



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

Archive ouverte UNIGE

<https://archive-ouverte.unige.ch>

Master

2011

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

L'apprentissage coopératif: une question de valeurs ?

Bourquin, Juliette

How to cite

BOURQUIN, Juliette. L'apprentissage coopératif: une question de valeurs ? Master, 2011.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:19240>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

L'apprentissage coopératif: une question de valeurs?

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DU/DE LA
MAITRISE EN SCIENCES DE L'EDUCATION (ORIENTATION AISE)**

PAR

Juliette Bourquin

DIRECTEUR DU MEMOIRE

Céline Buchs

JURY

Katia Lehraus

Caroline Pulfrey

GENEVE SEPTEMBRE 2011

**UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
SECTION SCIENCES DE L'EDUCATION**

RESUME

Ce travail se demande dans quelle mesure les pratiques pédagogiques envisagées par de futurs enseignants peuvent être prédites par leurs valeurs en se basant sur le modèle de Schwartz (2006). Il s'intéresse particulièrement à la pratique envisagée des principes de base de l'apprentissage coopératif en les rapprochant des pôles d'affirmation et de dépassement de soi. Nos résultats indiquent que ces deux pôles prédisent la pratique envisagée de ces principes. Ils illustrent également une certaine ambivalence des répondants vis-à-vis de leur pratique envisagée de l'apprentissage coopératif. Cette attitude ambivalente se manifeste par le fait que les futurs enseignants ayant une posture plutôt compétitive ne sont statistiquement pas opposés à la pratique de l'apprentissage coopératif en tant que tel. Nos résultats indiquent également que la perception d'utilité de la coopération pour les apprentissages médiate partiellement les effets des valeurs sur la pratique envisagée des principes de base de l'apprentissage coopératif.

Table des matières

INTRODUCTION.....	4
1. Présentation du projet.....	5
2. Intérêt du projet pour la recherche	5
CADRE THEORIQUE	7
Chapitre 1 : Les valeurs.....	8
1. Principe et organisation générale des valeurs	8
1.1 Concept de valeur	8
1.2.1 10 valeurs de base	10
1.2.2 Organisation du système de valeurs	10
2. Etude appliquée des valeurs	12
2.2 Les valeurs dans les sociétés capitalistes	13
2.3 Les valeurs des enseignants	14
Chapitre 2 : L'apprentissage coopératif	16
1. Principes de l'apprentissage coopératif.....	17
1.1 Apprentissage en groupes restreints	17
1.2 Présence d'une tâche commune	18
1.3 Attitude coopérative.....	18
1.4 Interdépendance positive	19
1.4.1 Interdépendance des buts	19
1.4.2 Interdépendance des moyens.....	19
1.4.3 Interdépendance des relations interpersonnelles	20
1.4.4 Interdépendance des récompenses.....	20
1.5 Responsabilisation individuelle	21
2. Les effets de l'apprentissage coopératif	21
2.1 Effets sur les compétences sociales	21
2.2 Effets sur les apprentissages	22
3. La posture de l'enseignant lors du travail coopératif	22
4. L'apprentissage coopératif à l'école primaire	22
4.1 Fréquence de pratique du travail de groupe à l'école	22
4.2 Pratique de l'apprentissage coopératif par les enseignants.....	23
Chapitre 3 : Problématique.....	24
1. Posture ambivalente des enseignants vis-à-vis de l'apprentissage coopératif	24
1.1 Pratique de l'apprentissage coopératif : une question d'expérience.....	24
1.2 Pratique de l'apprentissage coopératif : importance de la formation	25
1.3 Un système éducatif ambivalent	25

1.4 Gestion de classe et apprentissage coopératif	26
2. Présentation des questions de recherche et hypothèses.....	27
METHODOLOGIE	29
Chapitre 4 : Dispositif de recherche	30
1. Population.....	30
2. Procédure.....	30
3. Questionnaire et variables	30
3.1 Pôles de valeurs	31
3.1.1 Présentation des variables	31
3.1.2 Organisation des variables par rapport au modèle théorique	32
3.2 La pratique envisagée des principes de base de l'apprentissage coopératif	33
3.3 Le type de pratiques pédagogiques envisagées.....	33
3.3.1 Organisation des variables par rapport au modèle théorique	33
3.4 Les attitudes des étudiants vis-à-vis de la coopération et de la compétition	34
3.4.1 Présentation des variables	35
3.4.2 Organisation des variables par rapport au modèle théorique	35
3.5 Perception d'utilité de la coopération et de la compétition en classe	35
3.5.1 Présentation des variables	35
3.5.2 Organisation des variables par rapport au modèle théorique	36
3.6 Expériences de l'apprentissage coopératif des étudiants	37
4. Questions de recherches et hypothèses	37
4.1 Question de recherche 1.....	37
4.2 Question de recherche 2.....	38
4.3 Question de recherche 3.....	39
5. Méthode d'analyse des données	39
ANALYSE ET RESULTATS.....	40
1. Résultats de la question de recherche 1.....	41
2. Résultats de la question de recherche 2.....	43
2.1 Analyse des corrélations	44
2.2 Analyse de régression	44
3. Résultats de la question de recherche 3.....	46
CONCLUSION.....	48
1. Retour sur les questions et hypothèses de recherche.....	49
2. Limites et perspectives de la recherche	50
3. Un mot de conclusion.....	53

BIBLIOGRAPHIE	54
1. Références bibliographiques	55
2. Références électroniques	58
ANNEXE	59
Annexe 1 : Questionnaire	60

Liste des tableaux et des figures

Tableaux

Tableau 1 : Corrélations entre les quatre pôles de valeurs (bruts et relatifs à la moyenne des réponses)	32
Tableau 2 : Corrélations entre les différents modes d'enseignement	34
Tableau 3 : Répartition moyenne du temps idéale attribué aux différents modes d'enseignement	34
Tableau 4 : Corrélations entre les variables de perception d'utilité	36
Tableau 5 : Sens du potentiel prédictif des valeurs sur les variables étudiées, selon nos hypothèses	38
Tableau 6 : Sens du potentiel prédictif des expériences, des attitudes et de la perception d'utilité de la coopération sur la pratique envisagée de l'apprentissage coopératif, selon nos hypothèses	39
Tableau 7 : Régressions des pôles de valeurs brutes et relatifs à la moyenne sur la pratique envisagée des principes de base de l'apprentissage coopératif	41
Tableau 8 : Régressions des valeurs sur les variables pourtant sur la posture des enseignants vis-à-vis de la coopération et de la compétition	42
Tableau 9 : corrélations entre les principes de base de l'apprentissage coopératif et l'expérience, les attitudes et la perception d'utilité de la coopération et de la compétition	44
Tableau 10 : Régressions séparées des variables d'expérience, d'attitudes et de perception d'utilité de la coopération par rapport à la pratique envisagée des principes de base de l'apprentissage coopératif	45
Tableau 11 : Régression relative des variables d'expérience, d'attitudes et de perception d'utilité de la coopération sur les apprentissages par rapport à la pratique envisagée des principes de base de l'apprentissage coopératif	45

Figures

Figure 1 : Modèle théorique des relations entre les valeurs de base de Schwartz (2006)	11
Figure 2 : Analyse de médiation de la perception d'utilité de la coopération sur les apprentissages sur les effets du pôle de dépassement de soi sur la pratique envisagée des principes de base de l'apprentissage coopératif.....	46
Figure 3 : Analyse de médiation de la perception d'utilité de la coopération sur les apprentissages sur les effets du pôle d'affirmation de soi sur la pratique envisagée des principes de base de l'apprentissage coopératif.....	47

Partie I

Introduction

1. Présentation du projet

Souvent apparenté au travail de groupe, l'apprentissage coopératif est considéré comme une pratique pédagogique de référence dans le milieu éducatif (Johnson & Johnson, 2009). Cette pratique pédagogique regroupe un vaste ensemble de dispositifs et d'études qui mettent en évidence les bénéfices de cette forme de travail de groupe structurée sur les compétences sociales et les apprentissages des élèves. De nombreux articles attestent également de sa pratique dans le monde entier.

Reposant sur des principes visant le partage des tâches et l'atteinte de buts communs à tous les membres d'un groupe de travail, l'apprentissage coopératif est en totale opposition avec les principes d'individualisme et de compétition. Or, ces derniers sont omniprésents dans nos sociétés capitalistes, que ce soit au niveau économique, social ou à l'école. En effet, faisant partie du système, l'école ne peut complètement échapper aux pressions extérieures demandant toujours plus de performances. Dans ce contexte peu ouvert à la coopération, on peut donc se demander de quelle manière l'apprentissage coopératif trouve sa place et comment les enseignants se situent par rapport à cette pratique pédagogique qui n'est pas conforme aux valeurs de la société.

Des recherches s'intéressant à la théorie des valeurs relèvent que les valeurs des individus orientent leur comportements. Ces études ont également permis de montrer qu'il y existe des pôles de valeurs permettant de situer les individus en fonction de l'importance qu'ils accordent à certaines valeurs. Certaines personnes seraient ainsi plus enclines à privilégier la compétition et leurs intérêts personnels alors que d'autres valoriseraient la coopération. Dans ce travail, nous nous interrogeons sur le lien qui existe entre les valeurs des enseignants et leur posture vis-à-vis de l'apprentissage coopératif. Nous nous demandons ainsi, dans quelle mesure ces valeurs peuvent prédire la pratique de l'apprentissage coopératif ou si elles permettent de dresser des profils d'enseignants coopératifs et non-coopératifs. Nous nous intéressons ici aux praticiens dans un sens élargi. Ainsi, dans ce travail, nous nous intéressons surtout aux étudiants arrivant au terme de leurs études en enseignement.

2. Intérêt du projet pour la recherche

Envisagé comme une étude exploratoire, ce mémoire de maîtrise s'inscrit dans un projet plus large que cet unique travail. Le projet s'intéresse de manière globale au lien qui existe entre les valeurs et la pratique de l'apprentissage coopératif des étudiants mais également des enseignants. Ce travail se limite donc à interroger les étudiants mais a pour but d'être réitéré auprès d'enseignants.

Ce choix de commencer en interrogeant des étudiants a été effectué car une enquête auprès d'une population étudiante permet de valider notre objet et notre matériel de recherche avant de s'adresser aux praticiens expérimentés. De plus, cette population se caractérise par le fait qu'elle a une expérience et des connaissances de diverses pratiques pédagogiques mais répond ici à un idéal, libre de contraintes que les enseignants ne peuvent négliger. Interroger de futurs enseignants permettra ainsi de comparer leurs réponses avec celles de titulaires qui sont projetés dans la pratique effective et non pas envisagée.

Etudier la pratique de l'apprentissage sous l'angle des valeurs est novateur. En effet, cette posture postule que l'action des enseignants peut être prédite par leurs conceptions profondes. Si cette piste est attestée, elle pourrait élargir le champ d'action et de recherche de nombreux

domaines, tels que la formation des enseignants, la psychologie sociale ou le mouvement du *teacher thinking*.

De plus, ce projet de recherche s'inscrit dans une démarche quantitative, ce qui est relativement rare lorsqu'on s'intéresse aux choix pédagogiques effectués par les enseignants. Ce travail tente donc d'ouvrir le champ de la recherche à une dimension plus macro ainsi que de trouver des tendances permettant de mieux comprendre la place de l'apprentissage coopératif donnée par une population prévoyant d'enseigner à l'école primaire.

Partie II

Cadre théorique

Chapitre 1 : Les valeurs

Dès la fin du XIX^{ème} siècle, des sociologues (par exemple, Durkheim, [1893] 2007 ; Weber, [1905] 1996) ont relevé le rôle important que tiennent les valeurs dans l'organisation et les pratiques sociales. Par la suite, de nombreuses études ont continué à étudier la question. Cependant, ces recherches ont utilisé le concept de valeur de manières très diverses (Rohan, 2000 ; Schwartz, 2006).

Dans une étude s'intéressant au concept de valeur, Rohan relève que le terme de valeur est avant tout utilisé comme terme fourre-tout et cela dans de multiples contextes, tels que la politique, l'économie ou la psychologie, par exemple. Le manque de clarté concernant ce concept a eu certains effets néfastes sur les recherches scientifiques. Il a notamment eu pour effet de surestimer le rôle joué par les valeurs ou de tirer des conclusions peu valides, car basées sur un concept peu fiable. Rohan souligne donc la nécessité de définir ce concept. Dans ce travail, nous présentons le concept de valeur du point de vue des sciences humaines et sociales.

L'un des principaux problèmes concernant la définition du concept de valeur est celui de la multitude de termes associés voire compris comme synonymes. Campbell (1963, présenté par Rohan, 2000) a ainsi répertorié 76 définitions différentes du concept de valeur dans les différentes recherches utilisant cette expression. L'un des principaux flous se situe entre le terme *valeur* et celui d'*attitude*. Rohan (2000) propose de les définir en soulignant leurs différences.

Les attitudes orientent les jugements ou les évaluations, dans des situations particulières et de manière temporaire. Ce sont elles qui vont nous faire dire si, dans telle situation, nous sommes favorables ou non à un comportement. Rohan les présente en termes de « structures cognitives abstraites qui guident le sens de penser¹ » (p. 258). A l'inverse, les valeurs restent stables quelque soient les situations auxquelles nous sommes confrontés. Par ailleurs, elles s'organisent selon un système bien précis. Elles vont ainsi guider de manière constante dans les manières d'agir et de réagir.

1. Principe et organisation générale des valeurs

Le sociologue Shalom Schwartz (2006) a énormément contribué à la recherche sur les valeurs. Il a notamment permis de clarifier le concept de valeur et de comprendre comment les valeurs générales s'organisent entre elles.

1.1 Concept de valeur

Schwartz (2006) explique qu'il existe des valeurs de base universelles. Leur universalité se justifie par le fait qu'elles répondent, au moins, à l'un des trois besoins existentiels humains. Ces besoins sont les suivants : « satisfaire les besoins biologiques des individus, permettre l'interaction sociale, et assurer le bon fonctionnement et la survie des groupes » (p. 932).

¹ Traduction libre de l'auteur « *abstract meaning-producing cognitive structure* »

Schwartz ajoute à cela six critères permettant de mieux caractériser les valeurs :

- 1) **Les valeurs sont des croyances** associées de manière indissociable aux affects. Quand les valeurs sont « activées », elles se combinent aux sentiments [...].
- 2) **Les valeurs ont trait à des objectifs désirables** qui motivent l'action [...].
- 3) **Les valeurs transcendent les actions et situations spécifiques.** [...] Cette caractéristique permet de distinguer les valeurs de concepts plus restreints comme les *normes* ou les *attitudes*, qui ont trait généralement à des actions, des objets ou des situations particulières.
- 4) **Les valeurs servent d'étalon ou de critères.** Les valeurs guident la sélection ou l'évaluation des actions, des politiques, des personnes et des événements. On décide de ce qui est bon ou mauvais, justifié ou illégitime en fonction des conséquences pour les valeurs que l'on affectionne [...]. Mais l'impact des valeurs sur les décisions de tous les jours est rarement conscient. Les valeurs deviennent conscientes quand les actions ou les jugements que l'on envisage conduisent à des conflits entre différentes valeurs que l'on affectionne.
- 5) **Les valeurs sont classées par ordre d'importance** les unes par rapport aux autres. [...] Le fait que les valeurs soient hiérarchisées chez un individu permet aussi de les distinguer des normes et des attitudes.
- 6) **L'importance relative de multiples valeurs guide l'action.** Toute attitude, tout comportement implique nécessairement plus d'une valeur. [...] L'arbitrage entre des valeurs pertinentes et rivales est ce qui guide les attitudes et les comportements [...]. Les valeurs contribuent à l'action dans la mesure où elles sont pertinentes dans le contexte [...] et importantes pour celui qui agit.

(Schwartz, 2006, p. 931)

Selon ces critères, s'il existe des valeurs universelles, les individus ou les sociétés ne leur accordent pas la même importance pour diverses raisons. Cependant, étant donné qu'il existe des valeurs communes à tous les individus de notre planète, mais que chacun privilégie des valeurs qui lui sont propres, il est possible de différencier les individus les uns des autres en fonction de l'importance qu'ils accordent à chaque valeur. Schwartz explique que les valeurs sont toujours organisées selon une hiérarchie propre à chacun. Selon ce principe, il est possible de dresser des profils des valeurs généralement privilégiées par un groupe d'individus ou une société. Il explique que, même s'il existe des différences interindividuelles, le besoin de maintien de la société de chaque citoyen les amène à adapter leur préférence des valeurs en fonction de celles considérées comme importantes dans la société dans laquelle ils vivent. Ce besoin pousse également les membres d'un groupe à contrôler le comportement des autres membres, de manière à ce qu'ils ne déforment pas le cadre de valeurs de leur société.

Selon les principes définis par Schwartz, on peut noter que les valeurs influencent les comportements des individus. Néanmoins, il reconnaît que cette influence n'est pas systématique. En effet, si les valeurs sont, par essence, relativement stables, le contexte dans lequel elles sont activées peut influencer les motivations de l'individu. Celui-ci peut donc, amener les individus à privilégier une valeur plutôt qu'une autre et à effectuer un comportement qui n'est pas conforme à sa valeur principale mais à celle répondant aux contraintes du contexte. Cette dynamique explique les différences interindividuelles et intersociétales.

