étudiants pour qu'ils s'entraînent à la recherche de documents, la lecture, la préparation d'un exposé et à la traduction des documents d'histoire.

Durée : 3 semaines

Equipe : 2 groupes distincts avec 5 étudiants chacun, le travail analysé ici est celui du 2^e groupe.

Caractéristiques de la tâche :

Tâche plutôt pédagogique, assez complexe car il faut lire beaucoup de documents d'histoire et préparer des exposés.

Observations sur la mise en place du projet

Formation du groupe :

Le grand groupe est formé à partir du tirage au sort effectué par l'enseignant (10 étudiants sont engagés sur plus de 10 étudiants inscrits au projet.) et ensuite l'enseignant forme 2 sous-groupes.

Le groupe (le 2^e) est assez hétérogène. Les étudiants sont de différents niveaux de français et de performance scolaire.

Le groupe est de taille moyenne.

Gestion du travail de groupe :

L'enseignant décrit la tâche, fixe le délai pour la remise du produit final, nomme le chef d'équipe, guide le processus de travail en équipe et intervient quand il y a conflit et blocage.

Le chef d'équipe fait la répartition du travail, fixe les délais, organise le travail en groupe, gère le temps et propose les moyens et modalités pour travailler en coopération (groupe facebook pour les échanges ponctuels à distance, dossier dropbox pour déposer les productions du groupe, réunions en face-à-face pour la concertation, etc.).

Evaluation du travail de groupe :

L'enseignant évalue le travail individuel et la qualité du travail réalisé en commun.

Observations liées aux conditions nécessaires à la coopération

Interdépendance positive :

Au début, les membres du groupe n'étaient pas vraiment engagés dans le travail commun pour des raisons personnelles. Le travail de groupe était alors impossible.

Après l'intervention de l'enseignant auprès des membres du groupe, l'attitude des étudiants change et ils s'engagent davantage. Dès lors, une assez forte interdépendance positive et fonctionnelle est observée : les étudiants sont impliqués davantage dans le travail commun, se partagent un objectif commun et les ressources pour le réaliser, ils s'entraident et se soutiennent.

Responsabilité individuelle :

Au début, c'est une très faible responsabilité individuelle chez les membres du groupe sauf chez le chef d'équipe, celui-ci devait solliciter et pousser les autres. Après, une meilleure prise de responsabilité individuelle a lieu : chaque membre du groupe se montre assez responsable envers sa tâche individuelle et envers la tâche commune. Toutes les tâches sont accomplies dès lors dans le bon délai et avec efficacité.

Promotion des interactions :

Au début, il n'y avait aucune interaction, les membres ont refusé de prendre la parole, toutes les sollicitations du chef d'équipe tombent dans le silence.

Après, les membres se rencontrent, se discutent et échangent des ressources.

Habilités sociales et coopératives :

Le chef d'équipe est très responsable vis-à-vis du travail commun mais il rencontre des difficultés surtout au début dans son rôle de leader. Il a été obligé de recourir à l'autorité de l'enseignant pour faire travailler les membres de son groupe.

Après, les membres du groupe acceptent de travailler ensemble, et cette fois dans une ambiance plus constructive ; plus conviviale et avec égalité des statuts.

Processus de groupe :

Il y a des rétroactions sur les comportements des membres au début faites seulement par le chef d'équipe afin de trouver une solution au blocage initial.

Remarques générales de l'étudiant enquêté sur le projet et ses apports

Le projet est réussi, l'étudiant est content de son travail et du travail des autres ainsi que de la qualité du produit final de tout le groupe.

La réalisation du projet le motive dans l'apprentissage et lui apporte beaucoup d'expérience dans la réalisation d'un projet en groupe, dans le rôle de chef d'équipe.

Même si l'étudiant confirme l'efficacité du travail de groupe sur la qualité du produit final, il préfère travailler individuellement parce qu'il se juge trop exigeant pour pouvoir travailler avec les autres.

Remarques de l'enquêteur

Grâce aux rétroactions faites par le chef d'équipe et à l'intervention à temps de l'enseignant, la coopération a eu lieu dans ce processus de travail en équipe après un blocage considérable au début dû au faible engagement des membres et au manque d'habileté du chef d'équipe dans son rôle de leader.

Projet 3 : Gaz médicaux
Généralités sur le projet

Description :

Un professionnel dans le domaine des gaz médicaux demande aux étudiants de traduire les extraits d'un ouvrage de référence dans la construction des réseaux de distribution de gaz médicaux, environ 114 pages, du français vers le vietnamien.

