

Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives ?

Sylvain Connac et Albert Irigoyen

<https://doi.org/10.4000/edso.22840>

[Résumé](#) | [Index](#) | [Plan](#) | [Texte](#) | [Bibliographie](#) | [Notes](#) | [Illustrations](#) | [Citation](#) | [Auteurs](#)

RÉSUMÉS

FRANCAISENGLISH

De nombreuses pédagogies et pratiques pédagogiques préconisent le recours à des organisations coopératives du travail des élèves. Cette orientation vers davantage de socialité est motivée par le projet éducatif de contribuer à la réussite et au bien-être de chacun. Toutefois, les traditions en la matière sont anciennes et des cultures différentes se sont dessinées. Cet article théorique tente de faire dialoguer deux "écoles" de la coopération scolaire : le *cooperative learning* (l'apprentissage coopératif) et les pédagogies coopératives. Alors que la première priorise plutôt le développement d'habiletés coopératives, pour apprendre à coopérer, la seconde se décline diversement par des dispositifs qui s'inscrivent surtout dans le faire apprendre les élèves en coopérant. Outre de vraies différences structurelles, ces approches apparaissent à la fois rigoureusement pensées et complémentaires pour penser la place des relations en pédagogie.

[Haut de page](#)

ENTRÉES D'INDEX

Mots-clés :

[Apprentissage](#), [coopération](#), [pédagogie](#), [relations](#), [réussite scolaire](#)

Keywords:

[academic success](#), [cooperation](#), [learning](#), [pedaogy](#), [relationship](#)

[Haut de page](#)

PLAN

[Quelques précisions sémantiques](#)

[Malentendus autour de ces deux conceptions coopératives](#)

[Le pôle axiologique : les valeurs de la coopération entre élèves](#)

[Le pôle théorique : les théories de base des deux conceptions de la coopération](#)

[Le pôle praxéologique des pratiques de coopération entre élèves](#)

[Conclusion](#)

[Haut de page](#)

TEXTE INTÉGRAL

PDF

[Partager par e-mail](#)

Albert Irigoyen est chercheur prédoctoral en formation FI-SDUR avec le soutien du Secretaria d'Universitats i Recerca del Departament d'Empresa i Coneixement de la Generalitat de Catalunya. L'étude fait partie du projet « Historia de la Catalunya subalterna contemporànea: alternatives solidarias y cooperativas » (PID2019-109560GB-100) financé par le Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

Il ne suffit pas de se trouver à plusieurs dans un même lieu pour coopérer. De la même façon, une action collective ne se traduit pas forcément par de la coopération. C'est le cas par exemple lorsqu'une foule se déplace aléatoirement sur un champ de neige et aboutit de manière fortuite à la représentation d'un objet usuel. Une situation de coopération correspond plutôt à un type de relation particulier, identifiable à partir du croisement de trois déterminants : une action conjointe, une intention de coopérer, un bénéfice individuel attendu (Saury, 2008 ; Paternotte, 2017).

2En éducation, de nombreuses formes de coopération existent : dans la relation pédagogique entre enseignants et élèves, lors d'interactions entre enseignants et familles, entre membres de l'équipe pédagogique, entre enseignants et partenaires de l'école, mais aussi entre élèves. C'est cette dernière dimension relationnelle de la coopération que nous allons étudier, sous l'angle du bien-être des élèves et de leur réussite scolaire. Ces pédagogies de la coopération entre élèves sont nombreuses. Elles sont à la fois très anciennes et modernes, sont présentes sur tous les continents et sont connues de la plupart des éducateurs. Pour autant, une confusion sémantique existe, entre d'un côté l'apprentissage coopératif, le *cooperative learning* (CL) et d'un autre les pédagogies coopératives (PC).

Quelques précisions sémantiques

3Le *cooperative learning* (CL) est un terme générique qui fait référence à de nombreuses méthodes d'organisation et d'exécution de l'enseignement scolaire par le biais d'interactions coopératives. En général, il correspond à l'utilisation de petits groupes, généralement hétérogènes, où les élèves travaillent ensemble pour maximiser leur apprentissage et celui des autres (Johnson *et al.*, 1999, p. 14). Les objectifs des participants sont liés, chacun peut atteindre les siens si les autres parviennent à atteindre les leurs (Johnson et Johnson, 1991). Le but est double : 1) que chacun soit le plus performant possible, en fonction de ses capacités et de sa situation ; 2) et acquérir les compétences sociales qui facilitent la coopération.

4Les frères Johnson (1989, 1991, 1992, 1994, 2014) sont la référence pour organiser les interactions coopératives entre élèves (Pujolàs, 2008 ; Torrego et Negro, 2012 ; Iglesias *et al.*, 2017 ; Cañabate et Colomer, 2020), mais le CL englobe un éventail de méthodes d'enseignement qui trouvent leur origine dans le monde anglo-saxon. Ces méthodes coopératives diffèrent sur des aspects importants : certaines méthodes évoquent l'interdépendance et l'hétérogénéité intergroupale (Baudrit, 2005), d'autres ont des divergences sur la structure organisationnelle ou l'enseignement des compétences sociales, mais elles partagent certaines caractéristiques essentielles et sont conçues pour transformer l'activité de groupe en une activité coopérative (Davidson, 1998).

5La méthode la plus connue (Puzzle d'Aronson - Aronson *et al.*, 1978 - et Puzzle II de Slavin - 1995, 1999) est celle de la classe-puzzle (jigsaw). Par exemple, autour d'un document décomposé en huit parties (de A à H dans la représentation ci-dessous), un jigsaw se déroule en deux temps : 1- chaque groupe d'experts étudie la même partie du document (AAA-BBB-CCC...) ; 2- les nouveaux groupes (mixés) sont composés d'un représentant de chaque groupe précédent (ABCDEFGH).

[Agrandir Original \(png, 25k\)](#)

Figure 1 - Représentation des deux étapes de la méthode de la classe puzzle (jigsaw) – Figure créée par les auteurs

6D'autres méthodes existent dans le CL : *Learning Together* de Johnson et Johnson (1991, 1994, 2009), *Student Team Learning* de Slavin (1990, 1995, 1999), *Structural Approach* de Kagan (1992, 1994 ; Kagan et Kagan, 2013), *Group Investigation* de Sharan et Sharan (1992, 2004), *Complex Instruction* de Cohen (1986)...

7Ces méthodes coopératives contrastent avec l'apprentissage compétitif (*competitive learning*), pour lequel chaque élève travaille contre les autres pour atteindre des objectifs scolaires. L'apprentissage coopératif rompt aussi avec l'apprentissage uniquement individuel (*individualistic learning*), pour lequel les élèves travaillent seuls pour atteindre des objectifs d'apprentissage qui sont détachés de ceux des autres élèves (Johnson *et al.*, 1999). À noter que le CL n'est pas un ensemble homogène sur les liens entre coopération et compétition puisque plusieurs de ses promoteurs défendent une mise en compétition entre les groupes là où d'autres proposent de l'éviter. En raison du mythe de la compétition très présent aux Etats-Unis, ces promoteurs « ont plus ou moins tendance à introduire un contexte compétitif dans leurs dispositifs » (Baudrit, 2005, p. 23). Mais les travaux des frères Johnson (1974) en soulignent plusieurs travers : il serait impossible de vivre au sein d'une société entièrement fondée sur la compétition, l'implication des élèves dans les activités dépendrait surtout des

satisfactions qu'ils en retirent, plus que de la mise en concurrence avec les autres élèves, et la compétition fragiliserait plus qu'elle endurcirait les personnalités. Le CL « est une méthode éducative assez proche des pédagogies de groupe mais qui, d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, peut prendre des orientations différentes ou être pensée de façon plus ou moins particulière » (Baudrit, 2005, p. 5).

8De leur côté, les pédagogies coopératives (PC) sont principalement issues des pédagogues et mouvements pédagogiques de l'éducation nouvelle et des recherches scientifiques sur la dimension sociale dans l'apprentissage. Elles évoquent peu la notion d'habiletés coopératives ou de valeurs à promouvoir et s'inscrivent plutôt dans le paradigme de « coopérer pour apprendre ».

9L'éducation nouvelle est identifiable par plusieurs déterminants (Beillerot et Mosconi, 2006), dont une centration sur les activités et les représentations des apprenants, une approche globale des savoirs remettant en cause les découpages disciplinaires ; l'accent mis sur l'activité et le refus du verbalisme ou des valeurs affichées : démocratie, pacifisme et coopération. C'est dans cette veine axiologique que de grandes figures de la pédagogie ont creusé le sillon de la coopération entre élèves : Elise et Célestin Freinet, Fernand Oury, Roger Cousinet, Barthélémy Profit et bien d'autres. Tous ont contribué au développement de pédagogies différentes encourageant les élèves à coopérer, selon des manières et pour des raisons différentes.