1.2 Valeurs de base de Schwartz

Les recherches de Schwartz (1992 ; 2006) ont énormément fait avancer la recherche sur les valeurs. Ainsi, ses études au niveau mondial ont amené deux éléments qui ont contribué à redéfinir le domaine au niveau conceptuel et méthodologique.

D'une part, ses travaux l'ont amené à ressortir 10 valeurs de base communes à toutes les sociétés dans le monde. D'autre part, ses études lui ont permis de définir le fonctionnement organisationnel du concept. Il a également trouvé que, s'il existe des différences interindividuelles, on peut tout de même dresser des profils des valeurs plébiscitées à un niveau interculturel ou intersociétal.

1.2.1 10 valeurs de base

Les travaux de Schwartz (1992 ; 2006) effectués à un niveau interculturel et international ont conclu qu'il existe 10 valeurs de base universelles. Chacune de ces valeurs se réfère à des objectifs précis et répond à un/des besoin(s) vital(aux).

Ici, seuls les valeurs et leurs objectifs associés sont présentés :

- L'*autonomie* vise l'indépendance de la pensée et de l'action.
- La *stimulation* vise l'enthousiasme, la nouveauté et les défis à relever dans la vie.
- L'*hédonisme* vise le plaisir et la satisfaction personnelle.
- La *réussite* vise la reconnaissance sociale et le succès personnel, obtenu grâce à la manifestation de compétences socialement reconnues ainsi que la performance
- Le *pouvoir* vise la reconnaissance sociale, un statut social prestigieux, une nette différenciation des statuts ainsi que le contrôle des ressources et la domination des personnes
- La *sécurité* vise la sûreté, l'harmonie et la stabilité de la société, des relations entre les groupes, entre les individus et de soi-même.
- La *conformité* vise la modération des actions, des goûts, des préférences et des impulsions susceptibles de déstabiliser ou de blesser les autres ou de transgresser les attentes ou normes sociales.
- La *tradition* vise le respect, la solidarité, l'engagement et l'acceptation des coutumes et idées soutenues par la culture ou la religion auxquelles on se rattache.
- La *bienveillance* vise la préservation et l'amélioration du bien-être des personnes avec lesquelles on se trouve fréquemment en contact.
- L'*universalisme* vise la compréhension, l'estime, la tolérance et la protection du bien de tous et de la nature. (d'après Schwartz, 2006)

Il est intéressant de noter que Schwartz ne définit pas la spiritualité en termes de valeur car elle ne porte pas sur un besoin de base. De plus, elle est conceptualisée de manières très différentes d'une culture à l'autre (Schwartz, 2006).

1.2.2 Organisation du système de valeurs

Schwartz (2006) a ressorti de ses travaux qu'il existe des liens de proximité différents entre les valeurs. Ces liens sont définis par la nature des pulsions qu'expriment les valeurs - apprendre, acquérir (des expériences gratifiantes), défendre et relier. Les pulsions associées à chaque valeur sont les suivantes :

- Bienveillance : relier ;
- Universalisme : relier + apprendre ;
- Autonomie : apprendre ;
- Stimulation : apprendre (+ acquérir des expériences gratifiantes) ;
- Hédonisme : apprendre (+acquérir des expériences gratifiantes) ;
- Réussite : acquérir ;
- Pouvoir : acquérir + défendre ;
- Sécurité : défendre ;
- Conformité et tradition : défendre et relier. (p.949)

Chaque valeur correspond ainsi à une ou deux pulsions qui la rapprochent d'une autre valeur. A l'inverse, certaines pulsions sont opposées. Lorsque deux valeurs sous-tendent des pulsions différentes, cela réduit la proximité de ces deux valeurs.

Le fait que les valeurs sous-tendent des pulsions communes ou opposées permet de placer les valeurs de manière circulaire sur un diagramme qui illustre leurs liens et ressemblances. La figure 1 illustre cette organisation.

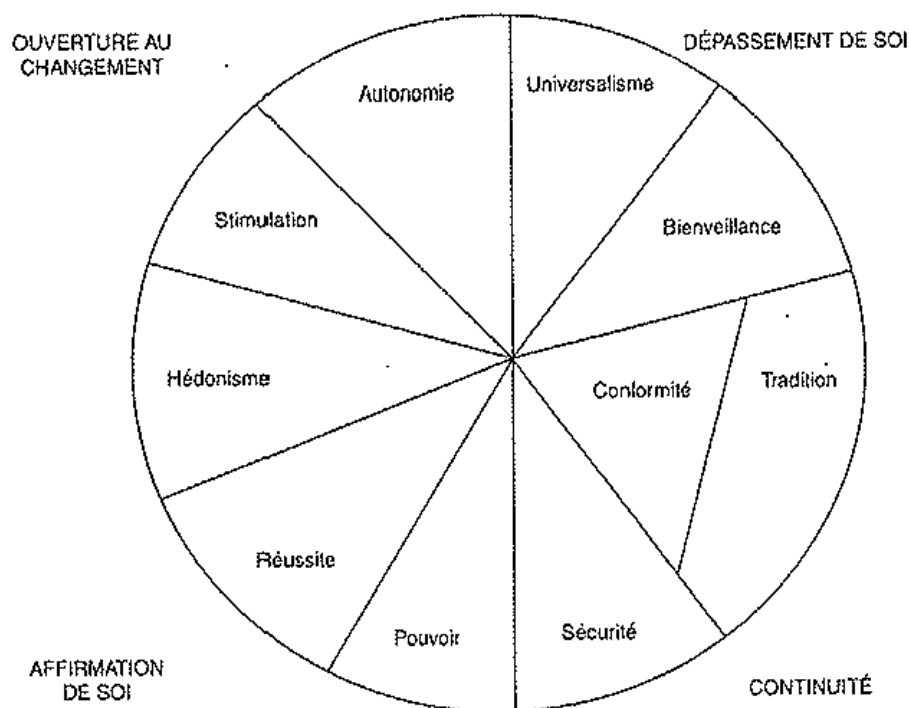


Figure 1 : Modèle théorique des relations entre les valeurs de base de Schwartz (2006), p. 964

Chaque valeur se trouve entre les deux valeurs avec lesquelles elle partage le plus la nature des pulsions. Plus les valeurs sont opposées, moins elles expriment la même motivation. Par exemple, la valeur d'universalisme se réfère aux pulsions de relier et d'apprendre. Elle se trouve entre la valeur de bienveillance et d'autonomie qui sont respectivement rattachées aux pulsions de relier et d'apprendre. En même temps, la valeur d'universalisme est opposée à celle de pouvoir qui se rapproche des pulsions de défense et d'acquisition, respectivement partagées par valeurs de sécurité et de pouvoir. Ces dernières sont également constituées d'autres pulsions – respectivement acquérir et relier.

L'organisation en diagramme circulaire des valeurs permet de placer les individus en fonction de l'importance qu'ils accordent à chacune des dix valeurs. Les études de Schwartz (1992, 2006) montrent que les individus valorisent des valeurs proches les unes des autres. Ainsi, si

l'on reprend l'exemple du paragraphe précédent, une personne privilégiant la valeur d'universalisme ne mettra pas en avant celles de pouvoir ou encore celles de réussite ou de sécurité.

Selon les pulsions privilégiées et les valeurs considérées par les individus, il est possible de définir quatre pôles de valeurs. Chaque individu ou société tend à se situer près d'un pôle en particulier. Il existe quatre pôles : dépassement de soi, continuité, affirmation de soi et ouverture. Ces pôles se répartissent sur deux dimensions. La première oppose le pôle d'affirmation de soi à celui de dépassement de soi. La première dimension comprend les valeurs de réussite et de pouvoir alors que l'autre regroupe les valeurs d'universalisme et de bienveillance. La seconde dimension oppose les pôles d'ouverture au changement - comprenant les valeurs d'hédonisme, de stimulation et d'autonomie - à la dimension de continuité réunissant les valeurs de sécurité, de conformité et de tradition. La figure 1 présente ces quatre dimensions en les plaçant proches des valeurs qu'elles regroupent. Ainsi, si l'on reprend l'exemple donné au paragraphe précédent, une personne ayant des valeurs principalement portées vers l'universalisme se trouvera sur le pôle de dépassement de soi alors que celle attribuant beaucoup d'importance au pouvoir sera sur le pôle d'affirmation de soi.

L'organisation en pôles de valeur facilite la systématisation du traitement des données et rend plus consistantes les conclusions effectuées (Schwartz, 1994). Elle permet de mieux comparer notamment les comportements d'individus en regardant les liens qui existent entre leur profil et leurs valeurs (Schwartz, 2006).

2. Etude appliquée des valeurs

Les travaux de Schwartz ont permis de mieux définir et étudier les valeurs. Ils ont également été utilisés afin de regarder comment les valeurs peuvent être mises en relation avec les caractéristiques personnelles et les comportements des individus. Ces études partent du principe qu'une personne va se comporter conformément à ses valeurs importantes car cela lui permet d'atteindre ses objectifs ou de répondre à ses motivations (Bardi & Schwartz, 2003).

La plupart des études montrent que les valeurs guident le comportement des individus. Néanmoins, divers travaux s'intéressant à ce lien n'obtiennent pas des résultats aussi nets. Kristiansen et Hotte (1996), par exemple, ont trouvé qu'on ne trouve pas toujours une relation forte entre les valeurs et les comportements des individus. Leurs travaux ont trouvé des liens plus forts entre les valeurs des individus et les raisons pour lesquelles ils ne font pas une certaine chose plutôt qu'entre leurs valeurs et leurs comportements effectifs.

2.1 Valeurs, comportement et contexte

Bardi et Schwartz (2003) ont montré qu'il existe des liens avérés entre certains comportements et certaines valeurs. Pour cela, ils ont étudié des *value-expressive behavior*, c'est-à-dire des comportements totalement représentatifs d'une valeur particulière. Si leurs travaux attestent ces liens, ils montrent toutefois que les comportements ne peuvent pas être prédits par le simple fait qu'ils ont un lien très fort avec une valeur particulière. En effet, les auteurs relèvent qu'un comportement est fortement influencé par le contexte dans lequel il est effectué. Les auteurs relèvent que plus un comportement s'inscrit dans un environnement dirigé par des normes et des pressions extérieures, moins il sera lié aux valeurs de l'individu.

Cela s'explique par le fait que les influences extérieures s'imposent face aux aspirations internes de l'individu, c'est-à-dire ses valeurs.

McClelland (1985, présenté par Bardi & Schwartz, 2003) relève que la relation comportement-valeur varie selon les valeurs étudiées. Ainsi, il y a peu de liens entre les valeurs de sécurité, de conformité, de bienveillance et de réussite et leurs comportements associés. A l'inverse, le lien entre celles d'hédonisme et d'autonomie est très fort. Bardi et Schwartz (2003) expliquent ce constat par le fait que, dans un contexte contraignant, les individus ont tendance à suivre les normes en vigueur, même si celles-ci s'opposent à leurs valeurs personnelles. Cette analyse semble d'autant plus pertinente que les valeurs d'hédonisme et d'autonomie sont, par définition, rattachées à des comportements visant l'indépendance et la satisfaction personnelle et donc à des perspectives valorisant les actions personnelles plutôt que les actions prescrites.

Kristiansen et Hotte (1996) présentent les travaux de Ajzen & Fischbein développés en 1972. Ceux-ci permettent d'avoir une vue d'ensemble des différentes sources d'influence des comportements et des intentions des individus. Ces influences peuvent être directes ou passer par plusieurs intermédiaires. Les valeurs personnelles sont l'un d'entre eux. On trouve également les normes sociales ou contextuelles. S'intéressant à ces structures d'influence, Schwartz et Tessler (1972, présentés par Kristiansen & Hotte, 1996) ont montré que plus de 50% de la variance des comportements et de leurs intentions sont expliqués par les normes sociales et les normes personnelles.

Les différentes recherches portant sur les liens qui existent entre les valeurs et les comportements des individus convergent donc vers l'idée qu'il est difficile d'expliquer les comportements des individus en ne se basant que sur une étude de leurs valeurs, notamment à cause de l'influence de l'environnement des individus et du contexte d'action.

2.2 Les valeurs dans les sociétés capitalistes

Les sociétés sont régies par de nombreuses règles et normes qui influencent leur développement social et économique. Ces contraintes ont également des effets sur les comportements et les attitudes des personnes évoluant dans les sociétés.

Kasser, Cohn, Kanner et Ryan (2007) se sont intéressés au lien qui existe entre les valeurs et l'*American Corporate Capitalism* (ACC). Cette idéologie, répandue dans le monde entier, est définie comme privilégiant la consommation, la compétition et les intérêts personnels. A l'inverse, elle s'oppose à des notions telles que la bienveillance ou l'autonomie. Kasser et al. expliquent qu'une société capitaliste a avantage à ce que ses concitoyens aient un comportement adéquat aux dimensions valorisées par celle-ci.

Ces auteurs indiquent que la dynamique d'une société a une influence directe sur les comportements des gens. En effet, la société pousse, voire impose à ses citoyens de suivre son idéologie à visée capitaliste tout en les motivant en valorisant les intérêts personnels de chacun, ce que soulève également Schwartz (1999) « societal norms define aspects of the meaning of working » (p.42).

Kasser et al. pointent l'importance de l'intérêt personnel propre « the fundamental assumption of ACC is that the system works best when capitalists, laborers, and consumers are each able to pursue their own self-interest to the maximum extent possible » (p.4). Les auteurs exemplifient cette dynamique en donnant l'exemple de la dépendance mutuelle qui existe

entre les individus et les institutions de la société. En effet, ils expliquent que le système capitaliste s'appuie sur des institutions qui permettent à la société, mais également aux particuliers de parvenir à leurs fins. Ces deux types d'acteurs ont alors autant besoin de la production des uns que des possibilités qu'offre l'autre. A cela s'ajoute le fait que les acteurs tiennent tantôt le rôle de travailleurs-producteurs que celui de consommateurs. Selon l'ACC, chacun essaie alors d'obtenir le plus de biens possibles tout en retirant un maximum de bénéfice. Cette dynamique pousse donc à la compétition.

Kasser et ses collègues (2007) indiquent que, plus une personne partage une idéologie capitaliste, moins elle va s'intéresser aux autres et s'investir dans des démarches coopératives ou à visée bienveillante. Ils ajoutent qu'une telle position est contraire aux notions de *communauté*, de *relations intimes* et d'*autonomie*.

Les auteurs relèvent également divers problèmes découlant de la valorisation trop grande des dimensions capitalistes. En effet, ils notent que ces valeurs ont une influence négative sur le sentiment d'auto-efficacité et l'envie de dépasser constructivement ses sentiments désagréables. De plus, ils indiquent que l'organisation hiérarchique que sous-tend cette dynamique amène les personnes à se comparer et à se convaincre que seule une minorité de personnes peuvent réussir comme ils l'entendent. Compte tenu de ces éléments, les auteurs rapprochent l'ACC au pôle de valeurs d'affirmation de soi de Schwartz. Ils l'opposent donc à celui de *dépassement de soi* qui se rapporterait à une idéologie coopérative.

Faisant écho aux travaux de Kasser et al. (2007), Schwartz (2007) a voulu mieux comprendre le lien qui existe entre les valeurs et le capitalisme. Pour cela, il a comparé les valeurs de différents pays capitalistes à leur valorisation de la compétition. Schwartz ressort de son étude qu'il y a un lien significatif entre les formes de compétition économique et interpersonnelle privilégiées par les pays et les valeurs que les citoyens de ce pays privilégient. Ainsi, plus un pays a une économie basée sur la compétition, plus les normes de la société et les éléments privilégiés par les individus se développent autour de dimensions individuelles ou de notions de pouvoir et de réussite.

La Suisse fait partie des pays les plus compétitifs. Elle se classe au septième rang des vingt pays étudiés par Schwartz - après six pays anglo-saxons. Selon cette étude elle serait l'une des nations européennes ayant le profil le plus compétitif.

2.3 Les valeurs des enseignants

Les écoles sont de grandes institutions que l'on retrouve dans le monde entier. Elles ont pour rôle d'éduquer la population mais également de leur apprendre certaines normes en vigueur dans la société. Les enseignants ont donc une position importante concernant la transmission de ces règles. Ainsi, Schwartz (1999) explique que les enseignants sont une population très représentative de chaque société : « school teachers may have a number of advantages for characterizing national value priorities. As a group, they play an explicit role in value socialization, they are presumably key carriers of culture, and they probably reflect the mid-range of prevailing value priorities in most societies » (p. 34). Cependant, si les enseignants ont pour rôle de transmettre les valeurs de leur société, on peut se demander à quel point elles correspondent à leurs valeurs personnelles et si elles ne reflètent pas plutôt des directives professionnelles.

Ros, Schwartz et Surkiss (1999) distinguent les valeurs de travail des valeurs de base par le fait que le contexte du travail implique obligatoirement un cadre restreignant la liberté

d'action des individus. Ainsi, pour ces auteurs les valeurs de travail sont spécifiques au cadre d'activité des individus.