Durée : 20 jours

Equipe : Initialement le groupe compte 5 étudiants de 3^e année, mais vers la fin, comme le volume du travail est énorme, 5 autres étudiants apportent leur secours au groupe pour achever le travail.

Caractéristiques de la tâche :

Tâche authentique, considérée comme complexe et difficile à cause du domaine de spécialité et du bref délai.

Observations sur la mise en place du projet

Formation du groupe :

Le groupe est formé à partir du tirage au sort effectué par l'enseignant (5 étudiants sont engagés sur plusieurs étudiants inscrits au projet.)

Le groupe est hétérogène. Les étudiants sont de différents niveaux de français et de performance scolaire.

Le groupe est de moyenne taille au début mais devient nombreux à la fin.

Gestion du travail de groupe :

L'enseignant décrit la tâche, fixe le délai pour la remise du produit final, nomme le chef d'équipe, guide le processus de travail en équipe et apporte des aides ponctuelles lors du travail sur le glossaire et effectue la relecture et la correction des traductions.

Le chef d'équipe fait la répartition du travail, fixe les délais, organise le travail, gère le temps et propose les moyens et modalités pour travailler en coopération (groupe facebook pour les échanges ponctuels, dossier dropbox pour déposer les productions du groupe).

Evaluation du travail de groupe :

L'enseignant évalue le travail individuel et la qualité du travail réalisé en commun.

Observations liées aux conditions nécessaires à la coopération

Interdépendance positive :

Interdépendance positive et fonctionnelle : les étudiants sont impliqués dans le travail commun, se partagent un objectif commun et les ressources pour le réaliser, ils s'entraident et se soutiennent quand c'est nécessaire.

Responsabilité individuelle :

Forte responsabilité individuelle chez certains membres et peu de responsabilité chez certains autres : certains membres du groupe se montrent très responsables envers leur tâche individuelle et envers la tâche commune. Certains autres effectuent seulement leur part de travail, sollicitent les autres quand ils ont des difficultés mais n'apportent pas à leur tour leur aide aux autres.

Promotion des interactions :

Interaction niveau moyen : les membres s'entraident, échangent des ressources, questionnent mais ne font pas efficacement la recherche des réponses.

Habilités sociales et coopératives :

C'est la première expérience pour tous les membres dans le travail en équipe pour un projet de traduction.

Le chef d'équipe se montre efficace dans son rôle de leader mais il a toutefois des difficultés dans l'interaction avec les autres membres. Comme il trouve que c'est toujours lui qui répond aux sollicitations des autres, que les autres membres savent seulement le solliciter en cas de difficultés mais n'apportent pas de soutiens réciproques, il se démotive et réduit ses interventions.

Il y a une légère tension entre le chef d'équipe et les autres membres due à ce manque de soutien réciproque.

Il n'y a pas d'égalité des statuts dans ce groupe de travail. Le rapport est plutôt du type experts/novices.

Processus de groupe :

Il y a des rétroactions explicites sur les comportements des membres au stade de finition du projet, ce moment de critique est organisé par l'enseignant quand certains blocages sont observés dans le travail de certains membres.

Remarques générales des étudiants enquêtés (2) sur le projet et ses apports

Certains étudiants fournissent de très bon travail et certains autres de très médiocre. Mais le projet est réussi et le produit final est d'assez bonne qualité grâce au travail de relecture de l'enseignant et du chef d'équipe.

La réalisation du projet motive les étudiants interrogés dans l'apprentissage et leur apporte beaucoup d'expérience dans la réalisation d'un projet en groupe.

Tous les deux enquêtés ne sont pas très convaincus de la nécessité et du bénéfice du travail en équipe.

Remarques de l'enquêteur

La coopération ne s'observe pas très bien dans ce processus de travail en équipe qui pourtant réunit nombreuses conditions favorables pour l'apprentissage coopératif mais qui est bloqué au niveau des habiletés sociales et coopératives et au niveau du rapport de statut entre les membres.

Projet 4 : Psychomotricité

Généralités sur le projet

Description :

Un médecin demande aux étudiants de traduire du vietnamien vers le français d'environ 170 pages (les observations réalisées pendant des séances de motricité pour les enfants).

Durée : 3 semaines

Equipe : 3 étudiants de 4^e année, filière Traduction et Interprétation

Caractéristiques de la tâche :

Tâche authentique, considérée comme assez complexe et difficile à cause du grand nombre de pages à traduire, du délai assez court et du style d'écriture peu intelligible de l'original, même si le contenu n'est pas très compliqué.