10En parallèle à ces dynamiques pédagogiques, des disciplines universitaires comme les sciences de l'éducation ont exploré de manière scientifique la dimension sociale des apprentissages (Baudrit, 2000 ; Darnon *et al.*, 2008). Elles s'appuient généralement sur les théories constructivistes de l'acte d'apprendre qui conçoivent les obstacles cognitifs comme des sources de développement épistémique. Dans ce cadre des pédagogies coopératives, les relations interpersonnelles se présentent donc comme vectrices de trois types de sollicitations coopératives : pour du soutien face à une difficulté, pour une diversification des idées individuelles et pour du conflit interpersonnel (par une confrontation des avis). Elles ont également participé (et participent toujours) à l'avancée de ces savoirs pédagogiques, en suivant les évolutions sociétales et les attentes scolaires.

Malentendus autour de ces deux conceptions coopératives

11Dans les publications sur la coopération entre élèves, un flou existe lorsque l'on constate que l'acception "*cooperative learning*" a été traduite en français par « apprentissage coopératif » ou « pédagogie coopérative » (Louis, 1995 ; Howden et Kopiec, 2000 ; Rouiller et Lerhaus, 2003 ; Howden et Rouiller, 2010). « Cette traduction du *cooperative learning* permet, en Europe, d'établir des ponts avec l'approche Freinet - cette appellation existant déjà dans ce contexte - et de la compléter dans des dimensions qu'elle ne prenait pas en compte » (Lerhaus et Rouiller, 2008, p. 14). « Face aux deux traductions possibles en français de l'expression *cooperative learning*, à savoir l'apprentissage coopératif et la pédagogie coopérative, nous adoptons la seconde » (Rouiller et Howden, 2010, p. 13).

12De plus, le concept de CL a été traduit en Catalogne par « *aprenentatge cooperatiu* » (apprentissage coopératif) et en Espagne par « *aprendizaje cooperativo* » (apprentissage coopératif). En même temps, en catalan, *cooperative learning* se traduit par les expressions « *mètodes cooperatius* » (méthodes coopératives) ou « *metodologies cooperatives* » (méthodologies coopératives), et en espagnol, de « *métodos cooperativos* » (méthodes coopératives) ou « *metodologías cooperativas* » (méthodologies coopératives). Toutefois, dans ces deux langues ibériques, les théoriciens et l'administration de l'éducation en abusent quand ils disent "*mètode cooperatiu*" ou "*metodologia cooperativa*" (en catalan) et "*método cooperativo*" ou "*metodología cooperativa*" (en espagnol). L'usage de ce singulier est en effet une utilisation erronée du concept car le CL englobe toutes les méthodes/méthodologies coopératives.

13Une autre erreur consiste à évoquer indifféremment « apprentissage coopératif » et « apprentissage collaboratif », comme s'ils étaient synonymes. Or, coopérer et collaborer n'ont pas le même sens (Connac, 2022). Certains auteurs ont choisi d'éviter la polémique entre coopération et collaboration. Topping et Ehly (1998) préfèrent dire *Peer Assisted Learning* et

décrivent les relations qui s'établissent de manière précise (tutorat, suivi, évaluation...). O'Donnell et King (1999) et Dillenbourg (1999) préfèrent utiliser le terme « collaboratif » comme une expression qui englobe les différentes dimensions de l'apprentissage par les pairs. Duran Gisbert et Monereo Font (2012) affirment que la collaboration peut être perçue comme la forme la plus naturelle et la plus spontanée de travail entre pairs, et que la coopération et le tutorat nécessitent un certain degré de technicité ou d'artificialité ainsi qu'un certain niveau de structuration de l'interaction. De plus, ces auteurs, ainsi que Duran et Vidal (2004) utilisent le terme « apprentissage coopératif » (*aprendizaje cooperativo*) comme un terme générique dans lequel on retrouve des pratiques de tutorat et de collaboration. Pour d'autres, comme pour Iglesias *et al.* (2017), coopération et collaboration ne peuvent être assimilées. Ferreiro et Calderón (2006) soutiennent également que la coopération est une conception plus large de la collaboration. Pour Pujolàs (2008), coopérer n'est pas collaborer, car la coopération rassemble plus de solidarité, d'entraide et de générosité, ce qui signifie des liens relationnels plus profonds. De manière plus précise, un partage collaboratif d'intérêts permet en général d'être égo-centré ensemble (parce que l'on cherche à produire ensemble, par un partage de but). Une coopération, en revanche, suppose aussi le partage des désirs et se traduit par un agir commun, souvent au même moment et dans un même espace. Elle se rapproche en cela du champ de la générosité (Go, 2013). En somme, une relation collaborative est tournée vers des buts communs alors qu'une relation coopérative vise plutôt des intérêts individuels (Connac, 2022b). C'est le sens retenu par Duran Gisbert et Monereo Font (2012) qui réservent le terme d'apprentissage coopératif à l'activité des élèves et utilisent celui d'apprentissage collaboratif en référence à l'apprentissage des enseignants qui travaillent ensemble dans un contexte structuré et symétrique.

14 Cet article théorique et conceptuel, prenant la forme d'une note de synthèse, consiste donc à lever les éventuels malentendus qui existeraient dans les références faites à ces conceptions différentes des pratiques de coopération entre élèves : le *cooperative learning* (CL) et les pédagogies coopératives (PC). Les rapprochements et divergences entre ces deux courants se font au prisme du bien-être et de la réussite des élèves à l'école. Nous choisissons comme matrice de développement le triangle des doctrines pédagogiques (Meirieu, 2018), articulant de manière complexe trois pôles : axiologique, épistémologique et praxéologique. Cela donne la possibilité de mettre en tension les deux conceptions des pratiques de coopération entre élèves au regard de deux objectifs différentes : apprendre à coopérer ou coopérer pour apprendre ?

Le pôle axiologique : les valeurs de la coopération entre élèves

15 Ce chapitre fait référence au pôle axiologique des organisations coopératives, soulignant les finalités philosophiques et politiques induites et recherchées par les penseurs de ces formes de coopération.

16 Ces deux courants de la coopération entre élèves s'entendent pour contribuer à la réussite et au bien-être des élèves. Mais ils génèrent des paradigmes pédagogiques différents : de la coopération à l'école avec des visées politiques (principalement d'émancipation des peuples dans un esprit d'éducation sociale et solidaire), des visées collaboratives et coopératives (pour participer au développement d'habiletés prosociales dès l'enfance, en préparation d'un monde adulte collaboratif) et des visées pédagogiques (pour que les élèves apprennent mieux ce qui est fixé par les programmes scolaires).

17 Les PC affichent plusieurs types d'intentions éducatives à développer. D'abord, prendre en compte la diversité des élèves, en considérant leurs différences comme des richesses pour qu'ils puissent réussir. Autrement dit, introduire une organisation coopérative au sein d'une classe pour que celle-ci devienne un levier de différenciation pédagogique, à partir de conceptions personnalisantes (Connac, 2021). En effet, avec du travail en groupe ou en équipe, les élèves peuvent être enrôlés dans des activités collectives et ainsi profiter de l'élan commun et des idées échangées. Avec l'aide, l'entraide ou le tutorat, ils disposent de plusieurs modalités pour travailler et apprendre : seul, avec d'autres autour d'un même problème, en demandant de l'aide face à un blocage, en apportant de l'aide (et donc en réutilisant ce que l'on a appris), en travaillant au sein d'un petit groupe avec l'enseignant ou même individuellement avec lui. Cette palette large de modalités de travail donne la possibilité aux élèves de choisir celle qui

semble leur correspondre et aux enseignants de ne plus être les seules personnes ressources dans la classe pour répondre aux besoins individuels.

18 Une autre visée éducative de l'organisation coopérative est de faire vivre des valeurs humaines et citoyennes. La devise de la République française en énonce trois : la liberté, l'égalité et la fraternité. En coopérant à l'école, les élèves apprennent les usages de libertés qui s'arrêtent là où commencent celles des autres. Ils travaillent ensemble pour que chacun puisse progresser à égale mesure, personne n'étant délaissé et découragé de fournir des efforts. Cette modalité de travail transforme la classe en une communauté de fraternité où les forces des uns sont au service des difficultés des autres, afin que le collectif devienne une structure de valorisation et de soutien mutuel. C'est en ce sens que la coopération rejoint l'éducation au principe de laïcité. Ainsi, sans grands discours, une classe coopérative (une classe où les élèves peuvent agir et apprendre avec, par et pour les autres) est un espace de valeurs en actes, où les élèves les vivent au lieu de seulement en entendre parler.