La pratique des enseignants est régie par divers impératifs dont le principal est le plan d'études. Les projets ou lignes directrices de l'école dans laquelle ils travaillent peuvent également faire pression. Malgré cela, les enseignants sont relativement libres dans leur pratique effective puisqu'ils gèrent seul leur classe (Gather Thurler, 2010). Ainsi, on peut supposer, que libres de contraintes internes concrètes en classe, les enseignants ont tendance à agir dans le sens de leurs valeurs.

Dans leurs études, Ros et al. (1999) et Schwartz (1999) trouvent qu'il n'y a pas de différence entre les valeurs des enseignants titulaires et celles des étudiants en éducation. En effet, leurs résultats montrent que les deux populations classent les pôles de valeurs dans le même ordre d'importance, soit le pôle de dépassement de soi en premier, suivi de celui d'ouverture, d'affirmation de soi et enfin de continuité. Ainsi, selon ces auteurs, le choix de la profession a plus d'impact sur l'importance accordée aux différentes valeurs des professionnels que leur socialisation professionnelle une fois qu'ils sont employés.

Des travaux de Schwartz (1999) montrent que les enseignants et étudiants en enseignement suisses romands considèrent que les valeurs d'autonomie et d'universalisme sont les plus importantes. A l'inverse, les valeurs rattachées au conservatisme ou au pouvoir sont perçues comme peu importantes. En ce sens, cette population – et par extension le peuple suisse romand (Schwartz, 1999) – se trouve à la jonction des pôles d'ouverture au changement et de dépassement de soi.

Dans la même étude, Schwartz indique que les pays géographiquement proches partagent des valeurs similaires. Ainsi, la Suisse romande accorde une importance relativement identique aux valeurs valorisées par les autres pays d'Europe occidentale. Notons que cette région se distingue des pays anglo-saxons qui se rapprocheraient plutôt du pôle d'affirmation de soi.

Il est ici intéressant de mettre en lien ces résultats avec ceux de l'étude de Schwartz de 2007. Rappelons que cette dernière présente la Suisse comme un pays capitaliste avec des valeurs tournées vers l'affirmation de soi. Son profil de pays capitaliste se place juste après les pays anglo-saxons sur une échelle de valorisation des valeurs d'affirmation de soi. Les résultats de l'étude de 1999 correspondent donc à celle de 2007 pour les pays anglo-saxons mais pas pour la Suisse. On peut donc se demander si cette différence est due au fait que les dimensions étudiées étaient différentes dans les deux études ou si les huit années qui les séparent ont changé le profil de valeurs suisse. De même, on peut se demander comment les enseignants gèrent leurs valeurs orientées vers le dépassement de soi et l'environnement capitaliste dans lequel ils évoluent et quelles conséquences pour leurs choix de pratiques pédagogiques adoptées par les enseignants. En effet, adaptent-ils leur pédagogie en fonction des pressions sociales ou poursuivent-ils leurs convictions, comme le laisserait penser leur liberté d'action en classe ?

Chapitre 2 : L'apprentissage coopératif

Né dans les années 1960 aux Etats-Unis, l'apprentissage coopératif s'est très rapidement développé et cela à très large échelle. En 1989, Johnson et Johnson publiaient déjà une méta-analyse de près de 500 études présentant des résultats très favorables à cette pratique pédagogique. En 2009, les mêmes auteurs publiaient un article retraçant cette incroyable « educational psychology *success story* ». Si l'apprentissage coopératif s'est si vite et à ce point développé, c'est justement parce que de nombreuses recherches ont montré l'utilité de cette pratique pédagogique. Ces constats ont permis de développer de nombreux dispositifs, s'adressant aux différents niveaux d'enseignement de l'école primaire à l'université (Johnson & Johnson, 1989).

L'apprentissage coopératif est une forme de travail en petits groupes structurée, permettant de développer les compétences sociales mais également les connaissances des participants. Toutefois, il est important de noter que la majorité des travaux actuellement effectués sur le sujet portent principalement sur les bienfaits de cette pratique pédagogique sur les apprentissages plutôt que sur le développement des compétences sociales.

L'apprentissage coopératif se distingue du travail de groupe commun par son organisation très structurée. Lehrs (2010) explique cette différence de manière très claire lorsqu'elle écrit : « dans le travail de groupe, la coopération entre élèves est souhaitée alors qu'elle est structurée dans l'apprentissage coopératif » (p. 39).

L'apprentissage coopératif est parfois associé, à une autre forme de travail interactif : le tutorat. Ce dernier propose qu'un élève maîtrisant un certain domaine aide un autre élève à développer sa maîtrise du sujet (Buchs, 2011). Si le tutorat se base sur une collaboration entre les élèves, on ne peut toutefois pas parler d'apprentissage coopératif. En effet, celui-ci propose des activités structurées de manière à ce que chacun puisse avoir une contribution égale à celle des autres membres. Il vise donc à un partage des connaissances de tous les membres plutôt qu'à une différenciation des élèves en leur attribuant un statut d'enseignant ou d'apprenant, comme le propose le tutorat.

Les activités coopératives reposent donc sur une structuration importante qui requièrent autant une préparation avant l'activité qu'une mise en acte très organisée. En effet, il est primordial que les activités soient préparées de manière à ce qu'elles promeuvent au mieux la coopération entre les membres des différents groupes. Cette propriété du travail coopératif est une condition *sine qua non* à l'atteinte des objectifs visés par l'enseignant proposant l'activité. Cette forme de travail demande donc à l'enseignant un investissement important à chacune des phases d'opérationnalisation. Il doit notamment prêter attention à ce que le travail puisse être autogéré par les groupes d'élèves – tant au niveau de la participation égale de chaque membre que de la discipline. Les dispositifs d'apprentissage coopératif proposent ainsi à l'enseignant de déléguer son autorité aux différents groupes sans l'exclure de l'activité pédagogique puisqu'il garde son rôle d'observateur et régulateur tout au long de l'activité.

1. Principes de l'apprentissage coopératif

Nous ne présenterons pas ici de manière détaillée les différents dispositifs coopératifs qui existent. En effet, notre but n'est pas de faire un état des lieux des dispositifs existants. Néanmoins, notons que si chacun d'eux a ses particularités, tous suivent certaines tendances communes et s'accordent sur des critères communs. Pour Davidson (1998), tous les dispositifs coopératifs comprennent les principes suivants :

- Apprentissage en groupes restreints
- Présence d'une tâche commune
- Attitude coopérative
- Interdépendance positive
- Responsabilisation individuelle

Si cet inventaire est pertinent et que chacun de ces principes se retrouve effectivement dans les divers dispositifs d'apprentissage coopératif, notons tout de même que certains d'eux ne sont pas exclusifs à cette forme de travail.

En effet, les principes portant sur la présence d'une tâche commune, sur l'attitude coopérative des élèves ou sur la situation d'apprentissage en petits groupes peuvent également se retrouver dans le travail de groupe non structuré. Ainsi, nous considérerons que les principes de base de l'apprentissage coopératif et spécifiques à cette forme de travail sont l'attention portée à la responsabilisation de chaque élève ainsi qu'à la mise en place d'une interdépendance positive entre les membres de chaque groupe. Cette précision quant aux principes de base nous semble essentielle car ce sont précisément ces deux principes qui vont permettre aux dispositifs proposant cette pratique d'être particulièrement efficaces. Par la suite, nous développerons donc particulièrement les principes d'interdépendance positive et de responsabilisation individuelle en nous référant à eux en tant que principes de base.

Notons que si Davidson (1998) répertorie cinq principes communs à tous les dispositifs, il existe de nombreuses autres dimensions qui sont spécifiques à cette pratique pédagogique mais qui ne se retrouvent pas dans tous les modèles de travail. C'est pourquoi nous les appellerons *principes de second ordre*. Ceux-ci permettent de faciliter et d'optimiser la mise en place et le déroulement d'activités coopératives. Ils permettent également de rendre les critères communs de Davidson plus spécifiques à l'apprentissage coopératif.

C'est notamment le cas des principes de second ordre portant sur l'apprentissage de la coopération. Le travail des habiletés coopératives, la mise en place d'un climat de classe favorable à la coopération et l'utilisation de la réflexion critique proposent notamment des pistes d'apprentissage de la coopération.

Les paragraphes qui suivent détaillent ainsi les critères communs répertoriés par Davidson. Ils en associent également certains aux principes de second ordre introduits ci-dessus, en expliquant ce que ceux-ci apportent aux critères de base.

1.1 Apprentissage en groupes restreints

Les activités d'apprentissage coopératif se déroulent généralement dans des petits groupes de 2 à 6 élèves (Abrami et al., 1996). Toutefois, ce nombre peut varier selon le travail demandé et les objectifs fixés. Buchs, Filisetti, Butera, et Quiamzade (2004) énoncent ainsi un critère général quant à la taille du groupe : « le groupe doit être suffisamment petit pour permettre des interactions face à face entre tous les membres » (p. 172). Ces auteurs ajoutent que plus le

groupe est grand, plus il faut faire attention aux dimensions interpersonnelles et travailler sur les habiletés coopératives des élèves.

Hormis le nombre variable de participants dans les groupes de travail, il existe des manières différentes de constituer les groupes. La composition des groupes dépend elle aussi de l'activité et des objectifs visés par l'enseignant (Gaudet *et al.*, 1998).

1.2 Présence d'une tâche commune

Comme nous l'avons précédemment introduit, la présence d'une tâche commune n'est pas suffisante pour définir la spécificité d'une activité d'apprentissage coopératif. Cette dernière doit être spécifiquement structurée de manière à ce qu'elle ne puisse être réalisée de manière individuelle (Abrami *et al.*, 1996 ; Cohen, 1994 ; Davidson, 1998). Cette condition implique que les membres d'un groupe soient interdépendants les uns des autres pour réaliser la tâche. En effet, sans ce pré-requis, il n'y a aucune raison valable de travailler en groupe et il y a des risques que certains membres se désinvestissent de l'activité, que la participation de chacun soit inégale ou dévie vers une forme d'interdépendance négative.

1.3 Attitude coopérative

La définition d'*attitude coopérative* donnée par Davidson (1998) n'est pas très précise. On peut entendre cette expression comme se référant au simple fait d'être ouvert à travailler ensemble. Or, si cette condition est nécessaire à l'apprentissage coopératif elle n'est pas suffisante pour garantir que les élèves interagissent de manière constructive. De plus, si les élèves peuvent travailler ensemble, ils ne savent pas forcément comment le faire et comment gérer les contraintes que cela comprend (Gaudet *et al.*, 1998). Pour cela, il est important d'affiner la notion d'*attitude coopérative*.

Buchs *et al.* (2004) préfèrent parler d'*interactions constructives*. Ils présentent cette forme de comportement comme suit : « les interactions constructives prennent place lorsque les individus encouragent et facilitent les efforts de chacun pour atteindre le but du groupe. Ces interactions constructives influenceraient alors le résultat du groupe et notamment la qualité de l'apprentissage dans le groupe » (p.173).

Johnson et Johnson (2009) ajoutent que, pour qu'il y ait une réelle coopération, il est nécessaire que les élèves s'entraident et communiquent de manière constructive. Cette attitude est travaillée par le biais des habiletés coopératives.

Pour Johnson et Johnson (2009), il est primordial de développer des *habiletés coopératives* chez les élèves. En effet, celles-ci permettent de faciliter et d'optimiser l'investissement coopératif des élèves. Ces auteurs dénombrent quatre habiletés coopératives de haut niveau :

- connaître et avoir confiance en ses partenaires
- communiquer de manières précise et sans ambiguïté
- accepter les propositions des autres et encourager ces derniers
- résoudre constructivement les conflits

Gaudet *et al.* (1998) expliquent qu'il est important que les enseignants travaillent les différentes habiletés coopératives avec ses élèves avant l'activité coopérative à proprement dite. Cela permet aux élèves de les mettre en pratique et d'y prêter attention durant la réalisation de la tâche. Lors du travail des habiletés coopératives, l'enseignant a alors pour rôle de regarder comment ces comportements sont mis en place par les différents groupes afin de pouvoir les ajuster en vue de futures activités. Notons que ces auteurs précisent que les habiletés coopératives ne sont pas restreintes aux activités d'apprentissage coopératif. Au

contraire, il s'agit de compétences sociales transposables à différentes situations d'apprentissage et d'interaction.

1.4 Interdépendance positive

Les chercheurs s'accordent sur le fait que, pour qu'il y ait apprentissage coopératif, il doit y avoir interdépendance positive. Celle-ci se définit par le fait que les actions d'une personne ont des effets bénéfiques sur l'activité des autres membres du groupe. Durant les activités d'apprentissage coopératif, il est en effet primordial que les membres d'un même groupe cherchent à atteindre un but commun en reconnaissant la nécessité d'un apport de chacun (Johnson & Johnson, 2009).

Dans la théorie de l'interdépendance sociale, l'interdépendance positive s'oppose à l'interdépendance négative qui correspond à de la compétition. Celle-ci a lieu lorsque les actions d'un membre du groupe font obstacle à la bonne réalisation de la tâche commune. Le groupe n'est alors pas uni autour d'un même but mais certains membres poursuivent leurs objectifs propres sans tenir compte des effets négatifs de ce qu'il fait sur l'activité des autres. En ce sens, il met en compétition ses objectifs personnels avec les visées communes du groupe (Johnson & Johnson, 2009).

Pour être opérationnalisée, l'interdépendance positive porte sur plusieurs dimensions organisationnelles de l'activité. Il s'agit de l'interdépendance des buts, des ressources et des relations interpersonnelles (Abrami et al, 1996 ; Johnson & Johnson, 2009).

L'interdépendance positive est composée de plusieurs dimensions auxquelles il faut prêter attention lors de la mise en place d'une activité coopérative. Notons que ces différentes dimensions ne sont pas toutes traitées dans les dispositifs coopératifs.

1.4.1 Interdépendance des buts

L'interdépendance des buts est rattachée au cadre général de l'activité. Il s'agit de l'existence d'un but commun à tous les membres d'un groupe. Cette dimension d'interdépendance est considérée comme la plus importante et indispensable à la bonne réalisation d'un travail coopératif (Buchs, Gilles, Dutrévis, & Butera, 2011). En effet, sans elle, il y a très peu de chance qu'il y ait une interdépendance positive entre les membres d'un groupe. Le fait que tous les membres partagent un seul et même objectif va souder le groupe et permettre aux participants d'orienter l'action de tous dans la même direction.

1.4.2 Interdépendance des moyens

L'interdépendance des moyens se réfère à la gestion des moyens impliqués dans la tâche. Ceux-ci peuvent être matériels mais également porter sur la répartition des différentes tâches ou rôles de l'activité (Abrami *et al.*, 1996). Précisons que chaque dispositif d'apprentissage coopératif ne contient pas toutes ces composantes.

Interdépendance liée au matériel

Concernant l'interdépendance du matériel, celui-ci doit être prévu de manière à ce que les membres des groupes l'utilisent de manière interdépendante. Abrami *et al.* (1996) indiquent que « les ressources nécessaires à l'exécution de la tâche sont divisées de façon à empêcher qu'une seule personne ne fasse tout le travail » (p. 79).

Cette interdépendance sous-tend souvent que le matériel distribué aux groupes soit limité. De cette manière, les membres sont interdépendants au niveau des ressources à disposition. Cette démarche implique que les membres se prêtent et se répartissent le matériel.

Interdépendance liée à la tâche

Le deuxième type d'interdépendance liée aux moyens se réfère à la tâche. Elle consiste à diviser la tâche de manière à ce que chacun soit responsable d'une partie. Ainsi, chacun apporte quelque chose d'unique à l'activité commune (Abrami et al., 1996). Ce procédé est souvent proposé lorsque la tâche est très importante. Dans ce cas, les membres se répartissent les sous-tâches, chacun étant responsable d'une partie. Les apports de chacun sont ensuite réunis et partagés afin d'atteindre le but commun à tout le groupe.

Interdépendance liée aux rôles

La répartition de rôles est également comprise dans l'interdépendance liée aux moyens. Elle consiste à donner des rôles particuliers à chaque membre du groupe afin de les responsabiliser sur un aspect particulier indispensable à la résolution de l'activité.

Les rôles donnés peuvent porter sur des aspects fonctionnels de l'activité (par exemple, responsable du temps), cognitifs (chargé de synthèse) ou interpersonnels (soutenir les partenaires dans l'activité) (Abrami et al., 1996).

1.4.3 Interdépendance des relations interpersonnelles

Le troisième élément rattaché à l'interdépendance positive se rapporte aux relations interpersonnelles. Abrami et al. (1996) parlent de *motivation* à travailler ensemble entre les membres d'un groupe. Cet engouement va amener les élèves à se construire une *identité* de groupe qui va promouvoir l'atteinte d'un but commun.

Climat favorable à la coopération

La motivation n'est pas le seul élément permettant aux membres d'un groupe de bien s'entendre. Il est également important que les élèves se sentent à l'aise dans leur équipe et reconnus par leur pairs. Pour favoriser ce climat interpersonnel positif, certains auteurs (Abrami et al, 1996, Stevahn, Bennett, & Rolheiser, 1995) proposent d'y travailler en amont des activités coopératives.