Observations sur la mise en place du projet

Formation du groupe :

L'enseignant choisit les membres du groupe en fonction de leur niveau de français et de performance observée au cours des projets précédents.

Le groupe est homogène, les trois membres sont très amis et travaillent toujours ensemble, ils sont presque du même niveau de français et de performance scolaire.

Le groupe est de petite taille.

Gestion du travail de groupe :

L'enseignant décrit la tâche, répartit le travail, fixe le délai pour la remise du produit final, apporte des aides ponctuelles lors du travail sur le glossaire et effectue la relecture et la correction des traductions.

Les trois effectuent ensemble le glossaire et après chacun traduit sa part individuellement, ils choisissent les moyens et modalité pour interagir (groupe facebook pour les échanges ponctuels, dossier dropbox pour déposer les productions du groupe.

Evaluation du travail de groupe :

L'enseignant évalue le travail individuel

Observations liées aux conditions nécessaires à la coopération

Interdépendance positive :

Interdépendance positive, plutôt mécanique : les étudiants se partagent un objectif commun et les ressources pour le réaliser, ils s'entraident et se soutiennent, ils sont toutefois assez indépendants dans la réalisation de la tâche individuelle.

Responsabilité individuelle :

Forte responsabilité individuelle : chaque membre du groupe se montre très responsable envers sa tâche individuelle et envers la tâche commune. Toutes les tâches sont accomplies dans le bon délai et avec efficacité.

Promotion des interactions :

Interactions peu abondantes mais efficaces : les membres s'entraident, échangent des ressources.

Habilités sociales et coopératives :

Les membres du groupe travaillent et interagissent avec égalité des statuts. Il n'y a aucune tension.

Processus de groupe :

Il n'y a pas de rétroactions explicites sur les comportements des membres ou sur l'efficacité de leur contribution durant le travail de groupe.

Remarques générales de l'étudiant enquêté sur le projet et ses apports

Le projet est réussi, l'étudiant est content de son travail et de la qualité du produit final de tout le groupe.

La réalisation du projet le motive dans l'apprentissage et lui apporte beaucoup d'expérience dans la réalisation d'un projet en groupe.

L'étudiant enquêté aime le mode de travail en groupe.

Remarques de l'enquêteur

L'évaluation individuelle, indépendante rend l'interdépendance plutôt mécanique. Le travail est ainsi plutôt collaboratif, chaque membre est responsable seulement de sa part de travail, le produit final est l'addition des productions individuelles, l'activité proposée est peu interdépendante.

Synthèse des analyses

À partir de ces analyses nous essayerons de repérer les éléments qui apparaissent comme facilitateurs et les éléments qui apparaissent comme faisant obstacle à l'apprentissage coopératif.

Eléments facilitateurs :

- tâche authentique et complexe,
- groupe peu nombreux et hétérogène,
- définition, planification et gestion du travail de groupe pertinentes avec rôle important de l'enseignant,
- évaluation indépendante et interdépendante,
- interdépendance fonctionnelle,
- responsabilité individuelle forte,
- interactions denses et efficaces,
- bonnes habiletés sociales et coopératives manifestées via le leadership du chef d'équipe et l'ambiance constructive au sein du groupe,
- égalité des statuts, rétroactions explicites et à temps lors du processus de groupe.

Eléments faisant obstacles :

- tâche non authentique,
- groupe nombreux et/ou homogène,
- définition, planification et gestion du travail de groupe non pertinentes,
- évaluation indépendante,
- interdépendance mécanique ou absence d'interdépendance,

- responsabilité individuelle faible,
- peu d'interaction ou aucune interaction,
- habiletés sociales et coopératives insuffisantes manifestées à travers le manque d'expérience de tous les membres dans le travail coopératif, les difficultés du chef d'équipe dans communication, la tension au sein du groupe et le manque de soutien réciproque,
- rapport expert/novice entre les membres, absence de rétroactions explicites et à temps lors du processus de groupe.