19 Ces valeurs gravitent autour des idéaux de fraternité, définie comme le sentiment d'appartenance à une communauté plus ou moins restreinte (Budex, 2020). C'est en ce sens que la coopération peut participer au bien-être des élèves en leur apportant une alternative à l'isolement. « Je nomme parmi les conditions essentielles pour apprendre : un cadre de sécurité, des dispositifs qui cherchent à intégrer chacun parmi les autres » (Cifali, 2022, p. 13). Ce serait moins le cas avec la solidarité qui obéit à une logique froide d'intérêts bien compris par celles et ceux qui s'y engagent. Elle serait plus compatible avec les paradigmes d'une collaboration (Laurent, 2018), alors que la fraternité, dans sa dimension humaniste, serait plus riche et plus exigeante en ceci qu'elle réclame une attention inconditionnée à autrui (Budex, 2020). La coopération entre élèves privilégierait ainsi moins la solidarité que la générosité, entendue comme un don désintéressé de soi, dans l'effort – un don de soi – ou dans la relation – un don à autrui (Bidar, 2016). Avec cette conception généreuse de la coopération, « je fais quelque chose avec l'autre et pour l'autre parce que j'éprouve une satisfaction à l'idée de la satisfaction de l'autre » (Go, 2013, p. 52).

20 Le CL ne représente pas seulement une ressource pour l'enseignement, mais aussi un contenu que les élèves apprennent (Mir, 1998 ; Pujolàs, 2008), et il propose de développer des habiletés prosociales et des valeurs associées à la coopération (Gavalda, 2000 ; Irigoyen, 2021). Ce sont des compétences utiles pour faire face à un monde complexe et dynamique, favorisant ainsi leur développement intégral (Pujolàs, 2002 ; Pujolàs, 2008 ; Cañabate et Colomer, 2020). Rouiller et Howden (2010) évoquent une matrice précise de valeurs travaillées : le respect, l'entraide, l'engagement, l'ouverture aux autres, le droit à la différence, la solidarité, la confiance, le partage, le plaisir, l'autonomie, l'équité et l'écoute empathique.

21 L'objectif premier des séances de CL est de construire un avenir démocratique, équitable et durable (Cañabate et Colomer, 2020). Cela recoupe les valeurs et la pratique de l'interdépendance positive, du leadership partagé, de la responsabilité individuelle combinées à la responsabilité de groupe (Abrami *et al.*, 1995 ; Slavin 1995 ; Johnson et Johnson, 2015). Le CL permet que l'égalité des droits devienne l'égalité des chances en découvrant par eux-mêmes la valeur de travailler ensemble et de s'engager et de prendre en charge leur propre apprentissage et celui des autres, dans un environnement qui favorise la coopération (Ferreiro et Calderón, 2006).

22 L'hétérogénéité du groupe est une caractéristique entendue comme une richesse (Baudrit, 2005). Elle fait que, dans les échanges, les participants peuvent intégrer d'autres visions, stratégies, valeurs, perspectives et points de vue dans leurs représentations, afin que la pensée divergente et créative soit promue comme moteur d'apprentissage individuel (Rué, 2020). L'interaction entre pairs conduit à une confrontation de ces avis qui produit à la fois un conflit social (qui peut améliorer la communication et la reconnaissance des points de vue de l'autre) et un conflit cognitif qui permet au sujet de réexaminer plus facilement ses propres idées (Negro *et al.*, 2012 ; Connac et Robbes, 2022). Pour exercer un apprentissage par le dialogue, les élèves ont besoin d'exercer, d'expérimenter et de maîtriser un répertoire de compétences spécifiques comme raconter, expliquer, instruire, savoir poser différents types de questions, agir et construire à partir des réponses, analyser et résoudre des problèmes, spéculer et imaginer, explorer et évaluer des idées, argumenter, raisonner et justifier et négocier : il s'agit de déployer le CL dans un cadre cohérent d'activités curriculaires, fondées sur les apprentissages, compris à partir du paradigme socio-constructiviste (Rué, 2020).

23 Cette méthodologie d'enseignement-apprentissage est progressivement devenue un mouvement éducatif plus large qui respecte la diversité culturelle et éducative, et vise la justice ainsi qu'une vision durable et éthique pour la vie (Cañabate et Colomer, 2020).

24 Malgré cela, Ovejero (2018) analyse comment la définition de *CL* des frères Johnson a évolué au fil du temps : ce concept a été enrichi, l'étendant à d'autres domaines, de sorte que leur objectif n'était pas seulement d'améliorer l'apprentissage. Aujourd'hui, Johnson et Johnson (2017) parlent d'école coopérative qui, selon Ovejero (2018), ressemble déjà plus à la pédagogie Freinet : c'est toute l'école, enseignant et équipe de direction comprise, qui travaille en coopération. Mais il y a tout de même une différence fondamentale : alors que Freinet, dans la lignée de *Ferrer i Guàrdia* et Freire, inclut une motivation essentielle à la transformation sociale, les frères Johnson ne dépassent pas le cadre de l'école elle-même. Ovejero (2018) déclare que Johnson et Johnson (2017) ne sont toujours pas très intéressés par une transformation politique de la société. En fait, ils ne voient pas une seule critique du système économique, social et culturel, finalement responsable de rendre les gens individualistes, égoïstes et en concurrence.

25 Par ailleurs, le projet de l'apprentissage coopératif n'est pas entièrement étranger à l'idéologie de l'associationnisme (Laville, 2016) et du coopérativisme (Irigoyen et Pons-Altés, 2022, sous presse), en tant que mouvement économique et social cherchant à construire un modèle alternatif au néolibéralisme. Il s'agit aussi de promouvoir de nouvelles formes de relations dans la cité, pouvant modifier l'ordre éducatif et civique, et ainsi s'engager pour une éducation coopérative. Tout projet coopératif mise alors sur une éducation coopérative comme moteur de changement. Des propositions concrètes conçoivent la coopération en classe en accord avec les valeurs du coopérativisme (Gavaldà, 2000 ; Irigoyen, 2021, p. 19-20 ; Irigoyen et Pons-Altés, 2023) :

1. Valorisation des idées divergentes	Le contexte social influence les idées en construction, la divergence participant aux améliorations et aux progrès, par l'obligation de rechercher les fondements les plus solides possibles de nos convictions
2. Besoin de dialogue et de consensus	Recherche d'accords après discussions collectives, mobilisation d'idées contraires et évolution des points de vue par leur mise en conflit
3. Engagement pour la liberté	Droit d'exprimer son opinion et de participer sans contrainte aux processus de décisions
4. Contribuer à l'égalité	L'égalité des droits et des devoirs de l'être humain comme objectif premier et différent de celui d'une uniformisation des pratiques. Organisation de principes d'équité
5. Responsabilité dans la participation	Prise de responsabilités comme marque de maturité démocratique et citoyenne, face aux tentations nihilistes ou à la passivité
6. Contribution à la démocratie	Engagements par la négociation et la capacité à assumer d'éventuels renoncements à ce qui est cru et défendu
7. Volonté d'apprendre	Transmettre aux élèves le besoin de savoir, d'encourager la curiosité intellectuelle pour progresser individuellement et socialement
8. Régulation sociale de l'économie	Contre l'augmentation des inégalités sociales et la position abusive de certaines élites qui privilégient leur statut au détriment du progrès de tous

9. Constance et persévérance dans la réflexion	Pour un accès à la connaissance et la construction de projets solides. Valorisation des efforts personnels, comme levier pour atteindre les objectifs fixés
--	---

Tableau 1 : Les valeurs du coopérativisme adaptées pour l'école (Gavaldà, 2000 ; Irigoyen, 2021, p. 19-20 ; Irigoyen et Pons-Altés, 2023).

26Le CL et les valeurs coopératives devraient être les deux faces d'une même médaille, le CL ne pouvant être utilisé que comme une simple méthode pédagogique sans rapport aux valeurs (Pons-Altés, 2021 ; Pons-Altés et Irigoyen, 2022).

27Ainsi, avec cette idée, le projet éducatif du CL est tripartite : aider les élèves à apprendre, développer des compétences sociales et participer à la valorisation des principes du coopérativisme : « La pédagogie coopérative est donc conçue comme une approche pédagogique complexe poursuivant la double visée d'apprendre à coopérer et de coopérer pour apprendre, en se basant sur des valeurs qui lui sont propres » (Rouillier et Howden, 2010, p. 19). Le projet éducatif des PC s'inscrit plutôt dans la reconnaissance des potentiels de l'hétérogénéité, d'apprentissages par les expériences sociales ordinaires et vers les valeurs démocratiques et républicaines en actes. Qu'en est-il désormais des théories sur lesquelles ces deux approches s'appuient ?

Le pôle théorique : les théories de base des deux conceptions de la coopération

28Le pôle épistémologique des pratiques pédagogiques correspond aux théories fondant ces approches ainsi qu'à leurs origines historiques.