Réflexion critique

Certains auteurs proposent également d'introduire des moments de discussion sur le fonctionnement des groupes (Howden & Kopiec, 1999). On parlera alors de réflexion critique. Ces moments de discussion visent à améliorer le fonctionnement des groupes en réfléchissant. La réflexion peut ainsi porter sur de la rétroaction ou sur de la projection en vue d'une prochaine activité.

1.4.4 Interdépendance des récompenses

L'interdépendance des récompenses souligne le fait que l'évaluation de chaque membre dépend positivement de l'atteinte des objectifs des différents membres du groupe. Il y a généralement deux manières de l'implanter. La première consiste à proposer une évaluation commune à tout le groupe. La seconde propose de donner une note qui tient compte des réalisations des différents membres.

Cette forme d'interdépendance positive est la plus débattue. En effet, si elle peut être un atout pour augmenter l'apport de l'activité travaillée (Lew, Mesch, Johnson, & Johnson, 1986) elle n'est pas forcément nécessaire si l'interdépendance positive est garantie par l'interdépendance des buts (Buchs et al., 2004 ; Cohen, 1994 ; Johnson & Johnson, 1989).

Le débat pose également la question de la nature de l'engagement des élèves dans la tâche : est-ce pour la réussir ensemble ou est-ce pour avoir une bonne note ? Dans ce cas-ci, les intérêts personnels – avoir personnellement une haute récompense et s'investir dans la tâche dans cette perspective - peuvent être en compétition avec ceux du groupe – réussir constructivement l'activité avec la participation de chacun.

Compte tenu de ces débats, nous faisons le choix de placer cette forme d'interdépendance dans les principes de second ordre de l'apprentissage coopératif.

1.5 Responsabilisation individuelle

La responsabilisation individuelle vise l'investissement constructif de tous les membres du groupe dans la réalisation de la tâche. Buchs et al. (2011) indiquent que cette forme de responsabilité permet de « coordonner les efforts en direction du but collectif » (p. 172). La responsabilisation individuelle est liée à l'interdépendance positive. Toutefois, elle s'en distingue par le fait qu'elle porte sur la responsabilisation propre à chaque membre vis-à-vis du groupe et non pas sur la complémentarité de tous les membres entre eux (Stevahn et al., 1995).

On pourrait ainsi dire que la responsabilité individuelle et l'interdépendance positive du groupe se font miroir et permettent, ensemble, l'implication de tous dans l'activité. Il est néanmoins important de savoir les distinguer afin de reconnaître l'apport de chacun et que chacun puisse reconnaître sa propre participation (Stevahn et al., 1995). Cette dernière, peut autant porter sur l'aide d'un des membres à la résolution de l'activité commune que sur le soutien qu'il apporte à ses collègues ou sur son propre investissement à développer ses connaissances.

2. Les effets de l'apprentissage coopératif

Le succès de l'apprentissage coopératif est entre autre dû aux nombreuses études qui attestent de son efficacité. Ces recherches attestent en effet que l'apprentissage coopératif a des effets positifs sur les compétences sociales et communicatives des élèves, mais permet également à ces derniers de développer des apprentissages de qualité.

2.1 Effets sur les compétences sociales

Les apports de l'apprentissage coopératif aux compétences sociales des élèves sont de deux ordres. D'une part, celles-ci sont améliorées au niveau de la qualité des interactions et de la communication entre les élèves lors du travail de groupe. Ces compétences sont par ailleurs transférables à d'autres situations, scolaires ou non. Les études montrent d'ailleurs que la pratique de l'apprentissage coopératif a des effets bénéfiques sur le climat de classe ou d'école (Lopata, Miller & Miller, 2003). D'autre part, le fait de travailler dans un contexte qui valorise l'apport de tous améliore souvent l'estime de soi et l'autonomie des élèves (Buchs et al., 2004 ; Sharan, 2010).

2.2 Effets sur les apprentissages

Johnson et Johnson (2009) expliquent que, comparé au travail compétitif ou individuel, le travail coopératif permet aux élèves de mieux s'investir dans la tâche et d'avoir une posture plus critique et constructive. En effet, comme l'indiquent Gillies et Boyle (2010) l'apprentissage coopératif rend les élèves actifs ensemble ce qui affine leur raisonnement et optimise la qualité de leurs apprentissages. Cette attitude active amène également les élèves à être plus motivés et à mieux s'investir dans la tâche (Johnson & Johnson, 2009 ; Krol, Veenman & Voeten, 2001).

3. La posture de l'enseignant lors du travail coopératif

Les activités coopératives sont structurées de manière à ce que les élèves puissent travailler de manière autonome dans leurs groupes respectifs. Compte tenu de ce postulat, on peut se demander quel est le rôle de l'enseignant dans la mise en place des activités coopératives.

Davidson (1998) n'aborde pas la question du rôle de l'enseignement lorsqu'il rassemble les différents principes de l'apprentissage coopératif. Néanmoins, il nous semble que son rôle est crucial quant au bon déroulement des activités coopératives. Ainsi, nous ajoutons cette dimension aux principes de second ordre de l'apprentissage coopératif.

Le premier élément à mettre en avant est le rôle primordial de l'enseignant dans les phases de préparation et d'anticipation de l'activité coopérative. En effet, c'est lui qui va choisir le domaine de travail, le dispositif d'apprentissage coopératif, la tâche et la manière dont il va introduire l'interdépendance positive, la responsabilisation des élèves, etc. Cette planification est essentielle car elle assure l'interdépendance entre les élèves ainsi que la bonne réalisation de l'activité, selon les objectifs visés.

De part la multitude d'éléments à structurer, cette première étape de planification de la coopération n'est pas aisée. Elle est d'ailleurs d'autant plus difficile que l'enseignant et/ou ses élèves ne sont pas habitués à pratiquer de l'apprentissage coopératif (Koutselini, 2008-2009).

4. L'apprentissage coopératif à l'école primaire

De nombreux auteurs promeuvent l'apprentissage coopératif à l'école et attestent de son utilisation à grande échelle. Johnson et Johnson (2009), par exemple, vantent ses mérites sans ambiguïté dans leur article récent qui présente l'apprentissage coopératif comme un succès pédagogique « one of the dominant instructional practices throughout the world » (p.365). Si l'intérêt de l'apprentissage coopératif est confirmé par leurs études empiriques, il est intéressant de regarder comment l'apprentissage coopératif est effectivement pratiqué par les enseignants.

4.1 Fréquence de pratique du travail de groupe à l'école

Des recherches récentes se sont intéressées aux formes d'enseignement privilégiées par les enseignants. Pianta et al. (2007) ont, par exemple, trouvé que 91,2 % du temps scolaire est consacré à du travail individuel ou avec toute la classe et que seuls 7% du temps d'apprentissage porte sur le travail en petits groupes. Ces chiffres indiquent que le travail de groupe – et éventuellement les activités d'apprentissage coopératif – n'est que très peu employé par les enseignants. Baines, Blatchford et Kutnick (2003, présenté par Lehraus, 2010) trouvent des résultats équivalents à l'école primaire. Par contre, il est intéressant de

noter que, d'après cette étude, 29% du temps d'apprentissage est consacré à du travail de groupe au secondaire. Les auteurs émettent l'hypothèse que la différence entre ces deux niveaux d'études s'explique par le fait que les élèves plus âgés sont plus autonomes.

4.2 Pratique de l'apprentissage coopératif par les enseignants

Au vu du succès affirmé de l'apprentissage coopératif (Johnson & Johnson, 1989, 2009, Sharan, 2010), des chercheurs se sont intéressés au rapport qu'entretiennent les enseignants à l'apprentissage coopératif.

Antil, Jenkins et Wayne (1998) ont mené une étude auprès d'enseignants qui indiquent tous pratiquer quotidiennement l'apprentissage coopératif. Si ces témoignages peuvent réjouir les Johnson, les recherches d'Antil et de ses collègues montrent que si la grande majorité des enseignants affirment pratiquer régulièrement de l'apprentissage coopératif, peu d'entre eux proposent des activités structurées selon les principes de l'apprentissage coopératif. Les enseignants tendraient donc à proposer du travail de groupe non structuré. Les chercheurs notent que cette non-structuration rend les périodes de coopération moins efficaces. Lopata et son équipe (2003) trouvent des résultats similaires.

Ces différents travaux expliquent le décalage observé entre ce qui est dit par les recherches et les enseignants et ce qui est fait par ces derniers par le fait que les enseignants considèrent les dispositifs trop *restrictifs*. Les enseignants ont ainsi tendance à les adapter en fonction de leur classe, de leur *philosophie* propre et des difficultés d'implémentation qu'ils rencontrent (Antil et al., 1998). Cependant, à force de modifier les principes d'apprentissage coopératif, ils le dénaturent, lui font perdre de son efficacité et le perçoivent alors de manière assez négative (Lopata et al., 2003). Antil et al. (1998) ainsi que Koutselini (2008-2009) notent qu'il est possible que le manque de formation des enseignants sur cette pratique pédagogique les amène à négliger l'importance que tient la structuration des principes de base.

Koutselini (2008-2009) relève que les enseignants ont beaucoup de conceptions erronées sur l'apprentissage coopératif ce qui les amène à avoir une posture généralement négative vis-à-vis de lui. En effet, les enseignants expliquent que leurs tentatives de pratique de l'apprentissage coopératif ont été peu concluantes. La chercheuse remarque que leur attitude négative est notamment due à leur manque de formation à cette pratique pédagogique.

Antil et al. (1998) relèvent avec étonnement que les enseignants ne sont pas conscients du décalage entre ce qu'ils font et ce qu'ils disent faire ni des conséquences que cela a sur l'efficacité de l'apprentissage coopératif, tant au niveau des apprentissages des élèves que de l'estime que les enseignants portent à cette pratique. Koutselini (2008-2009) arrive à une conclusion similaire. Toutefois, elle montre que la formation continue permet de pallier aux lacunes des praticiens. La chercheuse retire de ses travaux que l'un des éléments les plus importants à clarifier est la différence qui existe entre l'apprentissage coopératif et le simple travail de groupe. Gillies et Boyle (2010) mettent, eux, en avant le fait qu'il est important que les enseignants prennent le temps de préparer la classe à la pratique de l'apprentissage coopératif. En effet, ces auteurs indiquent que l'apprentissage coopératif demande aux enseignants de s'organiser de manière différente, que ce soit concernant leur rôle d'enseignant que dans la mise en place des activités d'apprentissage.

Ces différentes études indiquent donc que les enseignants témoignent d'un certain intérêt pour l'apprentissage coopératif mais que, concrètement, ils ont une posture relativement ambivalente concernant sa pratique, notamment car ce mode d'enseignement demande aux enseignants d'envisager l'apprentissage des élèves et leur rôle d'enseignant de manière très structurée et peu traditionnelle.

Chapitre 3 : Problématique

Le cadre théorique a permis de relever que l'apprentissage coopératif n'est pas une pratique pédagogique facile à implanter. Il apparaît également que les enseignants ne l'utilisent pas si souvent qu'ils ne le prétendent. Dans cette partie, nous cherchons donc à mieux comprendre le rapport qu'entretiennent les enseignants vis-à-vis de l'apprentissage coopératif et comment la pratique de l'apprentissage coopératif fait écho à certaines dimensions sociétales fortement établies. Nous allons ainsi partir de la question de la posture ambivalente des enseignants vis-à-vis de l'apprentissage coopératif afin d'élaborer notre problématique et nos questions de recherche s'intéressant aux valeurs.

1. Posture ambivalente des enseignants vis-à-vis de l'apprentissage coopératif

Les éléments théoriques présentés ci-dessus nous ont permis de mieux saisir en quoi consistait l'apprentissage coopératif. Le cadre théorique a ainsi introduit le fait que si cette pratique pédagogique est reconnue comme efficace par la communauté scientifique, la position des enseignants vis-à-vis d'elle est plus ambivalente. En effet, s'ils disent régulièrement pratiquer cette forme de travail de groupe structurée, plusieurs études indiquent qu'ils ne proposent pas réellement des activités d'apprentissage coopératif (Antil et al., 1998 ; Koutselini, 2008-2009 ; Lopata et al., 2003) et les proposent rarement (Baines et al., 2003, présenté par Lehraus, 2010 ; Pianta et al., 2007). Ainsi, il apparaît que les enseignants ont une attitude ambivalente vis-à-vis de l'apprentissage coopératif. Il ressort également qu'ils ne sont pas toujours conscients du décalage entre ce qu'ils pensent faire et leur pratique effective. Cette partie propose donc d'aborder certaines pistes afin de mieux comprendre les dimensions qui sous-tendent le décalage entre la *success story* de l'apprentissage coopératif et les constats mitigés sur sa pratique effective.

1.1 Pratique de l'apprentissage coopératif : une question d'expérience

Une première piste d'explication est introduite par Antil et al. (1998) et Koutselini (2008-2009) et porte sur le manque de formation des enseignants à cette pratique pédagogique. Leurs études montrent que les enseignants n'ont que des connaissances superficielles sur cette pratique. Il apparaît également que souvent, les formations qu'ils ont suivies sur l'apprentissage coopératif ne leur ont pas permis d'expérimenter et de se confronter aux difficultés, mais également aux bénéfices de cette pratique pédagogique.

Les expériences des enseignants de l'apprentissage coopératif ont une grande influence sur leur envie et leur motivation à proposer cette forme de pratique pédagogique. En effet, plusieurs études mettent en avant que les expériences vécues par les enseignants en tant qu'élèves ou en formation sont un des facteurs déterminants de leur pratique effective de l'apprentissage coopératif (Antil et al, 1998 ; Gillies & Boyle, 2010 ; Koutselini, 2008-9). De plus, on peut penser que, selon leurs expériences, les enseignants s'investiront différemment dans la mise en place des dispositifs coopératifs. Il est probable que les enseignants convaincus, par expérience, de l'utilité de l'apprentissage coopératif pour les apprentissages soient plus appliqués dans la préparation et les contextes d'implantation des dispositifs que ceux proposant des activités coopératives car ils ont seulement entendu que c'est une pratique pédagogique intéressante ou parce qu'ils veulent simplement développer les compétences sociales des élèves. Par exemple, si l'enseignant s'investit dans la structuration de l'activité, il est possible qu'il perçoive mieux les bénéfices de l'activité que s'il avait proposé une activité

semi-structurée, proche du travail de groupe. De même, il se peut qu'une tâche coopérative devienne plus intéressante au niveau scolaire si l'enseignant vise à développer les connaissances de ses élèves que s'il l'envisage comme une activité prétexte, visant à développer les capacités d'interaction de ses élèves. Notons que les études indiquent que les enseignants tendent à limiter l'intérêt de l'apprentissage coopératif pour le développement des compétences sociales (Lee, Chew, Ng & Hing, 1999 ; Koutselini, 2008-2009). Or, comme nous l'avons précédemment présenté, cette pratique coopérative a également de nombreux effets positifs sur les apprentissages des élèves. D'ailleurs, la majorité des articles portant sur l'apprentissage coopératif s'intéresse plus à ses effets sur cette dimension que sur ses intérêts au niveau des compétences sociales.

1.2 Pratique de l'apprentissage coopératif : importance de la formation

La formation continue permet d'expérimenter l'apprentissage coopératif et de faire évoluer le rapport qu'entretiennent les enseignants à cette pratique pédagogique. Elle permet également de réguler certains manques théoriques et pratiques que les enseignants n'ont pas pu combler durant leur formation initiale. En effet, des études (Antil et al., 1998; Koutselini, 2008-9 ; Lopata et al., 2003) indiquent que la formation initiale ne les prépare pas suffisamment à le pratiquer ou même à avoir des connaissances de base dessus. En effet, les cours donnés dessus semblent être superficiels et ne pas confronter les enseignants à la difficulté, mais également aux bénéfices de cette pratique pédagogique.

La formation sur l'apprentissage coopératif offerte aux étudiants en enseignement à l'université de Genève est représentative des constats de Koutselini ainsi que ceux d'Antil et de ses collègues ou de Lopata et de son équipe. En effet, sur tout le cursus, un seul cours sur cette thématique est proposé aux étudiants² et celui-ci n'est pas obligatoire. Il n'est donc pas certain que tous les étudiants le suivent. De plus, les savoirs acquis ne sont pas forcément mis en pratique.

1.3 Un système éducatif ambivalent

Tatar et Oktay (2008) relèvent que les divers acteurs des systèmes éducatifs partagent cette ambivalence avec les enseignants. Ces chercheurs soulignent que ces acteurs tendent à considérer de manière très positive la coopération mais qu'ils évoluent dans un système qui repose sur un certain nombre de principes compétitifs. Tatar et Oktay mettent en avant que la coopération répond mieux aux attentes de la société, notamment au niveau de l'élaboration de compétences et de la préparation à la vie professionnelle des élèves. Cependant, ils indiquent que, malgré cet intérêt, les acteurs éducatifs ne lui laissent qu'une place très minime dans leurs plans d'études.