Ce repérage nous permet de mieux cibler les éléments qui facilitent la coopération et ceux qui y font obstacle. Normalement, quand la plupart des conditions sont réunies, la coopération aura lieu. Pourtant, il suffit d'avoir un ou quelques éléments qui bloquent, cela pourra compromettre tout le processus. Passons en revue élément par élément :

- Caractéristique de la tâche : la tâche proposée doit être suffisamment complexe pour que l'interdépendance devienne nécessaire. Une tâche authentique est souvent plus complexe et a plus de sens pour les étudiants qu'une tâche fabriquée pour un objectif pédagogique. Pour cette raison elle sera plus motivante. Si la tâche n'est pas suffisamment complexe, l'interdépendance n'aura pas de raison d'exister. Parmi quatre projets étudiés, seul le 2^e propose une tâche fabriquée même si elle n'est pas simple. Ainsi, nous faisons l'hypothèse que cet élément soit une raison entre autres d'une absence de motivation et d'engagement chez les membres de cette équipe au début du projet.
- Formation du groupe : l'hétérogénéité est importante pour garantir la diversité et l'efficacité de la coopération. Toutefois, une hétérogénéité qui entraîne un rapport d'inégalité entre les membres, rapport du type expert/novice par exemple (projet 3), compromettra la coopération car elle nuit à la relation au sein du groupe et bloque les interactions. Ainsi, l'idéal est d'organiser un groupe suffisamment hétérogène où l'égalité des statuts entre les membres est toutefois garantie (projet 1 et projet 2).
- Gestion du travail de groupe : un encadrement strict de la part de l'enseignant contribue beaucoup à la réussite du processus de coopération. L'enseignant joue un rôle non seulement de pilote, d'accompagnateur, du garant de la qualité du travail mais aussi de médiateur. Son intervention à temps peut aider les membres de l'équipe à surmonter les différences, les incompréhensions et les tensions pour, ensemble, mener à bien le travail collectif (projet 2).
- Évaluation du travail de groupe : une évaluation à la fois indépendante et interdépendante est nécessaire. C'est-à-dire on évalue le produit final qui est

le fruit du travail collectif tout en tenant compte de la part de contribution de chacun et la valorise. Cette double évaluation constitue la clé du processus de coopération car elle encourage chacun à prendre sa responsabilité pour l'effort collectif. Comme normalement dans les dispositifs d'enseignement, c'est en fonction du mode d'évaluation proposée que les étudiants ou élèves adoptent leur stratégie, la stratégie de chacun pour soi, souvent rencontrée quand on évalue seulement le travail individuel ou celle du parasite, souvent appliquée quand on n'évalue que le travail collectif, ne tiennent plus la route dans cet espace de travail. Dans le cas du projet 4, comme l'évaluation se fait sur le travail individuel, l'interdépendance, même si elle est toujours positive parce que les membres du groupe s'entendent très bien, est devenue plus mécanique. Ce qui fait que cet apprentissage rentre plutôt dans le collaboratif avec un degré de coopération beaucoup moindre.

- Interdépendance positive : l'interdépendance est le cœur de la coopération. Toutefois, il ne suffit pas de demander aux étudiants d'être interdépendants. L'interdépendance aura lieu seulement avec un pilotage et encadrement très structurés de la part de l'enseignant et elle peut être facilement bloquée en présence d'un certain élément compromettant, tel qu'une tension dans la relation au sein du groupe, un rapport d'inégalité des statuts, une mauvaise communication ou une évaluation ne valorisant pas en même temps l'effort individuel et collectif. Et quand il n'y a pas d'interdépendance (projet 2), ou quand l'interdépendance n'est pas fonctionnelle (projet 4), la coopération n'aura pas lieu.
- Responsabilité individuelle : la prise de responsabilité individuelle ne dépend pas de la nature ou de la temporalité de chaque individu comme nous avons d'habitude de croire. L'analyse de plusieurs projets nous permet de constater qu'une même personne peut avoir des attitudes très différentes, soit un engagement personnel, une prise de responsabilité qui varie largement en fonction du type d'activité, de la caractéristique de la tâche proposée, du pilotage et de l'encadrement qui y sont liés. Si les éléments cités ci-dessus ne sont pas pensés et mis en place de façon suffisamment pertinente pour responsabiliser tout le monde, le blocage est garanti (projet 2, projet 3).
- Interactions : à travers l'analyse des projets, nous constatons que le degré d'interactions et la qualité des interactions dépendent beaucoup, d'une part de la prise de responsabilité individuelle et d'autre part, d'une intensité plus importante, des habiletés sociales et coopératives. Sachant que ces dernières ne sont pas innées, il est indispensable de penser à former les étudiants à ces habiletés.
- Habiletés sociales et coopératives : en observant ce qui s'est passé dans les projets, nous constatons que l'élément le plus important qui décide