29Les influences des PC sont actuellement diverses. D'abord, tout ce qui provient du champ de l'éducation nouvelle, en particulier avec les apports de grandes figures de la pédagogie comme Elise et Célestin Freinet, Roger Cousinet, Barthélémy Profit ou encore Fernand Oury. Le couple Freinet est à l'origine d'un grand élan pédagogique, concrétisé par la création de l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM). Une pédagogie Freinet s'identifie autour de cinq piliers : la libre expression des élèves, le tâtonnement expérimental, les techniques éducatives, la participation démocratique et la coopération (Connac *et al.*, 2019). Roger Cousinet était un inspecteur primaire ayant développé une « méthode de travail libre par groupe » (Raillon, 1993). Elle tendait à susciter, par l'entraide au sein d'une classe, un développement moral des élèves fondé sur le refus d'une soumission aveugle aux solidarités contraignantes imposées par les collectivités. Barthélémy Profit était également un inspecteur primaire, mais motivé par la promotion du mutualisme comme instrument d'éducation à l'engagement citoyen. Il a fait partie des fondateurs de l'Office Central de la Coopération à l'École (OCCE), promouvant la création de coopératives scolaires, gérées par et pour les enfants selon des organisations démocratiques (Vuillet, 1968). Fernand Oury était instituteur et, accompagné par son Frère Jean Oury, psychanalyste, ils sont à l'origine de collectifs pédagogiques issus du mouvement Freinet mais prenant en compte la dimension inconsciente des relations éducatives. Ils ont ainsi développé le courant de la pédagogie institutionnelle. Une institution est entendue comme une organisation symbolique aidant à la médiation des relations par l'intermédiaire de supports de projection (Pain, 2005). C'est ce qui se produit par exemple en pensant la vie coopérative d'une classe au sein d'un conseil d'élèves, une structure compétente pour instituer règles de fonctionnements et nouvelles institutions pédagogiques (Pagoni, 2011).

30Ces PC se développent à partir de théories de l'apprentissage précises, explorées par l'intermédiaire de très nombreux travaux en psychologie. Ceux-ci se sont appuyés au départ sur les recherches conduites par Jean Piaget et ont été concrétisés par le courant socioconstructiviste. C'est ainsi que Mugny, Doise et Perret-Clermont ont décrit l'évolution possible de désaccords d'idées entre des élèves (sous forme de conflits socio-cognitifs) vers des états de doute et d'incertitude (du conflit cognitif) (Buchs *et al.*, 2008). Ces questionnements sont à la source d'un besoin d'apprendre pouvant être compensé par un rapport formel aux contenus d'enseignement (comme réponse aux questions que les élèves sont en train de se poser). Vygotsky a précisé l'importance de la dimension sociale des

apprentissages en situant une zone cognitive d'apprentissage (dite « proximale ») entre ce que l'élève sait faire seul et ce qu'il ne peut parvenir à réaliser même accompagné. « Enseigner à l'enfant ce qu'il n'est pas capable d'apprendre est aussi stérile que lui enseigner ce qu'il sait déjà faire tout seul » (Vygotski, 1997, p. 370). La contribution d'un tiers, enseignant ou pair-élève, peut alors être une aide importante pour apprendre ce qui est inaccessible seul. Cette idée a été reprise et fouillée par Bruner avec les différentes postures d'étayage, accordant à la relation pédagogique des fonctions de tutelle aux élèves. Il désigne par tutelle « les moyens grâce auxquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui » (Bruner, 2011, p. 261). De son côté, Bandura (1976) est à l'origine de l'identification d'un autre phénomène d'apprentissage social, celui de la vicariance, précisant qu'il est également possible d'apprendre par un double processus d'observation puis d'imitation de ce qui vient d'être observé chez un tiers. Ces approches sont actuellement beaucoup travaillées par les sciences de l'éducation, qui les éclairent de préoccupations sociologiques ou philosophiques.

[Agrandir Original \(png, 41k\)](#)

Figure 2 - Métaphore du raisin pour les pédagogies coopératives – créée par les auteurs pour cet article

31Le CL repose également sur ces théories construites sur les fondements de Piaget et de Vygotsky. Mais il puise ses origines dans une longue histoire commençant par les travaux de Dewey (1915) sur l'apprentissage comme processus social et démocratique, Lewin (1945) sur la dynamique de groupe, suivis de ceux de Deutsch (1949) le définissant autour des relations sociales et de la théorie de l'interdépendance sociale, puis dans les années 70-80 avec les frères Johnson qui ont jeté les bases de la théorie de l'interdépendance sociale de Deutsch, avant d'autres recherches telles que celles conduites par Aronson, Slavin, Kagan ou Sharan.

1 Les avantages tirés de l'apprentissage coopératif ont été démontrés dans sept revues théoriques réa (...)

32Depuis ces périodes, la recherche internationale sur le CL a établi quelques idées fondamentales sur cette approche (Rué, 2020) : la définition de ce qu'est le CL, les conditions clés qui le définissent, et ses avantages comparatifs par rapport à l'apprentissage individualisé ou des modalités scolaires compétitives (Johnson et Johnson, 1978). Johnson et Johnson (1989) ont développé un important travail de recherche, passé en revue plus de 600 études sur les méthodes coopératives, compétitives et individualistes. Ces résultats montrent les avantages des méthodes de CL dans trois grandes catégories : efforts pour atteindre de bonnes performances (performances plus élevées, motivation intrinsèque, niveau de raisonnement et d'esprit critique amélioré), relations positives (augmentation de l'esprit d'équipe, relations de solidarité et appréciation de la diversité) et la santé mentale (renforcement de soi, développement social, intégration, estime de soi et capacité à faire face à l'adversité). De nombreuses revues et méta-analyses ultérieures ont abouti à des conclusions similaires (Colomina et Onrubia, 2004 ; Serrano i Pons, 2007 ; Serrano *et al.*, 2007 ; García Cabrera *et al.*, 2012 ¹ ; Gillies, 2014 ; Slavin, 2014).

33En outre, trois autres idées permettent de comprendre les raisons de ces avantages du CL (Rué, 2020) : le rôle de la notion d'« intentionnalité partagée » dans la coopération (Tomasello, 2014) ; la notion néo-piagétienne de « conflit sociocognitif », c'est-à-dire le déséquilibre et le rééquilibrage de la cognition, née de l'interaction sociale (Mugny et Doise, 1983) ; et le rôle du dialogue (interdépendant), comme vecteur générateur des phénomènes antérieurs (Jonassen, 2009). Par conséquent, le CL est considéré comme un outil méthodologique qui peut répondre aux différents besoins des individus au 21^e siècle (Johnson et Johnson, 2014).

34D'autres experts de ces méthodes y contribuent également : Slavin (2014) propose quatre perspectives théoriques complémentaires fondant le CL comme nouveau paradigme d'enseignement : (1) la perspective motivationnelle, qui se concentre sur les différentes tâches proposées aux élèves (Johnson et Johnson, 2009) ; (2) la perspective de cohésion sociale, qui stipule que des relations interdépendantes sont établies entre les membres du groupe (Cohen, 1994) ; (3) la perspective cognitive, qui stipule que pour apprendre, les élèves doivent restructurer cognitivement un nouveau contenu (Schunk, 2012) ; (4) la perspective

développementale, qui décrit les interactions entre élèves à différents niveaux (Damon, 1984). Sharan et Sharan (2004) poursuivent les théories de Dewey (1915) en identifiant quatre composantes essentielles à combiner pour qu'il y ait de l'apprentissage au sein d'un groupe : la recherche, l'interaction, l'interprétation et la motivation intrinsèque. Kagan et Kagan (2013), avec leurs plus de 200 structures d'apprentissage coopératif, mettent en œuvre quatre principes : l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, la participation égale et l'interaction simultanée.

35 Mais, de tous les théoriciens du CL, la grande référence reste Johnson et Johnson, qui structurent l'apprentissage du travail coopératif en groupe avec trois types de groupe (formel, informel et de base), la théorie de l'interdépendance sociale et cinq éléments essentiels pour que la coopération fonctionne (Johnson et Johnson, 1991, 1992, 1999, Johnson *et al.*, 1999, p. 21-23) :

- l'interdépendance positive (*positive interdependence*): les efforts de chacun profitent à tous, et inversement,
- la responsabilité individuelle (*Individual accountability*) : chacun assume sa part de travail,
- la promotion des interactions en face-à-face (*Face-to-face promotive interaction*) : le groupe est un soutien scolaire et personnel,
- l'enseignement des compétences sociales (*Social Skills*): les élèves sont préparés à des comportements coopératifs,
- l'auto-évaluation de groupe (*Group processing*) : chacun analyse son travail et celui des autres, pour améliorer l'efficacité du groupe.

[Agrandir Original \(png, 59k\)](#)

Figure 3 - Métaphore de la pomme pour le cooperative learning (Johnson *et al.*, 1999, p. 22).

36 Domingo (2008) affirme qu'avec la classe-puzzle les cinq éléments de base des frères Johnson sont intégrés, car l'objectif principal de cette méthode est de mettre les élèves en situation d'interdépendance positive, puisqu'elle répartit la tâche d'apprentissage entre les élèves et structure les interactions par le biais d'équipes (Iglesias *et al.*, 2017). À son tour, ce dispositif « force » la responsabilité individuelle, créant les conditions pour que le travail de chaque membre de l'équipe soit essentiel pour que les coéquipiers puissent accomplir leur tâche (Torrego et Negro, 2012).