Le plan d'études romand (PER)³ élaboré dans le cadre du projet d'harmonisation du système scolaire suisse illustre cette ambivalence. En effet, bien qu'il considère la coopération à l'école obligatoire comme un moyen de favoriser les apprentissages, il ne prévoit pas d'enseigner la coopération et l'envisage principalement pour développer les compétences sociales des élèves. En ce sens, le PER semble considérer que la coopération est surtout favorable aux dimensions sociales et négliger la structuration requise par les activités coopératives à visées d'apprentissage. Rappelons que selon les principes de l'apprentissage coopératif, une simple *mobilisation* de la coopération n'est pas suffisante pour le développement de la coopération chez les élèves et surtout ne permet pas un apprentissage

² Voir site de l'Université de Genève, « Liste des unités de formation de l'orientation enseignement primaire (120 crédits) »

³ Voir site du plan d'études romand

optimum. Ainsi, il semblerait que le PER ne promeuve pas réellement l'apprentissage coopératif ou, du moins, ne tienne pas compte de sa complexité.

Tatar et Oktay (2008) abordent l'ambivalence des enseignants vis-à-vis de l'apprentissage coopératif du point de vue de l'évaluation. En effet, les auteurs expliquent que la faible place accordée à l'apprentissage coopératif à l'école est due au fait que les systèmes éducatifs sont généralement basés sur un système d'évaluation qui compare les élèves entre eux pour leur attribuer des notes. Ils nomment cette forme d'évaluation *Relative Evaluation System* qui correspond à l'évaluation normative. Elle s'oppose à l'*Absolute Evaluation System* qui se centre sur l'évaluation des compétences et des connaissances individuelles de chaque élève, pris indépendamment les uns des autres. Cette forme d'évaluation renvoie à l'évaluation critériée.

L'évaluation critériée est plus proche des principes de l'apprentissage coopératif. Cependant, elle est nettement moins utilisée que l'évaluation normative. On peut supposer que si elle était plus répandue, cela faciliterait pratique de l'apprentissage coopératif. En effet, Tatar et Oktay (2008) expliquent que les enseignants tendent à rejeter l'utilisation de cette pratique pédagogique car ils ne savent pas comment gérer l'interaction entre un enseignement de type coopératif et leur mode d'évaluation compétitif. Ils rejettent alors la dimension coopérative à cause de son inadéquation au mode d'évaluation prévalant.

L'évaluation normative promeut la compétition entre les élèves. En même temps, elle pousse les élèves à considérer la coopération comme désavantageuse à leur réussite scolaire. En effet, si les élèves aident un camarade, il y a des risques que ce dernier ait une meilleure note qu'eux. Ainsi, l'évaluation normative pousse les élèves à s'investir dans leurs apprentissages dans une perspective de performance individuelle et non collective. Pulfrey (2010) confirme cette dimension. Elle met également en avant que le contexte compétitif de nos sociétés pousse les élèves à apprendre de manière superficielle, dans le seul but d'être performant et pas de maîtriser les contenus de savoir. Ces principes sont donc fortement opposés à ceux de l'apprentissage coopératif et se rapprochent de la compétition.

Stipek, Givvin, Salmon et MacGyvers (2001) ajoutent que l'utilisation prédominante de questions-réponses chez les enseignants poussent naturellement les élèves à associer les apprentissages scolaires à des savoirs *justes* ou *faux*, plutôt qu'à des types de connaissances à construire, à discuter et à approfondir. Or, ces dernières sont primordiales au développement des apprentissages. Il est également très important que les élèves se sentent à l'aise dans leur contexte d'apprentissage. Or, une pédagogie basée uniquement sur les performances personnelles et en compétition avec les autres ne le permet pas.

1.4 Gestion de classe et apprentissage coopératif

Stipek et al. (2001) questionnent l'attitude ambivalente sous l'angle du statut des enseignants lors les activités coopératives. En effet, les chercheurs pointent la difficulté, pour les enseignants, d'accepter de perdre une partie de leur autorité. En effet, lors des moments de travail coopératif en petits groupes, les élèves gèrent leur activité sans implication directe de l'enseignant (Cohen, 1994, Lehraus, 2010). Stipek et son équipe note ainsi que cette forme d'enseignement n'est pas conforme aux croyances principales des enseignants. En effet, ceux-ci considèrent que l'enseignant a pour rôle de contrôler et de diriger l'activité des élèves. Les chercheurs ajoutent que, plus un enseignant est centré sur ces dimensions de contrôle, plus son attention sera portée sur la justesse des réponses données par les élèves, plutôt que sur leur compréhension du domaine étudié. Ainsi, il se peut que l'apprentissage coopératif se trouve en décalage par rapport aux idéaux pédagogiques et au fonctionnement de base des enseignants.

Stipek et al. (2001) introduisent un élément intéressant. Ils rappellent que le rôle de l'enseignant est avant tout d'amener ses élèves à apprendre. Ainsi, on peut se demander à quel point les enseignants doivent eux-mêmes transmettre le savoir si d'autres formes d'enseignement sont aussi efficaces. Cette question n'est pas anodine. En effet, elle interroge la nature des choix opérés par les enseignants : les font-ils par conviction de ce qui est bien pour les élèves ou leurs décisions sont-elles motivées par leur confort personnel ? Si les enseignants pensent que leur rôle est avant tout d'enseigner directement aux élèves – car cela permet de mieux gérer la classe, par exemple - il est fort probable que ceux-ci ne privilégient pas de temps de travail coopératif pour des raisons plus personnelles que pédagogiques.

Borko et Putnam (1996) indiquent que les enseignants ont besoin de routines pour enseigner. En effet, celles-ci cadrent leur activité et surtout la gestion de la classe. Cette dernière est d'ailleurs l'un des critères de choix les plus importants pour les enseignants. Ainsi, on peut supposer que, pour de nombreux enseignants, proposer des activités coopératives correspond à perdre leur autorité et à voir leurs routines perdre de leur prévalence.

Cependant, rappelons que les dispositifs d'apprentissage coopératif prévoient justement de structurer l'activité, de manière à ce qu'elle se déroule de façon cadrée et évite une agitation injustifiée des élèves. Ainsi, si cette préparation demande du temps à l'enseignant, elle lui permet, par la suite, d'en gagner et de ne pas craindre que les élèves chahutent pendant l'activité. Par ailleurs, si certains auteurs introduisent un travail préalable avec les élèves, sur les habiletés coopératives, par exemple, ce n'est pas pour rien. En effet, ces périodes permettent d'établir des normes et des routines propres aux activités coopératives. Selon cette organisation, si les enseignants n'ont pas toute autorité sur les groupes élèves en cours d'activité, ils savent que ces interactions sont structurées par des normes qui ne vont pas avoir des effets nocifs sur leur gestion de la classe. De plus, si, durant les activités coopératives, les acteurs principaux sont les élèves, l'enseignant n'est pas absent de la classe et tient toujours un rôle. En effet, tout au long de l'activité qui se déroule, l'enseignant observe les différents groupes. De même, il ne doit pas hésiter à leur venir en aide ou à les encourager (Howden & Kopiec, 1999). Ces interventions - plus ou moins directes de l'enseignant - sont utiles pendant l'activité. Elles permettent également à l'enseignant de faire le point – seul ou avec sa classe – sur le déroulement de l'activité, sur le fonctionnement des groupes ainsi que la participation des différents élèves. Ces observations lui serviront à réguler et à améliorer les prochaines activités et seront utiles pour la phase de rétroaction.

2. Présentation des questions de recherche et hypothèses

Les quelques pistes d'explication de l'ambivalence qu'entretiennent les enseignants à l'apprentissage coopératif présentées mettent en avant plusieurs dimensions. Elles relèvent que l'attitude des enseignants vis-à-vis de l'apprentissage coopératif peut être expliquée par des raisons tant personnelles que professionnelles ou sociétales. La pratique d'activités coopératives ne peut donc pas être réduite à la seule implantation d'un dispositif. Au contraire, elle est influencée par des choix des enseignants mais également par un système éducatif et une société qui ont également une position ambivalente vis-à-vis de la coopération et de la compétition.

Les travaux de Schwartz (1992, 2006) ont abouti à un modèle d'analyse des valeurs permettant de mettre en lien les valeurs de base des individus ou de sociétés avec des comportements. Dans ce travail, nous cherchons ainsi à étudier quel est le lien qui existe entre les valeurs de futurs enseignants et leur pratique envisagée de l'apprentissage coopératif. Nous désirons également regarder comment se manifeste l'ambivalence vis-à-vis de cette

pratique pédagogique du point de vue des valeurs. Ainsi, nous posons la question de recherche suivante : dans quelle mesure les valeurs générales proposées par Schwartz permettent de prédire les pratiques pédagogiques envisagées. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons essentiellement aux pratiques pédagogiques orientées vers la coopération entre élèves.

Les travaux de Kasser et al. (2007) et de Schwartz (2007) ont déjà pu attester qu'il existe un lien entre les sociétés capitalistes, les postures compétitives et le pôle de valeurs d'affirmation de soi. Dans la théorie de l'interdépendance sociale, ces dimensions compétitives correspondent à de l'interdépendance négative. Cette forme d'interdépendance est totalement opposée aux principes de l'apprentissage coopératif qui promeuvent l'interdépendance positive. Si l'on met en lien les travaux de Kasser et al., le modèle de valeurs de Schwartz et la théorie de l'interdépendance, il semblerait que l'apprentissage coopératif coïncide avec les valeurs rattachées au pôle de dépassement de soi. Nous émettons ainsi l'hypothèse que les pôles de dépassement et d'affirmation de soi sont les plus pertinents pour prédire la pratique envisagée de l'apprentissage coopératif.

Si l'étude de la pratique envisagée de la coopération du point de vue des valeurs est au cœur de ce travail, nous prenons note du fait que plusieurs études indiquent qu'il est difficile d'expliquer les comportements des individus en ne se basant que sur une étude de leurs valeurs (voir Kristiansen et Hotte, 1996). Ainsi, il nous semble important de regarder dans quelle mesure les expériences antérieures, les attitudes et la perception de l'apprentissage coopératif des futurs enseignants prédisent leurs pratiques pédagogiques.

Compte tenu de l'ambivalence existant vis-à-vis de l'apprentissage coopératif, il nous semble intéressant de nous demander également dans quelle mesure la perception d'utilité de la coopération et de la compétition médiate les effets des valeurs sur la pratique envisagée de l'apprentissage coopératif. Nous émettons l'hypothèse que si les valeurs ont un potentiel prédictif sur la pratique envisagée de l'apprentissage coopératif, cet effet est partiellement amoindri lorsqu'il est associé à la perception d'utilité pour les apprentissages de la coopération ou de la compétition.

Partie III

Méthodologie

Chapitre 4 : Dispositif de recherche

1. Population

Le questionnaire a été envoyé par email à l'ensemble des étudiants de dernière année de Licence Mention Enseignement (LME3) de la section de Sciences de l'éducation de l'Université de Genève (n=96). Pour y répondre, les étudiants devaient suivre un lien internet qui les amenait au questionnaire *on line*.

Cinquante neuf étudiants ont répondu au questionnaire *on line* qui leur a été soumis. Onze étudiants y ont répondu partiellement, ce qui peut expliquer les variations dans les effectifs selon les résultats présentés par la suite.

Concernant les 48 répondants ayant répondu aux questions portant sur leur profil, on dénombre 41 femmes et 7 hommes. Cet échantillon est représentatif de la population au niveau du sexe étant donné que la volée compte 83 femmes et 13 hommes (C. Lenoir, communication personnelle, 4 juillet 2011). Les répondants ont un âge moyen de 25 ans (M=25.13 ; ME = 24 ; min =21 ; max = 42) ce qui est un peu moins élevé que l'âge moyen de la volée entière (M=26.32 ; ME=25 ; min= 21 ; max= 42).

2. Procédure

Un email a été envoyé à tous les étudiants de la volée LME3 leur présentant brièvement le cadre de la recherche et comprenant un lien internet pour atteindre le questionnaire sur *Lime Survey*.

Cette procédure a été choisie car les étudiants n'avaient plus de cours ensemble à l'université. Il n'était donc plus possible de faire passer un questionnaire papier en présence de l'ensemble de la population ; et l'envoi par la poste du questionnaire sous-tendait un trop fort risque de non-réponses. Cette démarche leur permettait de répondre au questionnaire en tout temps et en tous lieux. Néanmoins, certains étudiants n'ont pas répondu au questionnaire jusqu'au bout. Plusieurs rappels ont été envoyés aux étudiants afin qu'un maximum d'entre eux participe à ce projet de recherche. Ces envois ont été effectués en fin d'année académique, entre avril et juin 2011.

3. Questionnaire et variables

Notre projet de recherche a porté sur un unique questionnaire⁴. Notons que ce mémoire étant une étude exploratoire, certaines questions ne seront pas traitées dans ce travail.

Ce travail se centre sur les dimensions suivantes :

- les pôles de valeurs des étudiants
- la pratique envisagée concernant la mise en place des principes de base de l'apprentissage coopératif par les futurs enseignants
- le type de pratiques pédagogiques envisagées
- l'attitude des étudiants vis-à-vis de la coopération et de la compétition dans la classe

⁴ L'intégralité du questionnaire se trouve en annexe (Annexe 1)

- la perception d'utilité par les futurs enseignants des pratiques coopératives ou compétitives sur les apprentissages et le développement des compétences sociales
- les expériences de l'apprentissage coopératif des étudiants

Ce travail se focalise particulièrement sur les valeurs des étudiants en examinant dans quelle mesure elles permettent de prédire la pratique envisagée des principes de base de l'apprentissage coopératif par les futurs enseignants. Cette dernière variable est entendue comme la variable dépendante de référence de ce travail.

3.1 Pôles de valeurs

Les valeurs générales des étudiants ont été étudiée à partir du *Schwartz Value Survey* (SVS) adapté de Schwartz (1992) et de Pulfrey et Butera (sous presse). Il est composé de 34 items auxquels les étudiants devaient répondre selon une échelle de Likert à 7 modalités allant de *pas du tout important pour moi* à *tout à fait important pour moi*. Nous avons regroupé ces questions en quatre variables correspondant aux pôles du modèle de Schwartz (2006).

3.1.1 Présentation des variables

Dépassement de soi

Cette variable est constituée de huit items représentant les valeurs de pouvoir et de réussite (aider les personnes autour de moi ; répondre aux besoins des autres ; être loyal(e) envers mes amis ; écouter les personnes qui sont différentes de moi afin de les comprendre ; que chaque personne dans le monde soit traitée de manière égale ; que les personnes du monde entier vivent en harmonie ; que tout le monde soit traité de manière juste et que les personnes plus faibles soient protégées ; prendre soin de la nature et de l'environnement).

La fidélité inter-items de cette variable est suffisante pour rassembler les questions en un unique indice ($\alpha = .81$).

Affirmation de soi

Cette variable regroupe les items portant sur les valeurs d'universalisme et de bienveillance. Elle est constituée de sept questions (être celui/celle qui prend les décisions et qui dirige les autres ; avoir des responsabilités et de dire aux autres ce qu'ils doivent faire ; être riche ; être ambitieux/se ; montrer mes capacités ; faire mieux que les autres ; réussir).

La fidélité inter-items de cette variable est suffisante pour rassembler les questions en un unique indice fort ($\alpha = .84$).

Ouverture au changement

Cette variable regroupe les valeurs d'autonomie, d'hédonisme et de stimulation. Neuf items la composent (avoir de nouvelles idées et d'être créatif/ve ; prendre mes propres décisions concernant ce que je fais ; être indépendant(e) ; être intéressé(e) par différentes choses ; m'amuser et d'avoir du plaisir ; profiter de la vie ; faire plein de choses différentes dans ma vie ; avoir une vie palpitante ; prendre des risques et vivre des aventures).

La fidélité inter-items de cette variable est suffisante pour rassembler les questions en une unique variable ($\alpha = .73$).

Continuité

Cette variable est composée de dix questions illustrant les valeurs de sécurité, de tradition et de conformité (être poli(e) et ne pas déranger les autres personnes ; suivre les règles et faire ce qui est demandé ; me montrer respectueux envers mes parents et les personnes âgées ; vivre en sécurité dans mon environnement ; être organisé(e) et propre ; que mon pays soit sûr ; éviter de tomber malade ; pratiquer une religion ; être satisfait(e) de ce que j'ai ; respecter les traditions et préserver les coutumes).

La fidélité inter-items de cette variable est insuffisante ($\alpha=.58$). Le seuil de fidélité minimal ($\alpha=.70$) n'est pas atteint si l'on enlève une ou plusieurs variables. Notons que ce seuil n'est pas non plus atteint lorsqu'on associe les items plus spécifiquement par valeurs plutôt que par le pôle *continuité* entier. Ce manque de consistance est regrettable mais peu problématique pour notre recherche étant donné que nous ciblons notre attention sur les pôles d'affirmation et dépassement de soi. Il est par ailleurs possible que le petit nombre de répondants influence de manière négative la fidélité des réponses aux items.