la réussite ou l'échec de la coopération est celui-ci. Cet élément peut constituer en lui seul l'obstacle majeure à la coopération. C'est ce qui est arrivé aux projets 2 et 3. Et une fois qu'on arrive à régler les problèmes engendrés à ce niveau, il est possible de redynamiser le processus (projet 2), si non, tout devient problématique (projet 3). Dans le cas du projet 3, plusieurs problèmes émergent à ce niveau relationnel. C'est d'abord le manque d'expérience de tous les membres de l'équipe dans la communication de groupe y compris chez le chef d'équipe, c'est ensuite un rapport d'inégalité entre les membres, et c'est aussi l'absence de soutien réciproque au sein du groupe. Le chef d'équipe dans son statut d'expert se sent abusé par ses amis qui le sollicitent mais sans apporter de contrepartie. Tandis que les autres membres se retrouvent dans un statut de novice et d'incompétent, ce qui provoque également des frustrations. La réciprocité (aide et entraide) dans le rapport de groupe joue un rôle important car elle garantit la bonne relation et l'égalité entre les membres.

- Processus de groupe : enfin c'est le processus de groupe qui intervient comme un élément aidant à la régulation du travail coopératif. Grâce à des rétroactions explicites et pertinentes, des remédiations nécessaires peuvent aider à régler le problème à temps (projet 2).

Pour ne pas conclure

A l'issue de ces analyses, nous proposons de cibler un ensemble de questionnement qui invite les réflexions lors de la mise en place de l'apprentissage coopératif dans différents dispositifs de formation :

- Comment mettre en place une activité interdépendante avec les tâches qui sont suffisamment pertinentes pour motiver et responsabiliser tous les membres du groupe ?
- Quel est le juste degré d'hétérogénéité à constituer lors de la formation de groupe pour garantir à la fois l'interdépendance, la diversité des contributions mais aussi l'égalité des statuts et la bonne entente cruciale à la coopération ?
- Comment penser et mettre en place un pilotage et un encadrement stricts et efficaces mais qui ne doivent pas trop contraignants tant pour les étudiants que pour l'enseignant, qui laissent aux premiers leur espace d'autonomie suffisamment important pour ne pas compromettre leur initiative et qui ne soumettent pas non plus le dernier à un travail trop prenant qui peut l'épuiser et le décourager au bout d'un certain temps ?
- Comment faire de l'évaluation un outil efficace pour motiver et responsabiliser les étudiants ?

- Et enfin, quelles formations aux habiletés sociales et coopératives à dispenser aux étudiants et à quels moments ? Cette thématique regroupe plusieurs sous-thèmes : Comment travailler la communication avec les autres ? Comment s'entendre avec les autres malgré les divergences ? Comment régler les tensions voire les conflits ? Comment assurer la réciprocité dans les interactions ? Comment rétroagir ?

Il paraît qu'on tourne un peu en rond en disant que plus on met les étudiants en situation de coopération, plus ils développent leurs habiletés coopératives et mieux ces habiletés se développent, mieux ils réussissent l'apprentissage coopératif. Mais c'est exactement ainsi que les choses s'avancent. L'apprentissage coopératif ne peut pas se réussir du jour au lendemain, il faut beaucoup de persévérance du côté de l'enseignant pour continuer de le mettre en place malgré les débuts toujours difficiles et démotivants.

Bibliographie

Baudrit, A. 2005a. *L'apprentissage coopératif : Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Baudrit, A. 2005b. « Apprentissage coopératif et entraide à l'école ». In: *Revue française de pédagogie*, volume 153, 2005. p.121-149. [En ligne] : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_153_1_3400 [Consulté le 17 mai 2017].

Baudrit, A. 2007. « Apprentissage coopératif/apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique ». *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 2007/1, vol 40, p.115-136. CERSE - Université de Caen.

Develay, M. 2006. « BAUDRIT Alain. L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique ». *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 21 septembre 2010. URL : <http://rfp.revues.org/284> [Consulté le 17 mai 2017].

Howden J. 1997. *La réussite par l'enseignement coopératif*. Communication présentée au 17e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. www.infressources.ca/bd/recherche/conferences/Atelier_9D66.pdf

Laverne, N. 1996. « L'apprentissage coopératif ». *Québec français*, n° 103, p. 26-29. [En ligne] : <https://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1377390/58556ac.pdf> [Consulté le 17 mai 2017].

Plante, I. 2012. « L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe ». *Revue canadienne de l'éducation*, 35, 3 (2012), p.252-283.

Perrenoud, Ph. 2003. « Qu'est-ce qu'apprendre ? ». *Enfances et Psy*, 2003/4 no24, p.9-17.