37 De plus, dans des études récentes Ovejero (2018) passe en revue les travaux de Johnson et Johnson (1999, 2009), Iglesias *et al.* (2017), Kagan (1992), Ovejero (1990) et Pujolàs (2008) pour affirmer que pour qu'un groupe de travail soit coopératif, il doit répondre au moins à ces exigences : 1) interdépendance positive ; 2) une interaction directe en face à face ; 3) responsabilité individuelle ; 4) Compétences sociales et interpersonnelles ; 5) Auto-évaluation du groupe ; 6) Participation équitable ; 7) Égalité des chances de réussite ; 8) Hétérogénéité ; 9) Leadership partagé.

38 Staquet (2007) défend que le CL serait « un apprentissage au travail en équipe de pairs et à l'autonomie responsable » (p. 17). Il considère cette approche comme une pédagogie au service de huit intentions : se montrer autonome, être avec les autres, échanger, partager des ressources, tendre vers la polyvalence et la complexité, se motiver, vivre une démocratie active, se préparer à un changement de métier. Il développe ainsi six autres principes du CL : un climat propice à la coopération, des équipes de travail, l'interdépendance positive et la responsabilisation, les habiletés sociales et cognitives pour coopérer, la réflexion sur la dynamique des groupes, l'enseignant consultant et facilitateur.

39 Alors que les PC trouvent leurs sources dans la diversité des écoles de l'éducation nouvelle, de la psychologie constructiviste et des recherches en sciences de l'éducation, le CL (qui se base également sur la psychologie constructiviste) s'appuie plus précisément sur les apports de Dewey, Deutsch *et*, surtout, de Johnson et Johnson, ainsi que sur de très nombreux travaux

réalisés dans les territoires anglophones et hispaniques. Ces repères théoriques invitent à décrire comment ces formes de coopération scolaire sont mises en œuvre.

Le pôle praxéologique des pratiques de coopération entre élèves

40Le pôle praxéologique renvoie aux pratiques effectives dans les salles de classe. Nous tentons ici de montrer comment ces pratiques de la coopération prennent forme avec des élèves et quelles postures sont adoptées par les enseignants.

41Le *CL* n'est pas seulement une fin en soi, il est aussi un moyen pour soutenir l'apprentissage : il s'agit pour les élèves d'apprendre (par) la coopération et pour l'enseignant de guider « les conditions d'une interaction constructive » (Buchs, 2020, p. 52). Notons que le *CL* concerne également la formation des élèves aux compétences sociales nécessaires aux tâches scolaires (Staquet, 2007 ; Rouiller et Howden, 2010 ; Buchs *et al.*, 2016).

42Chaque enseignant peut utiliser le *CL* selon sa philosophie et ses pratiques pédagogiques (Ovejero, 2018). Mais le développement de ces structures constitue un univers complexe et même difficile à classer (Duran et Monereo, 2012), parce que chacune dispose de ses propres caractéristiques et utilise des stratégies coopératives particulières. Coopérer n'est pas une simple action, apprendre en coopération nécessite une conception de la situation d'enseignement-apprentissage qui tienne compte du contexte (Colomina et Onrubia, 2004 ; Pujolàs, 2008 ; Irigoyen (2022)). Pour cette raison, il semble essentiel que les enseignants connaissent certaines de ces structures, comprenant avant tout les principes conceptuels sur lesquels repose le *CL*, afin de pouvoir choisir celle qui convient le mieux à leur réalité (Echeita, 1995 ; Torrego et Negro, 2012).

43Fernandez-Rio *et al.* (2017) marquent trois approches (complémentaires les unes des autres) pour l'introduction de l'apprentissage coopératif :

- a. Conceptuelle : se concentre sur l'élaboration de programmes généraux théoriques et pratiques et de principes généraux d'action pour aider à la mise en œuvre du modèle (Johnson et Johnson, 2009).
- b. Curriculaire : met l'accent sur le développement de matériels spécifiques et applicables pour travailler sur les principaux contenus des différents domaines curriculaires (Slavin, 1995).
- c. Structurelle : se concentre sur l'organisation de la structure du contexte d'enseignement-apprentissage dans le but de promouvoir l'interaction entre les étudiants (Kagan, 1992).

44Par ailleurs, Ovejero (2018) souligne que l'enseignant doit : a) créer une atmosphère de coopération et d'empathie en classe ; b) préparer les élèves (et les enseignants) à travailler en groupe ; c) former les groupes ; d) engager l'apprentissage coopératif. Ces phases s'appuient sur les travaux d'Iglesias *et al.* (2017), qui recherchent une mise en œuvre adéquate de l'apprentissage coopératif à travers :

- Phase I : la création du groupe et l'amélioration de sa cohésion interne ;
- Phase II : l'apprentissage coopératif comme contenu à apprendre (apprendre à coopérer) ;
- Phase III : l'apprentissage coopératif comme ressource pour l'enseignement et l'apprentissage (coopérer pour enseigner-apprendre).

45Pujolàs et Lago (2010) ont conçu et évalué un programme pédagogique qui envisage la coopération à la fois comme contenu d'enseignement (*Apprendre à coopérer*) et comme ressource pour apprendre (*Coopérer pour apprendre*).

46En somme, coopérer pour apprendre dans le cadre de méthodes coopératives peut être une tâche complexe et souvent difficile (Ovejero, 2018). Cela demande de la rigueur dans les conditions d'application (Rué, 2020). Les enseignants ne doivent pas être de simples techniciens qui appliquent des méthodes (Johnson et Johnson, 1994 ; Cañabate et Colomer,

2020). Ils doivent intérioriser la méthode et l'adapter à la réalité de la classe, modifier si besoin la structure organisationnelle, et concevoir les techniques coopératives comme un fil conducteur des apprentissages (Irigoyen, 2021 ; Irigoyen et Pons-Altés, 2022b, sous presse). Le rôle de l'enseignant est essentiel pour garantir la participation de tous et une structuration des activités coopératives pour favoriser les interactions simultanées entre les élèves, garantissant une participation égale (Buchs, 2020). C'est à lui d'expliquer les raisons de la coopération et d'énoncer clairement la nature de l'interdépendance (Buchs, 2017).

47 Concernant les PC, il est aussi nécessaire de préciser la nature des organisations en vigueur (très diverses) et, pour chacune de ces déclinaisons, situer les attentions spécifiques pour que la coopération puisse participer aux progrès de chacun. C'est en ce sens que se développe actuellement une didactisation de la coopération entre élèves (Connac, 2023), détaillant des pratiques comme l'aide, l'entraide, le tutorat entre pairs, le travail en groupe, en équipe ou en atelier, les jeux et les conseils coopératifs ou les marchés de connaissances. Elles peuvent être présentées selon deux variables : la consigne de coopérer (à l'initiative des enseignants – formelle, ou des élèves – informelle) et le rapport au savoir (symétrique ou dissymétrique).

[Agrandir Original \(png, 73k\)](#)

Figure 4 - Principales déclinaisons des pédagogies coopératives (Connac, 2020, p. 32).

48 Une aide (entre élèves) correspond à une situation au cours de laquelle un élève, qui se reconnaît capable, vient apporter ses connaissances et ses compétences à un camarade qui en a exprimé le besoin. Pour éviter les risques de dévalorisation par un étiquetage stigmatisant (lié à de la résignation acquise), une aide s'exerce à l'initiative de celui qui en manifeste le besoin (Puustinen, 2013).

49 Une entraide est plutôt une situation coopérative où deux ou plusieurs élèves décident de se réunir pour tenter, à plusieurs, de résoudre un problème ou une difficulté qu'ils rencontrent conjointement (Marchive, 1995). L'entraide peut avoir pour risque une diminution de l'investissement si des élèves choisissent des partenaires qui vont réaliser la partie la plus difficile du travail.

50 Un tutorat (entre pairs) est une forme d'aide plus organisée (Baudrit, 2018). Un tuteur est un élève volontaire et formé aux gestes de l'accompagnement et de l'explication. Il maîtrise ce qu'on lui demande ou sait renvoyer vers quelqu'un de compétent. Un tutoré est un élève formé aux gestes de demande d'aide, qui exprime le besoin d'obtenir un soutien ponctuel, plus ou moins durable, de la part d'un camarade qu'il choisit. Pour éviter l'augmentation des inégalités entre les élèves, un lien de réciprocité est nécessaire entre tuteurs et tutorés, afin que tous les élèves puissent endosser ces deux fonctions (sans réciprocité, on parle alors de monitrat). L'aide et le tutorat ont des fonctions de déblocages face à une micro-tâche (une consigne, un mot de vocabulaire, une rapide notion), souvent lors des phases d'enseignement où l'on donne la possibilité aux élèves de s'entraîner et de travailler la mémorisation des procédures. L'entraide a plutôt une fonction pédagogique d'enrôlement, les élèves pouvant compter sur la motivation apportée par les autres et sur les idées qu'ils n'auraient pas eues seuls.