3.1.2 Organisation des variables par rapport au modèle théorique

Comme le montre le tableau 1, la corrélation entre les quatre pôles ne permet pas de retrouver la même structure que le modèle de Schwartz (2006). En effet, les pôles partageant la même dimension ne sont pas statistiquement liés. Les pôles d'affirmation de soi et de dépassement de soi ont ainsi une relation non significative et leur lien est quasi nul ($r(54)=-.02, p=.88$), bien que négative. Ce résultat laisse penser que les pôles de valeurs ne sont pas forcément opposés mais pourraient coexister chez la même personne. En ce qui concerne les pôles de continuité et d'ouverture, nous ne trouvons pas non plus une relation significative et la corrélation est proche de 0 ($r(54)=.08, p=.57$). Ce résultat peut s'expliquer par l'inconsistante constatée de la variable continuité.

Notons que nous retrouvons l'organisation en deux dimensions de Schwartz lorsque nous utilisons, comme lui, des pôles relatifs à la moyenne des réponses données par tous les répondants au SVS. Cependant, nous faisons le choix d'utiliser, dans la suite de notre analyse, les pôles de valeurs brutes. En effet, bien que leur organisation soit moins conforme au modèle de Schwartz, nous pensons que l'utilisation des pôles bruts ne pose pas de problème dans la suite de l'analyse, étant donné que les autres questions utilisent la même échelle de réponse. De plus, comme nous le verrons dans la partie analyse et résultats, l'utilisation des pôles de valeurs brutes permettent de mieux expliquer notre objet de recherches.

Tableau 1 : Corrélations entre les quatre pôles de valeurs (bruts et relatifs à la moyenne des réponses)

		Pôles de valeurs brutes				Pôles de valeurs relatifs à la moyenne			
		Dépassement de soi	Affirmation de soi	Continuité	Ouverture	Dépassement de soi	Affirmation de soi	Continuité	Ouverture
Dépassement de soi	r= p= N=	1 54	-.02 .88 54	.59 .00 54	.40 .00 54	1 54	-.80 .00 54	.24 .08 54	-.05 .73 54
Affirmation de soi	r= p= N=	.02 .88 54	1 54	.22 .12 54	.38 .00 54	-.80 .00 54	1 54	-.43 .00 54	-.14 .33 54
Continuité	r= p= N=	.59 .00 54	.22 .12 54	1 54	.08 .57 54	.24 .08 54	-.43 .00 54	1 54	-.69 .00 54
Ouverture	r= p= N=	.40 .00 54	.38 .00 54	.08 .57 54	1 54	-.05 .73 54	-.14 .33 54	-.69 .00 54	1 54

Il apparaît que les étudiants évaluent de manière plus élevée les valeurs de dépassement de soi ($n= 54$; $M=5.99$; $ME = 6.00$; $\min = 3.50$; $\max= 7$) suivi du pôle d'ouverture ($n= 54$;

M=5.71 ; ME = 5.67 ; min = 3.89 ; max= 6.67), puis de celui de continuité (n= 54 ; M=5.21 ; ME = 5.31 ; min = 3.25 ; max= 6.50) et enfin les valeurs d'affirmation de soi (n= 54 ; M=3.79 ; ME = 4.00 ; min = 1.14 ; max= 5.71).

La comparaison des moyennes des pôles de valeurs indique que seules les réponses concernant les pôles d'ouverture et de dépassement de soi ne sont pas significativement différentes. Ainsi, les réponses données pour les autres pôles sont les significativement différentes.

3.2 La pratique envisagée des principes de base de l'apprentissage coopératif

Cette variable est celle que nous cherchons à prédire. Elle regroupe les principes de base de l'apprentissage coopératif : l'interdépendance des buts et des moyens ainsi que la responsabilité individuelle. Elle a été étudiée à partir de questions inspirées de Buchs et al. (2004), Johnson, Johnson et Anderson (1983) ainsi que de Lopata et al. (2003).

Une échelle de type Likert y était associée allant de 1 (*pas du tout important*) à 7 (*tout à fait important*). Dix items composent cet indice permettant de répondre à l'énoncé suivant : Lorsque je préparerai une activité à réaliser en groupes avec mes futurs élèves, je veillerai... (à ce que les idées de chaque membre soient nécessaires pour bien réaliser la tâche de groupe ; à ce que chaque membre contribue à la réalisation de l'activité ; à ce que chacun s'assure que chaque membre du groupe apprenne lors de l'activité ; à ce que chaque membre soit amené à adopter un rôle spécifique dans son groupe ; à ce que les membres des groupes doivent se partager le matériel afin d'accomplir la tâche ; à assurer que chaque membre du groupe apprenne de l'activité qui se déroule ; à ce que chaque membre de groupe perçoive qu'il ne peut atteindre son but que si tous les membres de son groupe atteignent également le leur ; à ce que tous les membres de chaque groupe participent à la réalisation de l'activité commune ; à assurer que chaque participant fasse de son mieux pour accomplir sa part de travail ; à diviser l'activité de manière à ce que chaque membre du groupe soit responsable d'une partie spécifique qu'il présentera aux autres membres).

La fidélité inter-items de cette variable est suffisante pour rassembler les questions en un unique indice ($\alpha = .89$).

3.3 Le type de pratiques pédagogiques envisagées

Concernant cette dimension, les étudiants devaient indiquer, sur un total de 100%, la répartition idéale de différentes situations d'enseignement-apprentissage qu'ils aimeraient proposer dans leur future classe. Le questionnaire est inspiré des travaux de Pianta *et al.* (2007). Cinq modalités de travail sont ici traitées : le travail en groupe-classe, le travail individuel, le travail en petits groupes, le travail par tutorat ainsi que le travail interactif (tutorat et travail en petits groupes réunis). Le travail en petits groupes ainsi que le tutorat sont envisagés comme orientés vers des démarches d'apprentissage plus coopératives.

3.3.1 Organisation des variables par rapport au modèle théorique

Comme le montre le tableau 2, l'analyse de corrélations entre les items indique que le travail en groupe classe a une relation statistiquement négative avec le travail en petits groupes ($r(53) = -.54$, $p = .00$), le tutorat ($r(53) = -.47$, $p = .00$) et le travail individuel ($r(53) = -.33$, $p = .02$). Il est intéressant de remarquer que le travail individuel est légèrement corrélé avec le travail en petits groupes. Le cadre théorique rapprochait le travail en petits groupes du tutorat, ce qui n'est statistiquement pas vérifié ($r(53) = .03$, $p = .84$). Toutefois, lorsqu'on associe des deux

modes d'enseignement en tant que forme de travail interactif, un résultat intéressant apparaît. En effet, le travail interactif est fortement opposé au travail en groupe classe ($r(53)=-.71$, $p=.00$), ce qui va dans le sens de la différence de ces deux modes de travail comparé à l'enseignement traditionnel en groupe classe.

Tableau 2 : Corrélations entre les différents modes d'enseignement

		Travail en groupe classe	Travail individuel	Travail en petits groupe	Tutorat	Travail interactif
Travail en groupe classe	r= p= N=	1 53	-.33 .02 53	-.54 .00 53	-.47 .00 53	-.71 .00 53
Travail individuel	r= p= N=	-.33 .02 53	1 .02 53	.17 .02 53	-.22 .11 53	.00 .99 53
Travail en petits groupe	r= p= N=	-.54 .00 53	.17 .02 53	1 .03 53	.03 .84 53	
Tutorat	r= p= N=	-.47 .00 53	-.22 .11 53	.03 .84 53	1 53	
Travail interactif	r= p= N=	-.71 .00 53	.00 .99 53			1 53

Notons que les répondants envisagent de généralement faire travailler leurs élèves en classe entière (30%) ainsi que de manière individuelle (25%) et en petits groupes (23%). Le mode d'enseignement le moins envisagé est celui du tutorat (13%). Notons que la part importante de temps envisagé au travail de groupe est nettement supérieure à celle trouvée par Pianta et al. (2007) mais proche de celle trouvée par Baines et al. (2003, présenté par Lehraus, 2010) dans l'enseignement secondaire. Si l'on associe les deux modes de travail interactif, on remarque alors que les répondants envisagent de faire plus régulièrement travailler leurs élèves de manière interactive (37%) qu'en groupe classe ou individuellement.

Tableau 3 : Répartition moyenne du temps idéal attribué aux différents modes d'enseignement

	Travail en groupe classe	Travail en petits groupe	Tutorat	Travail individuel	Travail interactif
Pourcentage moyen attribué	29.72	23.21	13.36	25.09	36.57
Médiane	30.00	20.00	10.00	25.00	40.00
Minimum	10	10	0	10	20
Maximum	60	40	25	40	55

3.4 L'attitude des étudiants vis-à-vis de la coopération et de la compétition

Le deuxième questionnaire a été adapté d'un questionnaire élaboré par Johnson et Norem-Heibeisen (1979). Il était demandé aux étudiants d'indiquer sur une échelle de Likert allant de 1 (*faux pour moi*) à 7 (*vrai pour moi*) s'ils avaient une attitude plutôt coopérative ou compétitive concernant la manière d'aborder les apprentissages de leurs futurs élèves. Plusieurs items ont été construits et ajoutés par nous-mêmes.

3.4.1 Présentation des variables

Attitude vis-à-vis de la coopération

Cette variable regroupe trois questions regardant si les étudiants ont une attitude favorable à des principes de l'apprentissage coopératif (Je souhaite que mes élèves coopèrent entre eux ; Je souhaite que mes élèves s'entraident dans leurs apprentissages ; Je souhaite que mes élèves partagent entre eux leurs idées et les moyens dont ils disposent).

La fidélité inter-items de cette variable est suffisante pour rassembler les questions en un unique indice ($\alpha = .83$).

Attitude vis-à-vis de la compétition

Cet indice regarde si les étudiants ont une attitude favorable vis-à-vis de principes caractéristiques de la compétition. Trois items le composent (Je souhaite que mes élèves travaillent pour avoir de meilleures notes que les autres ; Je souhaite que mes élèves cherchent tous à faire de meilleurs travaux par rapport aux autres élèves ; Je souhaite que mes élèves cherchent tous à être le/la meilleur/e de la classe).

La fidélité inter-items de cette variable est suffisante pour rassembler les questions en un unique indice ($\alpha = .81$).

3.4.2 Organisation des variables par rapport au modèle théorique

Statistiquement, les deux variables n'ont pas relation ($r(52) = -.13$, $p = .36$). Ce résultat n'est pas conforme à notre modèle théorique qui supposait que les deux variables seraient opposées. Les réponses données par les futurs enseignants concernant les items en faveur de la coopération ou de la compétition sont significativement différentes. La coopération ($M = 6.43$, $ME = 6.50$, $\min = 5.00$, $\max = 7.00$) est notée plus fortement que la compétition ($M = 1.81$, $ME = 1.33$, $\min = 1$, $\max = 4.67$).

3.5 Perception d'utilité de la coopération et de la compétition en classe

Les questions formant les variables qui suivent ont également été inspirées des travaux de Johnson et Norem-Hebeisen (1979).

3.5.1 Présentation des variables

Perception de l'utilité de la coopération pour les apprentissages

Cette variable est composée de six items (Les élèves apprennent beaucoup de choses importantes les uns des autres lorsqu'ils partagent leurs idées et les moyens dont ils disposent ; L'entraide entre élèves est un bon moyen pour eux de travailler et d'apprendre ; la coopération en classe permet de favoriser des apprentissages scolaires de qualité ; dans ma classe, j'envisage de proposer du travail de groupe afin de développer les apprentissages scolaires des élèves). Cette variable cherche à connaître dans quelle mesure les étudiants considèrent que la coopération favorise les apprentissages des élèves.

La fidélité inter-items de cette variable est suffisante pour rassembler les questions en un unique indice ($\alpha = .70$).

Perception de l'utilité de la compétition pour les apprentissages

Cet indice comprend trois items étudiant dans quelle mesure les étudiants considèrent que la compétition permet aux élèves de mieux apprendre (La compétition entre les élèves est un

bon moyen pour eux de travailler et d'apprendre ; La compétition entre élèves permet de les motiver à mieux travailler ; Inciter les élèves à être meilleurs que les autres stimule leurs apprentissages).

La fidélité inter-items de cette variable est suffisante pour rassembler les questions en un unique indice ($\alpha = .81$).

Perception d'utilité de la coopération pour le développement des compétences sociales

Cette variable présente dans quelle mesure les étudiants considèrent que l'apprentissage coopératif permet le développement des compétences sociales des élèves. Elle est composée de trois items (dans ma classe, j'envisage de proposer du travail de groupe afin de développer les compétences sociales des élèves ; le travail de groupe permet de favoriser des relations sociales positives dans la classe ; la coopération en classe permet de favoriser des relations sociales positives dans la classe).

La fidélité inter-items de cette variable est suffisante pour rassembler les questions en un unique indice ($\alpha = .76$).

3.5.2 Organisation des variables par rapport au modèle théorique

Statistiquement, les deux variables portant sur les apprentissages n'ont pas de relation ($r(52) = -.03$, $p = .83$). Ce résultat n'est pas conforme à notre modèle théorique qui supposait que les deux variables seraient opposées. Notons toutefois qu'il existe une différence significative concernant les réponses données pour chacune des variables.

A l'inverse, les variables portant sur l'utilité de la coopération, sur les apprentissages et le développement des compétences sociales ont un lien très fort ($r(49) = .79$, $p = .00$) et une différence entre les réponses attribuées non significative.

Les répondants perçoivent généralement la coopération pour les apprentissages ($M = 5.94$, $ME = 6.00$, $\min = 3.25$, $\max = 7.00$) ainsi que pour le développement des compétences sociales ($M = 5.83$, $ME = 5.67$, $\min = 3.67$, $\max = 7.00$) comme plus utiles que la compétition pour le développement des apprentissages ($M = 2.44$, $ME = 2.00$, $\min = 1.00$, $\max = 4.33$).

Tableau 4 : Corrélations entre les variables de perception d'utilité

		Perception de l'utilité de la coopération sur les apprentissages	Perception de l'utilité de la compétition pour les apprentissages	Perception de l'utilité de la coopération pour les compétences sociales
Perception de l'utilité de la coopération sur les apprentissages	$r =$ $p =$ $N =$	1 52	-.03 .83 52	.09 .56 49
Perception de l'utilité de la compétition pour les apprentissages	$r =$ $p =$ $N =$	-.03 .83 52	1 52	.79 .00 49
Perception de l'utilité de la coopération pour les compétences sociales	$r =$ $p =$ $N =$	.09 .56 49	.79 .00 49	1 49

3.6 Expériences de l'apprentissage coopératif des étudiants

Cette variable regroupe les diverses formes d'expérience de l'apprentissage coopératif, associées à leur fréquence. Celles-ci portent sur sa pratique en tant qu'élève, en tant qu'observateur ou en tant qu'organisateur de l'activité coopérative. Elle est composée des six items répondants à l'énoncé suivant : *Merci d'indiquez dans quelle mesure vous avez expérimenté...* sur une échelle allant de 1 *rarement* à 7 *souvent*. Les items étaient les suivants : du travail de groupe en tant qu'apprenants ; de la coopération en classe en tant qu'apprenant ; du travail de groupe en tant qu'observateur/trice dans vos stages ; de la coopération en classe en tant qu'observateur/trice dans vos stages ; du travail de groupe en tant qu'enseignant / éducateur / formateur ; de la coopération en tant qu'enseignant/ éducateur / formateur.

L'analyse factorielle de ces six questions indique que celles-ci se répartissent toutes sur un seul et même facteur. De plus, l'indice de fidélité inter-items est élevé ($\alpha=.87$). Précisons que notre analyse montre que les étudiants ne font pas de différence entre travail de groupe et apprentissage coopératif. Compte tenu de ce résultat, il faut ici envisager l'expression *apprentissage coopératif* dans le nom de la variable comme un terme générique qui comprend autant les activités coopératives que le travail de groupe.

4. Questions de recherches et hypothèses

4.1 Question de recherche 1

Cette première question de recherche est également la question au centre de ce travail de recherche. Elle repose sur l'interrogation suivante : *dans quelle mesure les pôles valeurs proposés par Schwartz permettent de prédire les pratiques pédagogiques envisagées ?*

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons essentiellement aux pratiques pédagogiques orientées vers la coopération entre élèves.

Hypothèse 1 : les pôles d'affirmation et de dépassement de soi sont les plus pertinents pour prédire la pratique envisagée de l'apprentissage coopératif.

Nous supposons que les étudiants envisageant fortement la pratique de l'apprentissage coopératif accordent plus d'importance aux valeurs de dépassement de soi, ce qui influence leur intérêt pour cette pratique pédagogique. À l'inverse, nous pensons que les étudiants ayant des valeurs se rapportant au pôle d'affirmation de soi envisageront de manière moindre, voire nulle, la pratique de l'apprentissage coopératif.

Pour vérifier cette hypothèse, nous allons dans un premier temps regarder dans quelle mesure les pôles de valeurs générales prédisent la pratique envisagée des principes de bases mais également regarder leur potentiel prédictif sur d'autres éléments rattachés à la coopération ou à la compétition. Le tableau 5 présente le sens – positif ou négatif – de nos hypothèses quant au potentiel prédictif des valeurs sur les différentes variables étudiées.