51 Un travail en groupe (ou groupe d'apprentissage) est organisé par l'enseignant, afin que les élèves explorent, à plusieurs, une situation-problème qu'ils ont précédemment étudiée individuellement (Connac et Rusu, 2021). Le travail en groupe vise l'émergence d'un conflit sociocognitif, sous forme d'un litige entre les élèves, pour que les représentations initiales de chacun soient éprouvées (sous forme de conflit cognitif, d'incertitude), puis majorées par une formalisation des savoirs (Buchs *et al.*, 2008). Son principe est que les élèves ne soient pas d'accord entre eux pour qu'ils puissent individuellement ressentir le besoin de s'approprier des contenus scolaires en mesure de résoudre leurs doutes.

52 Un travail en équipe est plutôt associé à des démarches de projet (Cottreau, 2007). Lorsque des élèves décident de se mettre ensemble pour réaliser une enquête commune (Thievenaz, 2017), ils forment une équipe. Ils se réunissent pour choisir, penser, mettre en œuvre, communiquer et évaluer un projet, sur un temps long. La fonction pédagogique d'un travail en équipe est de favoriser le développement de compétences, disciplinaires (par

transferts dans des situations authentiques) ou transversales (sous forme de compétences de vie ou de *soft-skills*). Alors qu'un groupe cherche à susciter des désaccords entre les élèves, une équipe leur demande de parvenir à se mettre d'accord malgré leurs différends. De plus, les temporalités sont différentes puisque la durée de vie d'un groupe n'est que de quelques minutes alors que celle d'une équipe peut aller jusqu'à plusieurs mois. Les risques d'un travail en équipe sont que les élèves donnent plus d'importance à l'action à réaliser qu'aux apprentissages à affermir, notamment en se distribuant, de manière étanche et dissymétrique, le travail à réaliser (ce qui deviendrait ainsi une collaboration).

53 Un travail en atelier est une autre forme coopérative présente lorsque des élèves partagent une même activité (souvent autour d'un matériel commun). À l'école, des ateliers peuvent être organisés par l'enseignant (ateliers tournants) ou être accessibles aux élèves (ateliers permanents). La fonction pédagogique d'un atelier est que les élèves apprennent par vicariance (Bandura, 1976), et donc qu'ils s'observent mutuellement puis reproduisent ce qu'ils ont vu chez leurs camarades. Leur risque est que des élèves priorisent ce qu'il y a à manipuler sur ce qu'il y a à apprendre (n'adoptent pas de posture de secondarisation - Bautier et Goigoux, 2004).

54 Ces premières formes de PC cherchent à faire réussir scolairement les élèves. D'autres formes concernent davantage leur bien-être et les conditions de l'apprentissage, la construction d'un espace de travail hors menace où les élèves se sentent sereins. C'est le cas avec les conseils coopératifs (Le Gal, 2002 ; Laplace, 2008 ; Piétrons, 2022), les jeux coopératifs (Mashedier, 2005), les marchés de connaissances (ou réseau d'échanges réciproque de savoirs - Héber-Suffrin, 2016), les « Quoi de neuf ? », les discussions démocratiques (notamment à visées philosophiques - Tozzi, 2012) ou les messages clairs.

55 Agencées selon des raisons pédagogiques et didactiques, ces déclinaisons coopératives peuvent former un tout cohérent, transformant un groupe-classe en communauté d'apprentissage. Les élèves peuvent alors travailler et apprendre collectivement, individuellement ou en coopération. Les enseignants peuvent choisir les moments de transmission des contenus scolaires et ceux consistant à accompagner les apprentissages individuels, sans que leur diversité soit un frein compliquant l'exercice de leur profession.

Conclusion

56 Au terme de la présentation conjointe de ces deux grandes familles de pédagogies de la coopération, plusieurs différences ont été relevées entre CL et PC, au niveau des valeurs qu'elles cherchent à développer, des appuis théoriques qu'elles revendiquent et des pratiques qui les caractérisent. Sans négliger leurs singularités, nous pouvons retenir qu'il ne s'agit pas d'approches pédagogiques qui s'affrontent ou entrent en concurrence. Ce sont plutôt des logiques avec des traditions différentes, proposées pour contribuer au bien-être des élèves et pouvant présenter des formes de complémentarité : pour former les élèves à la coopération à partir des ressources issues du CL, puis pour organiser leur travail quotidien en appui sur les repères apportés par les PC.

57 Ces descriptions en parallèle nous conduisent à ouvrir les réflexions sur la place de la coopération à l'école. Tout d'abord, au sujet de sa fonction éducative : la coopération est-elle plutôt un moyen pour apprendre ou un objectif d'apprentissage ? Confondre les deux serait prendre le risque de rendre plus difficile aux élèves les postures de secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004) : lorsqu'un enseignant propose de coopérer, est-ce pour apprendre à coopérer ou pour tenter de faire sien les contenus scolaires associés à la programmation d'enseignement en cours ? De plus, en quoi les approches associées au CL peuvent-elles participer au développement des apprentissages académiques et au bien-être des élèves ? Inversement, pourquoi et comment des élèves qui coopèrent pour apprendre avec les PC construisent-ils en même temps des habiletés coopératives potentiellement disponibles en dehors de l'école ? Enfin, au sujet des tensions qui ont été relevées entre coopération et collaboration, quelle est la place des actions communes pour apprendre ? En quoi faire ensemble, ou participer à la réalisation d'un même projet peut aider chacun des élèves impliqués à développer des apprentissages orientés par des *curricula* scolaires ?

58 Ainsi donc, notre projet de rapprocher CL et PC se montre une source de fécondités qui apporte, c'est à espérer, de nombreux bénéfices pour les élèves et les enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

Des DOI (Digital Object Identifier) sont automatiquement ajoutés aux références par Bilbo, l'outil d'annotation bibliographique d'OpenEdition. Les utilisateurs des institutions abonnées à l'un des programmes freemium d'OpenEdition peuvent télécharger les références bibliographiques pour lesquelles Bilbo a trouvé un DOI.

Abrami, P.-C., Chambers, B., Poulsen, C., D'Apollonia, S., Howden, J. (1995). *Classroom connections: Understanding and using cooperative learning*. Harcourt-Brace.

Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. et Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage.

Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Editions Pierre Mardaga.

Baudrit, A. (2000). Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? (Note de synthèse). *Revue française de pédagogie*, 132, 125-153. DOI : [10.3917/dbu.baudr.2007.03](https://doi.org/10.3917/dbu.baudr.2007.03)

Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif – Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. De Boeck.

Baudrit, A. (2018). *Education et formation dans les sociétés contemporaines - Le don/contre-don toujours d'actualité ?* Presses Universitaires de la Méditerranée.

Bautier, É. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.

Beillerot, J. et Mosconi, N. (2006). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Dunod. DOI : [10.3917/dunod.beill.2014.01](https://doi.org/10.3917/dunod.beill.2014.01)

Bidar, A. (2016). *Quelles valeurs partager et transmettre aujourd'hui ?* Albin Michel.

Buchs, C. (2017). Comment organiser l'apprentissage des élèves par petits groupes?. Conférence *Différenciation pédagogique: comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves?* Conseil national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) / Institut Français de l'Éducation (Ifé).

Buchs, C. (2020). Preparar a los estudiantes para cooperar y organizar interacciones para apoyar el aprendizaje en la universidad». Dans D. Cañabate et J. Colomer (ed.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Propuestas, estrategias y reflexiones* (p. 51-59). Graó.

Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A. Mugny, G. et Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage : régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 163, 105-125.

Buchs, C., Gillies, I., Antonietti, J.-P. et Butera, F. (2016). Why students need training to cooperate: A test in statistics learning at university. *Educational Psychology*, 36(5), 956-974.

Budex, C. (2020). *Éduquer à la fraternité par la pratique de la philosophie à l'école (primaire et collège) : enjeux et conditions de possibilités*. [Thèse de doctorat inédite en Sciences de l'éducation et de la formation]. Université de Nantes, France.

Bruner, J. (2011). *Savoir faire, savoir dire*. PUF.

Cañabate, D. et Colomer, J. (2020). Reflexiones y perspectivas de futuro del aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Dans D. Cañabate et J. Colomer (Eds.), *El*

aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Propuestas, estrategias y reflexiones (p. 11-24). Graó.

Cifali, M. (2022). Avons-nous vraiment besoin de ce mot ? *Cahiers Pédagogiques*, 575, 12-14.

Cohen, E.-G. (1986). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous Classroom*. Teachers College Press.

Cohen, E.-G. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (2nd ed.). Teachers College Press.

Colomina, R. et Onrubia, J. (2004). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. Dans C. Coll, J. Palacios et A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (p. 415-434). Alianza Editorial.

Connac, S., Demaugé-Bost, B., Guienne, B., Huchard, I., Quimbetz, I. (2019). *Les Pédagogies Freinet - Origines, concepts et outils pour tous*. Editions Eyrolles.

Connac, S. (2020). *La coopération, ça s'apprend*. ESF Sciences Humaines.