Tableau 5 : Sens du potentiel prédictif des valeurs sur les variables étudiées, selon nos hypothèses.

			Variables indépendantes	
			Valeurs de dépassement de soi	Valeurs d'affirmation de soi
Variables dépendantes	Principes de base de l'apprentissage coopératif	Interdépendance positive des buts, moyens et responsabilité individuelle	+	-
	Modes d'enseignement envisagés	Groupe classe	?	?
		Individuel	?	?
		Tutorat	+	-
		Petits groupes	+	-
		Travail interactif		
	Attitudes	Coopération	+	-
		Compétition	-	+
	Perception d'utilité des dispositifs	Coopération sur les apprentissages	+	-
		Compétition sur les apprentissages	-	+
		Coopération sur les compétences sociales	+	-

4.2 Question de recherche 2

Notre deuxième question de recherche se demande : *dans quelle mesure les expériences antérieures, les attitudes et la perception de l'apprentissage coopératif prédisent les pratiques pédagogiques ?*

Dans le cadre de ce mémoire, la perception de l'apprentissage coopératif sera appréhendée en termes d'utilité perçue pour le développement des compétences sociales et des apprentissages. Cette question de recherche repose sur l'idée que les pôles de valeurs ne sont pas les seuls éléments permettant de prédire la pratique envisagée de l'apprentissage coopératif – du moins, de ses principes de base.

Hypothèses : Comme le montre le tableau 6, nous supposons que les expériences ainsi que les attitudes liées à la coopération et la perception d'utilité de la coopération prédisent positivement la pratique envisagée de l'apprentissage coopératif. A l'inverse, l'attitude et la perception d'utilité vis-à-vis de la compétition ont des effets négatifs sur la pratique envisagée des principes de bases de la coopération.

Tableau 6 : Sens du potentiel prédicteur des expériences, des attitudes et de la perception d'utilité de la coopération sur la pratique envisagée de l'apprentissage coopératif, selon nos hypothèses.

		Variable dépendante
		Pratique envisagée des principes de bases de l'apprentissage coopératif
Variables indépendantes	Expériences	+
	Attitudes vis-à-vis de la coopération	+
	Attitude vis-à-vis de la compétition	-
	Perception d'utilité de la coopération pour les apprentissages	++
	Perception d'utilité de la compétition pour les apprentissages	-
	Perception d'utilité de la coopération pour le développement des compétences sociales	+

4.3 Question de recherche 3

Notre dernière question de recherche repose sur l'interrogation suivante : *dans quelle mesure la perception d'utilité de la coopération sur les apprentissages médiate les effets des valeurs sur les pratiques pédagogiques envisagées ?*

Hypothèse : Le potentiel prédicteur des pôles de dépassement et d'affirmation de soi sur la pratique envisagée de l'apprentissage coopératif est médiatisé par la perception d'utilité de la coopération sur les apprentissages.

Nous supposons que l'introduction de la perception d'utilité pour les apprentissages de la coopération va médier le potentiel de prédiction pôles de valeurs de dépassement et d'affirmation de soi sur la pratique envisagée de l'apprentissage coopératif. En d'autres termes, nous pensons que si les valeurs prédisent la pratique envisagée de l'apprentissage coopératif, cette dernière est d'abord influencée par la perception d'utilité qu'ont les futurs enseignants. Celle-ci est elle-même prédite par les valeurs de dépassement et d'affirmation de soi. Nous pensons que la perception de l'utilité de la coopération va surtout rendre le potentiel prédicteur du pôle de dépassement de soi moins important.

5. Méthode d'analyse des données

Les données récoltées et codées par Lime Survey ont ensuite été traitées statistiquement par SPSS.

Des tests de fiabilité ont été effectués pour valider les variables retenues. Puis des corrélations et des analyse de régression et de médiation ont été faits afin d'étudier nos hypothèses. Ces dernières ont été possibles car notre échantillon comprenait plus de 50 répondants (Desjardins, 2007).

Partie IV

Analyse et résultats

1. Résultats de la question de recherche 1

L'analyse par régression des pôles de valeurs par rapport à la pratique envisagée des principes de base de l'apprentissage coopératif indique que l'utilisation des pôles de valeurs brutes est plus pertinente que celle de pôles relatifs à la moyenne des réponses données pour étudier la variable dépendante. En effet, la part de variance expliquée par les pôles bruts ($R^2=.48$) est nettement supérieure que celle expliquée par les pôles relatifs ($R^2=.08$).

Tableau 7 : Régressions des pôles de valeurs brutes et relatifs à la moyenne sur la pratique envisagée des principes de base de l'apprentissage coopératif

	Hyp.	Pôles de valeurs brutes			Pôles de valeurs relatifs à la moyenne		
		$R^2=.48$			$R^2=.08$		
		Beta	T	P	Beta	T	P
Dépassement de soi	+	.45	2.85	.01	.58	1.37	.18
Affirmation de soi	-	.26	2.02	.05	.61	1.03	.31
Continuité		.21	1.44	.16	.32	.64	.52
Ouverture		.10	.75	.46	.16	.34	.73

L'analyse par régression des pôles de valeurs par rapport à la pratique envisagée des principes de base de l'apprentissage coopératif indique que seuls les pôles de dépassement de soi et d'affirmation de soi prédisent la variable dépendante. Le pôle de dépassement de soi la prédit de manière positivement importante ($\beta=.45$, $p=.01$). Celui d'affirmation de soi a un potentiel prédictif faible ($\beta=.26$, $p=.05$). Notons tout de même que ce dernier résultat ne corrobore pas nos hypothèses qui supposaient que son effet serait négatif.

Notons que la part de variance expliquée est de 48% ($R^2=.48$) lorsque les quatre pôles sont pris en compte et de 46 % ($R^2=.46$) lorsque seuls les pôles de dépassement et d'affirmation de soi sont intégrés dans la régression. Cela indique que les pôles de continuité et d'ouverture ne participent pratiquement pas à l'explication de la variance. Ces résultats tendent à confirmer notre hypothèse selon laquelle les pôles de dépassement et d'affirmation de soi prévalent pour prédire la pratique envisagée des principes de base de l'apprentissage coopératif. Regardons tout de même comment ils prédisent d'autres variables rattachées à la coopération ou à la coopération. Le tableau 8 présente les résultats obtenus.

Nos analyses indiquent qu'étudier le potentiel prédictif des valeurs sur les différents types d'enseignement envisagés n'est pas adéquat car pas significatif. En effet, il n'y a que deux seules prédictions significatives. Il s'agit de celle du pôle d'affirmation de soi sur le choix d'enseigner face à toute la classe ($\beta=.30$, $p=.07$) ainsi que de celle du pôle de dépassement de soi sur le travail interactif ($\beta=.36$, $p=.07$). Compte tenu de ces résultats, il semble plus pertinent de regarder le potentiel prédictif des valeurs sur des variables directement sur la posture des enseignants vis-à-vis de la coopération et de la compétition.

Tableau 8 : Régressions des valeurs sur les variables pourtant sur la posture des enseignants vis-à-vis de la coopération et de la compétition.

				Variables indépendantes			
				Pôle de dépassement de soi	Pôle d'affirmation de soi	Pôle de continuité	Pôle d'ouverture
Variables dépendantes	Pratique envisagée des principes de base de l'apprentissage coopératif	Interdépendance positive et responsabilité individuelle	R ² =.48 (R ² =.46)	Hyp.	+	-	
				Bêta	.45	.26	.21
				p	.00	.05	.16
	Modes d'enseignement envisagés	Travail en groupe classe	R ² =.14 (R ² =.13)	Hyp.	?	?	
				Bêta	-.22	.30	.05
				p.	.29	.07	.8
		Travail individuel	R ² =.03 (R ² =.00)	Hyp.	?	?	
				Bêta	-.11	-.04	.05
				p	.61	.81	.79
		Travail par tutorat	R ² =.11 (R ² =.10)	Hyp.	+	-	
				Bêta	.12	-.06	.03
				p	.13	.73	.86
		Travail en petits groupes	R ² =.13 (R ² =.09)	Hyp.	+	-	
				Bêta	.22	-.18	-.05
				p	.28	.29	.81
		Travail interactif	R ² =.20 (R ² =.18)	Hyp.	+	-	
				Bêta	.36	-.17	-.02
				p.	.07	.28	.93
	Attitudes	Coopération	R ² =.25 (R ² =.22)	Bêta	+	-	
				p	.34	-0.02	.09
				p	.08	.86	.63
		Compétition	R ² =.13 (R ² =.12)	Hyp.	-	+	
				Bêta	-.06	.35	-.43
				p	.77	.04	.67
	Perception d'utilité	Coopération sur les apprentissages	R ² =.32 (R ² =.29)	Hyp.	+	-	
				Bêta	.46	.19	-.10
				p	.01	.19	.56
		Compétition sur les apprentissages	R ² =.11 (R ² =.10)	Hyp.	-	+	
				Bêta	.04	.32	-.12
				p	.86	.06	.54
		Coopération sur les compétences sociales	R ² =.24 (R ² =.20)	Hyp.	+	-	
				Bêta	.37	.26	-.13
				p	.07	.11	.47

Note¹ : En gras, les résultats confirmant nos hypothèses

Note² : Entre parenthèses, les parts de variances expliquées lorsque seuls les pôles de dépassement et d'affirmation de soi sont intégrés dans la régression.

Les diverses régressions effectuées sur les variables portant sur la posture des futurs enseignants vis-à-vis de la coopération ou de la compétition confirment notre hypothèse selon laquelle les pôles de dépassement de soi et d'affirmation de soi sont les plus pertinents pour prédire leur rapport à la coopération. En effet, seuls ces deux pôles prédisent de manière significative les différentes variables rattachées à la coopération et à la compétition. Les résultats montrent que le pôle de dépassement de soi prédit les dimensions portant sur la coopération. Son potentiel de prédiction sur la perception d'utilité de la coopération sur les apprentissages ($\beta=.46$, $p=.01$) est identique que sur les principes de base de l'apprentissage coopératif ($\beta=.45$, $p=.00$). Il est moyen sur les autres dimensions coopératives. Le pôle d'affirmation de soi prédit lui les dimensions portant sur la compétition. Il prédit moyennement l'attitude vis-à-vis de la compétition en classe des futurs enseignants ($\beta=.35$, $p=.04$), la perception d'utilité de la compétition sur les apprentissages ($\beta=.32$, $p=.06$).

Tout comme dans les résultats obtenus dans la régression portant sur la pratique envisagée des principes de base, les parts de variances expliquées dans les régressions sur les attitudes et la perception d'utilité de la coopération et de la compétition faiblissent peu lorsqu'on effectue ces régressions sans les pôles de continuité et d'ouverture. Cette faible différence conforte l'idée que les pôles d'affirmation et de dépassement de soi sont les variables les plus pertinentes à nos analyses.

Compte tenu de ces résultats, nous décidons de ne traiter dorénavant que les variables de dépassement et d'affirmation de soi. Nous laissons donc de côté les pôles d'ouverture et de continuité puisqu'ils n'ont pas d'effets significatifs sur les dimensions que nous étudions.

Nos résultats confirment donc nos hypothèses en montrant que les pôles de dépassement et d'affirmation de soi sont les pôles de valeurs qui prédisent le mieux la pratique envisagée de l'apprentissage coopératif. En effet, aucune des analyses effectuées n'indique que les pôles de continuité et d'ouverture ont des effets sur les variables dépendantes. Nos résultats confirment également nos hypothèses lorsqu'ils indiquent que les variables orientées vers la coopération sont modérées par le pôle de dépassement de soi et que les variables portant sur la compétition sont influencées par le pôle d'affirmation de soi.

Par contre, les résultats ne nous permettent pas de conclure que les prédictions des pôles de dépassement et d'affirmation de soi soient opposées. En effet, à aucun moment ces deux pôles ne prédisent l'inverse de l'autre pôle. Le pôle d'affirmation de soi prédit même positivement la pratique envisagée de l'apprentissage coopératif. Ces résultats peuvent être expliqués par le fait que les corrélations entre les pôles de valeurs brutes montrent qu'ils ne sont statistiquement pas liés et qu'ils ne suivent pas l'organisation du modèle de Schwartz (2006). Ce constat semble également aller dans le sens que les enseignants ont une attitude ambivalente vis-à-vis de la coopération et de la compétition.

2. Résultats de la question de recherche 2

Pour étudier cette question de recherche, nous avons, dans un premier temps, regardé s'il existait bel et bien des relations entre la pratique envisagée de l'apprentissage coopératif et les variables d'expérience, d'attitudes et de perception de l'utilité de la coopération et de la compétition. Dans un second temps, nous avons effectué des régressions en prenant comme variable dépendante la pratique envisagée des principes de base de l'apprentissage coopératif et comme variables indépendantes, celle montrant une relation significative avec la variable dépendante.

2.1 Analyse des corrélations

Comme l'indique le tableau 9, l'analyse des corrélations va dans le sens de nos hypothèses concernant les relations positives. En effet, toutes les variables supposées comme ayant un lien positif avec la pratique envisagée des principes de base de l'apprentissage coopératif sont significativement corrélées avec cette variable. La variable ayant la plus forte relation est celle de la perception d'utilité de la coopération sur les apprentissages ($r(51)=.60$, $p=.00$) suivie de celle portant sur la perception d'utilité de la coopération pour le développement des compétences sociales ($r(49)=.49$, $p=.00$) ainsi que la variable sur les attitudes vis-à-vis de la coopération en classe ($r(51)=.45$, $p=.00$).

Concernant les variables pour lesquelles nous avons supposé qu'elles avaient une relation négative avec la pratique envisagée des principes de base de l'apprentissage coopératif, il apparaît que ces variables ont une faible relation négative mais celle-ci n'est pas significative. Ces résultats semblent attester de l'ambivalence des enseignants vis-à-vis de l'apprentissage coopératif. En effet, si l'existence de liens entre dimensions coopératives et apprentissage coopératif est confirmée statistiquement, les dimensions compétitives ne sont pas forcément opposées à la pratique envisagée de l'apprentissage coopératif. En ce sens, il est possible que les personnes ayant une attitude vis-à-vis de la compétition ou percevant celle-ci comme utile envisagent de pratiquer de l'apprentissage coopératif.

Compte tenu des résultats obtenus par l'analyse de corrélations, nous décidons d'exclure de nos analyses de régression les deux variables non liées avec la variable sur la pratique envisagée de l'apprentissage coopératif.

Tableau 9 : Corrélations entre les principes de base de l'apprentissage coopératif et les expériences, les attitudes et la perception d'utilité de la coopération et de la compétition

		Principes de base de l'apprentissage coopératif			
		Hyp	r	p	N
Expérience de la coopération		+	.30	.04	49
Attitude	Attitude / dispositifs coopératifs	+	.45	.00	51
	Attitude / dispositifs compétitifs	-	-.14	.32	51
Perception d'utilité	Utilité coopération sur les apprentissages	+	.60	.00	51
	Utilité compétition sur les apprentissages	-	-.13	.38	51
	Utilité coopération sur les compétences sociales	+	.49	.00	49

Note : En gras, les corrélations significatives

2.2 Analyse de régression

Les analyses de régressions séparées des variables d'expériences, d'attitudes vis-à-vis de la coopération en classe et de perception d'utilité de la coopération indiquent que toutes ces variables permettent de prédire la pratique envisagée de l'apprentissage coopératif. La dimension portant sur la perception d'utilité de la coopération sur les apprentissages permet

d'expliquer la plus grande part de variance ($R^2=.36$) et a le plus grand potentiel prédicteur sur la variable dépendante ($\beta=.60$, $p=.00$). La perception d'utilité de la coopération sur le développement des compétences sociales ($\beta=.49$, $p=.00$) et les attitudes vis-à-vis de la coopération ($\beta=.45$, $p=.00$) prédisent également de manière relativement importante cette pratique envisagée. Les expériences ont des effets moyens sur cette dernière ($\beta=.30$, $p=.04$).

Il est intéressant de noter que, lorsqu'on associe les deux variables pourtant sur la perception d'utilité de la coopération, il apparaît que celle s'intéressant aux compétences sociales n'a plus aucun effet sur la pratique envisagée de l'apprentissage coopératif ($\beta=.09$, $p=.65$). Ce résultat met en avant que la perception d'utilité de la coopération sur les apprentissages est plus importante pour prédire la variable dépendante que celle sur les compétences sociales. Selon ces résultats, il apparaît que ses effets sont annulés par la variable de perception d'utilité de la coopération sur les apprentissages. Nous décidons donc de ne traiter plus que la variable de perception de l'utilité de la coopération sur les apprentissages.

Tableau 10 : Régressions séparées des variables d'expérience, d'attitudes et de perception d'utilité de la coopération par rapport à la pratique envisagée des principes de base de l'apprentissage coopératif

		Hyp.	Beta	T	p	R ²
Expérience de la coopération		+	.30	2.18	.04	.09
Attitudes coopératives		+	.45	3.51	.00	.20
Perception d'utilité de la coopération sur les apprentissages		+	.60	5.22	.00	.36
Perception d'utilité de la coopération sur les compétences sociales		+	.49	3.87	.00	.24
Perception d'utilité de la coopération	sur les apprentissages	+	.51	2.57	.01	.34
	sur les compétences sociales	+	.09	.46	.65	

Note : En gras, les résultats confirmant nos hypothèses

Les régressions séparées ont montré que toutes les variables étudiées ont un certain potentiel prédicteur sur la variable dépendante. Regardons maintenant quels effets les variables indépendantes retenues ont sur la pratique envisagée de l'apprentissage coopératif lorsqu'elles sont intégrées dans une seule et même régression.