Connac, S. et Rusu, C. (2021). Analyse de l'activité de lycéens en situations pédagogiques de travail en groupe. *Activités*, 18(2), en ligne : <https://journals.openedition.org/activites/6705#ftn5>
DOI : [10.4000/activites.6705](https://doi.org/10.4000/activites.6705)

Connac, S. (2021). Pour différencier : individualiser ou personnaliser ? *Education et Socialisation*, 59, en ligne : <https://journals.openedition.org/edso/13683>

Connac, S. (2022). Coopérer ou collaborer, est-ce la même chose ? *Cahiers Pédagogiques*, 576, 12-13.

Connac, S. (2022b). L'école française et les pédagogies coopératives pour apprendre. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres - CIEP*, 90, 53-62. <https://journals.openedition.org/ries/12745>
DOI : [10.4000/ries.12745](https://doi.org/10.4000/ries.12745)

Connac, S. et Robbes, B. (2022). Est-il nécessaire de douter pour apprendre ? *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 44(3), 338-350, en ligne : <https://doi.org/10.24452/sjer.44.3.4>
DOI : [10.24452/sjer.44.3.4](https://doi.org/10.24452/sjer.44.3.4)

Connac, S. (2023). Dans B. Robbes (dir.), Une équipe enseignante apprenante travailler autrement à l'école élémentaire. *Vers une didactique de la coopération entre élèves ?* (p. 74-85). PULM.

Cottureau, D. (2007). *Alternier pour apprendre - Entre pédagogie de projet et pédagogie de l'écoformation*. Réseau Ecole et Nature.

Damon, W. (1984). Peer education: The untapped potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 331-343.
DOI : [10.1016/0193-3973\(84\)90006-6](https://doi.org/10.1016/0193-3973(84)90006-6)

Darnon, C., Butera, F. et Mugny, G. (2008). *Des conflits pour apprendre*. PUG.

Davidson, N. (1998). L'apprentissage coopératif et en collaboration - une tentative d'unification. Dans J.-S. Thousand, R.-A. Villa et A.-I. Nevin (Eds.), *La créativité et l'apprentissage coopératif* (p. 63-101). Les Editions Logiques.

Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.

Dewey, J. (1915). *The school and society*. The University of Chicago Press.

Dillenbourg, P. (ed.) (1999). *Collaborative learning. Cognitive and Computational Approaches*. Elsevier Science Ltd.

Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 21, 231-246.

Duran, D. et Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Graó.

Duran Gisbert, D. et Monereo Font, C., (2012). *Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Horsori editorial.

Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. Dans P. Fernández et M.-A. Melero (coord.), *La interacción social en contextos educativos* (p. 167-189). Siglos XXI de España Editores.

Fernandez-Rio, J., Cecchini, J.-A., Méndez-Giménez, A., Méndez-Alonso, D. et Prieto, J.-A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario de medición del aprendizaje cooperativo en contextos educativos. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 33(3), 680-688. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.251321>
DOI : [10.6018/analesps.33.3.251321](https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.251321)

Ferreiro, R. et Calderón, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. Sevilla. Trillas.

García Cabrera, M., del M., González López, I. et Mérida Serrano, R. (2012). Validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 87-109. <https://doi.org/10.6018/rie.30.1.114091>
DOI : [10.6018/rie.30.1.114091](https://doi.org/10.6018/rie.30.1.114091)

Gavaldà, A. (2000). Com abordar valors cooperatius a l'ensenyament?. *Cooperació Catalana*, 226, 14-17.

Gillies, R.-M. (2014). Developments in Cooperative Learning: Review of research, *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 792-801. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201191>
DOI : [10.6018/analesps.30.3.201191](https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201191)

Go, N. (2013). Approche coopérative et complexe en éducation. Dans M. Sumputh et F. Fourcade, *Oser la pédagogie coopérative complexe* (p. 47-80). Chronique Sociale.

Héber-Suffrin, C. (2016). *Apprendre par la réciprocité – Réinventer ensemble les démarches pédagogiques*. Chronique Sociale.

Howden, J. et Rouiller, Y. (2010). *La pédagogie coopérative. Reflets de pratiques et approfondissements*. Chenelière Éducation.

Howden, J. et Kopiec, M. (2000). *Ajouter aux compétences : enseigner, coopérer et apprendre au secondaire et au collégial*. Chenelière Education.

Iglesias Muñiz, J.-C., González García, L.-F. et Fernández-Río, J. (coord.) (2017). *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materiales del currículum*. Pirámide.

Irigoyen, A. (2021). El treball cooperatiu en l'educació: peça clau per a la construcció d'un futur més democràtic i de participació responsable. Dans J.-M. Pons-Altés (coord.), *Ciudadania compromesa i educació. Propostes per al foment de la memòria democràtica* (p. 11-26). Publicacions Universitat Rovira i Virgili. <http://llibres.urv.cat/index.php/purv/catalog/book/483>

Irigoyen, A. (2022). Entrevista a Philippe Meirieu. *Comunicació Educativa*, 35, 9-57. <https://doi.org/10.17345/comeduc20229-57>
DOI : [10.17345/comeduc20229-57](https://doi.org/10.17345/comeduc20229-57)

Irigoyen, A. et Pons-Altés, J.-M. (2022, sous presse). Els valors cooperatius: àncora de la cooperació entre alumnes a l'aula. Dans *Actes II Congrés Internacional Herències/Legacies*. Secció d'Història Contemporània i Món Actual, Universitat de Barcelona.

Irigoyen, A. et Pons-Altés, J.-M. (2022b, sous presse). Aprendizaje cooperativo y Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): formación de docentes a partir de problemas sociales relevantes. Dans *La Didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. AUPDCS et Narcea Ediciones.

Irigoyen, A. et Pons-Altés, J.-M. (2023). Formación de docentes, didáctica de la historia contemporánea y aprendizaje cooperativo. Dans F. Acosta, Á. Duarte, E. Lázaro, M.-J. Ramos Roví (eds.), *La Historia habitada. Sujetos, procesos y retos de la Historia Contemporánea del siglo XXI* (p. 1687-1697). UCOPress Editorial Universidad de Córdoba.

Johnson, D.-W. et Johnson, R.-T. (1974). Instructional goal structure cooperative, competitive and individualistic. *Review of Educational Research*, 44, 213-240.
DOI : [10.3102/00346543044002213](https://doi.org/10.3102/00346543044002213)

Johnson, D.-W. et Johnson, R.-T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
DOI : [10.1016/B978-0-08-097086-8.24051-8](https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.24051-8)

Johnson, D.-W. et Johnson, R.-T. (1990). Social skills for successful group work. *Educational Leadership*, 47, 29-33.

Johnson, D.-W. et Johnson, R.-T. (1991). *Joining Together*. Allyn and Bacon.

Johnson, D.-W. et Johnson, R.-T. (1992). Positive Interdependence: Key to Effective Cooperation. Interaction in cooperative groups, New York: Cambridge University Press.

Johnson, D.-W. et Johnson, R.-T. (1994). Learning Together. Dans S. Sharan, *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Praeger.

Johnson, D.-W. et Johnson, R.-T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Aiqué.

Johnson, D.-W. et Johnson, R.-T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38, 365-379.

Johnson, D.-W. et Johnson, R.-T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
DOI : [10.6018/analesps.30.3.201241](https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241)

Johnson, D.-W. et Johnson, R.-T. (2015). Theoretical approaches to cooperative learning. Dans R. M. Gillies (ed.), *Collaborative Learning: Developments in Research and Practice*. Nova Science, 17-46.

Johnson, D.-W. et Johnson, R.-T. (2017). *Cooperative learning*. Ponencia Plenaria. I Congreso Internacional de Innovación y Educación (22-23 Septiembre, 2017). Universidad de Zaragoza et Gobierno de Aragón.
DOI : [10.1002/9780470672532.wbepp066](https://doi.org/10.1002/9780470672532.wbepp066)

Johnson, D.-W., Johnson, R.-T. et Holubec, E.-J. (1999). *El Aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Johnson, R.-T. et Johnson, D.-W. (1978). Cooperative, competitive and individualistic learning. *Journal of Research and Development in Education*, 12(1), 3-15.

Jonassen, D.-H. (2009). Reconciling a human cognitive architecture. Dans S. Tobias et T.-M. Duffy (eds.), *Constructivist Theory Applied to Instruction: Success or Failure?*. Routledge.

- Kagan, D.-M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
DOI : [10.1207/s15326985ep2701_6](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6)
- Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. Kagan Cooperative Learning.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. Resources for Teachers.
- Kagan, S. et Kagan, M. (2013). *Kagan Cooperative Learning Structures*. Kagan Publishing.
- Laurent, E. (2018). L'impasse collaborative – Pour une véritable économie de la coopération. Editions Les liens qui libèrent.
- Laplace, C. (2008). *Pratiquer les conseils d'élèves et les assemblées de classes*. Chronique Sociale.
- Laville, J.-L. (2016). *L'économie sociale et solidaire - Pratiques, théories et débats*. Points.
- Le Gal, J. (2002). *Les droits de l'enfant à l'école, pour une éducation à la citoyenneté*. De Boeck et Belin.
- Lerhaus, K. et Rouiller, Y. (dir.) (2008). *Pédagogie de la coopération : rencontres et perspectives*. Peter Lang.
- Lewin, K. (1945). The research center for group dynamics. *Sociometry*, 8, 126-136.
- Louis, R. (1995). Les facteurs qui influent sur l'adoption par l'enseignante d'une nouvelle approche pédagogique : le cas de la pédagogie coopérative. *Vie pédagogique*, 96, 47-50.
- Marchive, A. (1995). *L'entraide entre élèves à l'école élémentaire. Relations d'aide et interactions pédagogiques entre pairs de six classes du cycle trois*. [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation], Université de Bordeaux II, France.
- Mashedier, M. (2005). *Jeux coopératifs pour bâtir la paix*. Chronique Sociale.
- Meirieu, P. (2018). *La riposte – Pour en finir avec les miroirs aux alouettes*. Editions Autrement.
- Mir, C. (coord.) (1998). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Graó.
- Mugny, G. et Doise, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. Trilla.
- Negro, A., Torrego, J.-C. et Zariquiey, F. (2012). Fundamentación del aprendizaje cooperativo. Resultados de las investigaciones sobre su impacto. Dans J.-C. Torrego et A. Negro (coord.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (p. 47-73). Alianza Editorial.
- O'Donnell, A. et King, A. (eds.) (1999). *Cognitive perspectives on peer learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo, una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Promociones y publicaciones Universitarias.
- Ovejero, A. (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico. Mucho más que una eficaz técnica pedagógica*. Pirámide.
- Pagoni, M. (2011). Conceptualisation des règles scolaires et éducation à la citoyenneté au sein des conseils de coopérative. *Carrefours de l'éducation*, 2011/1 (31), 177-192.
DOI : [10.3917/cdle.031.0177](https://doi.org/10.3917/cdle.031.0177)

- Paternotte, C. (2017). *Agir ensemble - Fondements de la coopération*. Vrin.
- Pain, J. (2005). Pédagogie institutionnelle. *Encyclopedia Universalis*, http://www.jacques-pain.fr/jacques-pain/Definition_PI.html
- Piétrons, C. (2022). *Pratiquer les conseils de la classe*. Chronique Sociale.
- Pons-Altés, J.-M. (2021). Educació, cooperació i democràcia: gosem estudiar allò visible?. Dans J.-M. Pons-Altés (coord.), *Ciudadania compromesa i educació. Propostes per al foment de la memòria democràtica* (p. 71-84). Publicacions Universitat Rovira i Virgili.
- Pons-Altés, J.-M. et Irigoyen, A. (2022). ¿Aprendizaje cooperativo sin valores cooperativos? Análisis de manuales escolares. Dans J.-C. Bel Martínez, J.-C. Colomer Rubio, i N. de Alba Fernández (eds.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (p. 889-897). Tirant Lo Blanch.
- Pujolàs, P. (2002). *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Eumo Editorial.
- Pujolàs, P. (2008). *El Aprendizaje Cooperativo. 9 Ideas Clave*. Graó.
- Pujolàs, P. et Lago, J.-R. (coord.) (2010). *El Programa CA/AC («Cooperar para aprender/ Aprender a cooperar») para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Disponible: <<http://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>>.
- Puustinen, M. (2013). *La demande d'aide chez l'élève : avancées conceptuelles, méthodologiques et nouvelles données*. L'Harmattan.
- Raillon, L. (1993). Roger Cousinet. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, 1-2, 225-236.
DOI : [10.1007/BF02195037](https://doi.org/10.1007/BF02195037)
- Rouiller, Y. et Lerhaus, K. (2003). Pédagogie coopérative : de l'expérience et de la science. *Éducateur*, 5, 24-26.
- Rué, J. (2020). Treinta años de aprendizaje cooperativo. Qué hemos aprendido y qué nos falta por aprender. Dans D. Cañabate et J. Colomer (ed.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Propuestas, estrategias y reflexiones* (p. 31-39). Graó.
- Saury, J. (2008). La coopération dans les situations d'intervention, de performance et d'apprentissage en contexte sportif. *Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation*. Université de Nantes.
- Schunk, D. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Allyn and Bacon.
- Serrano, J.-M. et Pons, R.-M. (2007). Cooperative learning: we also do it without task structure. *Intercultural Education*, 18(3), 215-230.
- Serrano, J.-M., Pons, R.-M. et González-Herrero, M.-E. (2007). El aprendizaje cooperativo y la organización cooperativa de la actividad docente. Trillas.
- Sharan, Y. et Sharan, S. (1992). *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation*. Teachers College Press.
- Sharan, Y. et Sharan, S. (2004). *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo*. Publicaciones M.C.E.P. Sevilla.
- Slavin, R.-E. (1990). *Cooperative learning. Theory, research and practice*. Prentice Hall.
DOI : [10.3102/00346543050002315](https://doi.org/10.3102/00346543050002315)

Slavin, R.-E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research and practice* (2nd ed.). Allyn and Bacon.

DOI : [10.3102/00346543050002315](https://doi.org/10.3102/00346543050002315)

Slavin R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Aique.

Slavin, R.-E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 785-791. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>

DOI : [10.6018/analesps.30.3.201201](https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201)

Staquet, C. (2007). *Une classe qui coopère – Pourquoi ? Comment ?* Chronique Sociale.

Thievenaz, J. (2017). *De l'étonnement à l'apprentissage – Enquêter pour mieux comprendre*. De Boeck Supérieur.

Tomasello, M. (2014). *A Natural History of Human Thinking*. Harvard University Press.

DOI : [10.4159/9780674726369](https://doi.org/10.4159/9780674726369)

Topping, K. et Ehly, S. (ed.) (1998). *Peer-assisted learning*. Lawrence Erlbaum Associates.

Torrego, J.-C. et Negro, A. (coord.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Alianza Editorial.

Tozzi, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques*. Chronique Sociale.

Vuillet, J. (1968). *La coopération à l'école*. Presses Universitaires de France.

Vygotski, L.-S. (1997). *Pensée et langage*. La dispute.

[Haut de page](#)

NOTES

¹ Les avantages tirés de l'apprentissage coopératif ont été démontrés dans sept revues théoriques réalisées par l'Université du Minnesota. Voir l'analyse de ces critiques dans García Cabrera et al. (2012).

[Haut de page](#)

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Légende Figure 1 - Représentation des deux étapes de la méthode de la classe puzzle (jigsaw) – Figure créée par les auteurs

URL <http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/22840/img-1.png>

Fichier image/png, 25k

Légende Figure 2 - Métaphore du raisin pour les pédagogies coopératives – créée par les auteurs pour cet article

URL <http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/22840/img-2.png>

Fichier image/png, 41k

Légende Figure 3 - Métaphore de la pomme pour le cooperative learning (Johnson et al., 1999, p. 22).

URL <http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/22840/img-3.png>

Fichier image/png, 59k

Légende Figure 4 - Principales déclinaisons des pédagogies coopératives (Connac, 2020, p. 32).

URL <http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/22840/img-4.png>

Fichier image/png, 73k

[Haut de page](#)

POUR CITER CET ARTICLE

Référence électronique

Sylvain Connac et Albert Irigoyen, « Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives ? », *Éducation et socialisation* [En ligne], 67 | 2023, mis en ligne le 31 mars 2023, consulté le 24 mai 2024. URL : <http://journals.openedition.org/edso/22840> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.22840>

[Haut de page](#)

AUTEURS

Sylvain Connac

Université Paul-Valéry de Montpellier - LIRDEF

Articles du même auteur

- [Sanchez, E. \(2023\). Enseigner et former avec le jeu - Développer l'autonomie, la confiance et la créativité avec des pratiques pédagogiques innovantes. ESF Sciences humaines.](#) [Texte intégral]

Paru dans *Éducation et socialisation*, 70 | 2023

- [Viaud, M.-L. \(2023\). Changer l'école – Une nouvelle école est possible, reconnectée à l'enfant et aux défis du monde. Édition Nathan Sejer.](#) [Texte intégral]

Paru dans *Éducation et socialisation*, [69 | 2023](#)

- [De l'importance des relations dans le bien-être et la réussite de l'élève à l'école](#) [Texte intégral]

Introduction du numéro

Paru dans *Éducation et socialisation*, [67 | 2023](#)

- [Les différents types de discussions dans une classe coopérative](#) [Texte intégral]

Paru dans *Éducation et socialisation*, [19 | 2005](#)

- [Reuter, Y. \(2021\). Comprendre les pratiques et pédagogies différentes. Berger Levrault.](#) [Texte intégral]

Paru dans *Éducation et socialisation*, [60 | 2021](#)

- [Éditorial : L'organisation du travail dans les coulisses de la différenciation \(bis\)](#) [Texte intégral]

Paru dans *Éducation et socialisation*, [60 | 2021](#)

- [Tous les textes...](#)

[Albert Irigoyen](#)

Universitat Rovira i Virgili - ISOCAC

[Haut de page](#)

DROITS D'AUTEUR

Le texte seul est utilisable sous licence [CC BY-NC-ND 4.0](#). Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.