Nos résultats indiquent que seule la variable perception d'utilité de la coopération sur les apprentissages permet de prédire la variable dépendante ($\beta=.46$, $p=.01$).

Tableau 11 : Régression relative des variables d'expérience, d'attitudes et de perception d'utilité de la coopération sur les apprentissage par rapport à la pratique envisagée des principes de base de l'apprentissage coopératif ($R^2=.35$)

	Hyp.	Bêta	T	p
Expérience de la coopération	+	.09	.67	.46
Attitude coopérative	+	.14	.92	.37
Perception d'utilité coopération sur les apprentissages	+	.46	2.97	.01

Note : En gras, les résultats confirmant nos hypothèses

Nos diverses analyses mettent donc en avant que toutes les variables que nous supposons être positivement prédictives de la pratique envisagée de l'apprentissage coopératif le sont effectivement. Toutefois, il apparaît que la perception d'utilité de la coopération sur les apprentissages la prédit de manière nettement plus importante et significative. L'expérience n'a qu'un faible potentiel prédictif. L'attitude vis-à-vis de la coopérative a un potentiel prédictif relativement important lorsqu'elle est prise indépendamment de la perception d'utilité mais pas quand elle y est associée ($\beta=.14$, p.37).

3. Résultats de la question de recherche 3

Pour étudier cette question de recherche, nous avons comparé la force du potentiel prédictif des pôles d'affirmation de soi et de dépassement de soi sur les principes de base de l'apprentissage coopératif avec leur force lorsqu'on introduit comme médiateur la perception d'utilité pour les apprentissages de la coopération⁵. Le choix de ce médiateur s'explique par le fait que cette variable a le plus fort potentiel de prédiction sur la variable dépendante.

Comme le présente la figure 2, l'analyse de médiation indique que l'introduction du médiateur de perception d'utilité baisse considérablement le potentiel prédictif du pôle dépassement de soi sur la pratique envisagée des principes de base de l'apprentissage coopératif mais n'a aucun effet sur sa significativité ($\beta=.45$, $p<.001$). Ce résultat va dans le sens de notre hypothèse selon laquelle la perception d'utilité de la coopération sur les apprentissages médiate les effets des valeurs sur la pratique envisagée de l'apprentissage coopératif. Toutefois, cet effet médiateur n'est que partiel et malgré l'introduction du médiateur, le pôle de dépassement reste le meilleur prédictif de la pratique envisagée des principes de base de l'apprentissage coopératif. De plus, l'association des variables a surtout des effets sur le potentiel prédictif de la perception d'utilité qui baisse de moitié. Il passe d'un indice fort et très significatif ($\beta=.60$, $p<.001$) à un indice moyen et un peu moins significatif ($\beta=.34$, $p<.05$). Ces résultats ne nous permettent donc pas de confirmer complètement notre hypothèse.

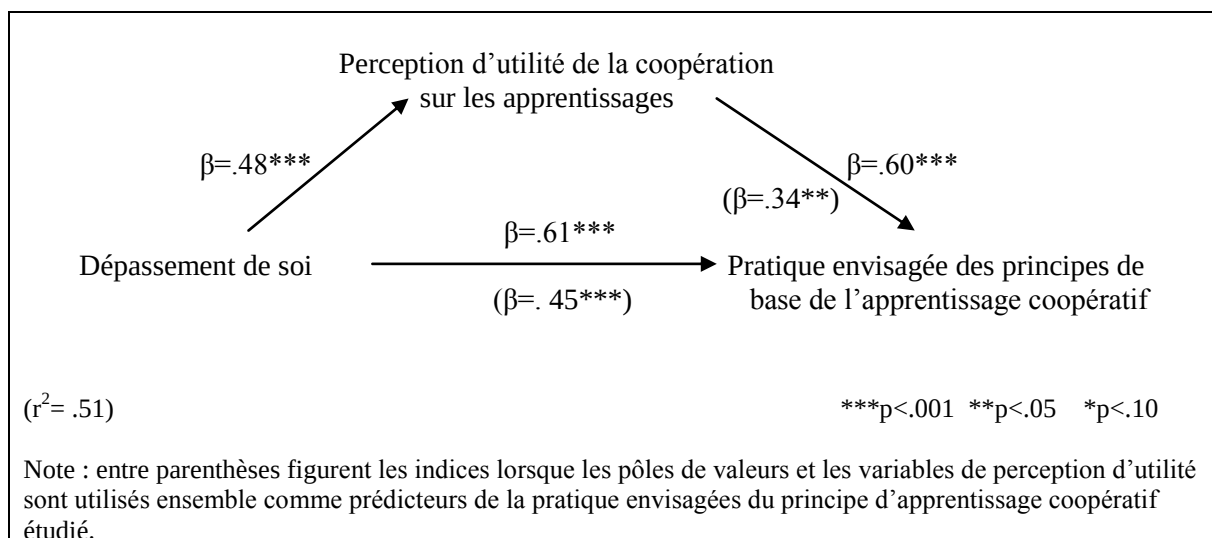


Figure 2 : Analyse de médiation de la perception d'utilité de la coopération sur les apprentissages sur les effets du pôle de dépassement de soi sur la pratique envisagée des principes de base de l'apprentissage coopératif.

⁵ Notons que pour les analyses qui suivent, nous n'avons pas intégré dans la régression les pôles de continuité et d'ouverture, ce qui explique que certains résultats soient différents des résultats présentés p. 43.

Comme le montre la figure 3, le potentiel prédictif du pôle d'affirmation de soi baisse sensiblement lorsque le médiateur est introduit (passant de $\beta=.34$, $p<.05$ à $\beta=.26$, $p<.10$). Toutefois, les changements d'effets ne permettent pas de conclure qu'il y a une médiation complète puisque le pôle de valeurs garde une certaine force de prédiction et reste significatif. Notons cependant que le potentiel de prédiction de cette variable devient moindre que celui du médiateur ($\beta=.34$, $p<.05$).

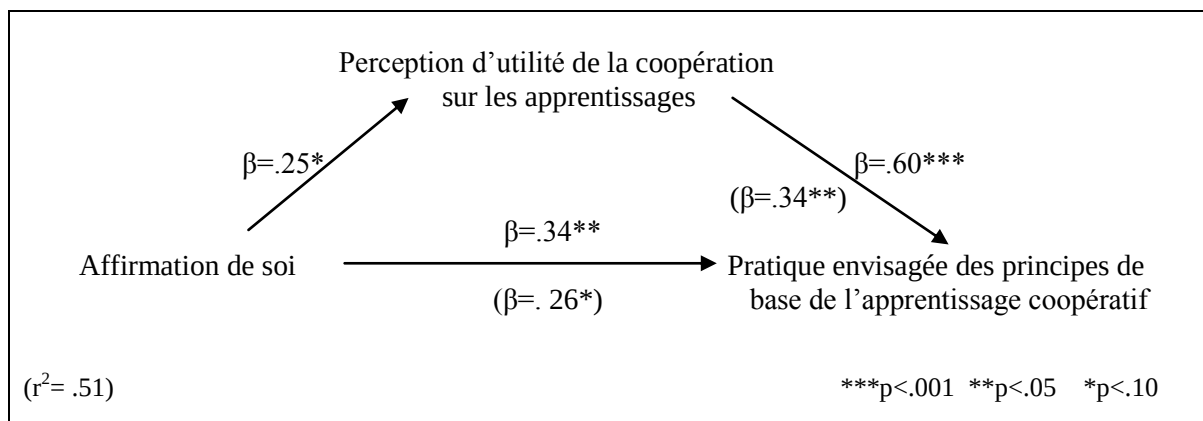


Figure 3 : Analyse de médiation de la perception d'utilité de la coopération sur les apprentissages sur les effets du pôle d'affirmation de soi sur la pratique envisagée des principes de base de l'apprentissage coopératif

Ces résultats indiquent que, malgré la médiation, le meilleur prédictif de la pratique envisagée des principes de base de l'apprentissage coopératif est le pôle de valeurs portant sur le dépassement de soi. Le pôle d'affirmation de soi prédit également cette pratique mais dans une moindre mesure. Par contre, dans un cas comme de l'autre, l'introduction du médiateur pourtant sur la perception d'utilité de la coopération pour les apprentissages n'est pas suffisante pour réellement concurrencer leurs effets sur la variable dépendante. En ce sens, la médiatisation partielle observée semble indiquer que, si la perception de l'utilité permet de prédire la pratique envisagée de l'apprentissage coopératif chez de futurs enseignants, ce sont surtout les valeurs qui ont des effets prédictifs sur cette pratique pédagogique.

Partie V

Conclusion

1. Retour sur les questions et hypothèses de recherche

Nos résultats abondent dans le sens qu'il est possible de prédire la pratique envisagée des principes de base de l'apprentissage coopératif par les pôles d'affirmation et de dépassement de soi. Toutefois, nous soulignons que le nombre limité de répondants ne permet pas de tirer des conclusions définitives de nos résultats. Nous les présentons donc ici comme des pistes encourageantes attestant de la pertinence et de l'intérêt de notre objet de recherche.

Nos analyses confirment nos hypothèses selon lesquelles les pôles d'affirmation et de dépassement de soi sont les indices portant sur les valeurs les plus pertinents pour l'analyse de la pratique envisagée de l'apprentissage coopératif. Il apparaît que les personnes étant plus tournées vers la coopération ont des valeurs de dépassement de soi alors que celles accordant plus d'importance à la compétition ont des valeurs d'affirmation de soi. En ce sens, nos résultats vont dans la direction des travaux de Kasser et al. (2007) qui introduisaient l'idée que les valeurs de dépassement de soi sont orientées vers la coopération.

Nos analyses montrent que les pôles d'affirmation et de dépassement de soi restent des prédicteurs importants lorsqu'ils sont médiatisés par la perception d'utilité de la coopération sur les apprentissages. En effet, ce médiateur n'a qu'une influence partielle sur le potentiel de prédiction des deux pôles. Néanmoins, il a une force de prédiction plus forte que le pôle d'affirmation de soi. Ce résultat confirme l'idée que les dimensions rattachées à la coopération permettent de mieux prédire la pratique envisagée des principes de base de l'apprentissage coopératif. Toutefois, il est important de souligner que nos résultats ne nous permettent pas de conclure que les personnes valorisant la compétition ou ayant des valeurs d'affirmation de soi n'envisagent pas d'effectuer de l'apprentissage coopératif. Aucune relation ni aucun effet prédicteur négatif n'a été observé. Au contraire, il est apparu que le pôle d'affirmation de soi a un petit potentiel prédicteur positif sur cette pratique envisagée. Dans les autres cas, il n'y a simplement pas d'effet significatif sur cette dernière.

Nos résultats ne correspondent pas notre modèle théorique basé sur les travaux de Schwartz (1992, 2006). En effet, aucun de nos résultats avec les pôles bruts n'oppose les pôles d'affirmation et de dépassement de soi. Nos analyses ne permettent pas non plus de valider nos hypothèses selon lesquelles les dimensions coopératives et compétitives sont opposées. En effet, si les résultats montrent clairement que les attitudes vis-à-vis de la coopération ainsi que la perception d'utilité de cette dimension sur les apprentissages et les compétences sociales prédisent la pratique envisagée des principes de base de l'apprentissage coopératif, aucun résultat n'indique que les futurs enseignants présentant une posture compétitive n'envisageront pas de proposer des activités coopératives à leurs élèves.

Nos résultats laissent donc penser que la population étudiée est ambivalente vis-à-vis de l'apprentissage coopératif. Ils indiquent également que, si les étudiants ont une posture plutôt ouverte à cette pratique pédagogique, cela ne veut pas dire qu'ils ne partagent pas certains principes compétitifs.

Ces résultats nous amènent à conclure qu'on ne peut pas réduire la pratique de l'apprentissage coopératif à une simple opposition entre coopération et compétition. Ils font ainsi écho aux constats de la littérature qui indique que les enseignants et l'organisation du système éducatif ne sont pas toujours clairs quant à la place accordée à l'apprentissage coopératif dans une société privilégiant la compétition.

Il est intéressant de noter que nos analyses ne montrent pas que les expériences de l'apprentissage coopératif vécues par les répondants permettent de prédire leur pratique de ce mode d'enseignement. En ce sens ils n'attestent pas l'importance jouée par les expériences propres de l'apprentissage coopératif sur la pratique envisagée de l'apprentissage coopératif. En effet, nos résultats indiquent que, si les expériences permettent de prédire cette pratique envisagée, leur potentiel prédictif est faible, surtout comparé à d'autres variables telles la perception de l'utilité de la coopération. Ce constat laisse penser que si les expériences donnent des pistes d'explication quant à la pratique de l'apprentissage coopératif, il ne s'agit pas d'un indice suffisamment stable pour pouvoir fortement la prédire. Toutefois, il nous semble important de souligner que ces résultats ne doivent pas exclure l'étude de l'impact des expériences sur la pratique de l'apprentissage coopératif. En effet, il serait plus judicieux de revoir l'échelle d'expériences ici utilisée afin de l'améliorer.

2. Limites et perspectives de la recherche

Nos résultats montrent que la pratique envisagée de l'apprentissage coopératif est principalement prédite par l'importance que les futurs enseignants accordent au pôle de dépassement de soi, mais également un peu au pôle d'affirmation de soi. Toutefois, dans aucun cas les valeurs ne permettent de prédire la pratique envisagée de l'apprentissage coopératif à 100%. Si la part de variance expliquée est généralement bonne, elle dépasse rarement les 50%. Ces résultats corroborent les travaux de Kristiansen et Hotte (1996) ou de Schwartz et Tessler (1972, présenté par Kristiansen & Hotte, 1996) selon lesquels l'étude des valeurs ne permet pas d'expliquer complètement le comportement des individus.

Cette remarque est ici d'autant plus pertinente que la population étudiée n'a pas encore été confrontée aux difficultés que peu rencontrer un enseignant, notamment lors de l'implantation d'activités coopérative dans une classe dans laquelle il doit tout gérer seul. Dans ce travail, les réponses des étudiants ne sont que des projections reportées et méritent d'être comparées avec les dires d'enseignants expérimentés. En effet, il est probable qu'une fois confrontés aux pressions du monde du travail, ils ne pourront pas agir aussi librement qu'ils le désirent mais devront adapter leurs comportements à certaines directives.

Les études menées par Bullough et Knowles (1990, 1991, présenté par Borko & Putnam, 1996) vont dans cette direction. Ces auteurs montrent que la première année en tant qu'enseignant change passablement le rapport à la pratique et à l'identité professionnelle des nouveaux diplômés. Il apparaît qu'au cours de leurs premières années de pratique, les enseignants cherchent à trouver un juste milieu entre les besoins de la classe et leurs besoins personnels, ce qui les amène souvent à se resituer par rapport à leurs croyances ou positions de novices. En effet, les étudiants envisagent leur activité d'enseignant à partir de projections idéalisées sans avoir été réellement confrontés à la gestion de la classe ou à des contraintes externes au quotidien. L'exécution du plan d'études et la dynamique de l'établissement scolaire peuvent entre autres contraindre l'activité des enseignants. Selon ces travaux, on peut supposer que les étudiants envisageront différemment la pratique de l'apprentissage coopératif une fois qu'ils auront leur propre classe. Cette remarque amène à dire que, pour vraiment valider nos hypothèses, il serait nécessaire de confronter les résultats de ce travail avec ceux qu'on obtiendrait en interrogeant les mêmes personnes après quelques années de pratique mais également en questionnant des enseignants expérimentés. Relevons toutefois qu'il est possible qu'on ne trouve aucune différence entre enseignants chevronnés, novices et étudiants. En effet, Antil et al. (1998) et Koutselini (2008-2009) ne trouvent pas de différences entre la pratique de l'apprentissage des jeunes enseignants et des enseignants

chevronnés. Ce constat s'expliquerait par le fait que l'élément amenant les enseignants à pratiquer ou non de l'apprentissage coopératif est la qualité de formation suivie sur ce mode d'enseignement. Or, la majorité des enseignants – tout comme une grande partie de nos futurs enseignants – n'ont jamais reçu de réelle formation sur cette pratique pédagogique.

Reproduire cette étude permettrait également d'approfondir la question du rapport ambivalent qu'entretiennent les praticiens à l'apprentissage coopératif. En effet, nous avons vu dans le cadre théorique que les enseignants – et le système éducatif – ont souvent une attitude ambivalente vis-à-vis de l'apprentissage coopératif. Cette pratique pédagogique est considérée comme utile mais n'est pas autant pratiquée ou valorisée que le soutient la théorie. Ce travail indique que les futurs enseignants envisagent de pratiquer plus régulièrement du travail de groupe que les enseignants ne l'utilisent réellement (Pianta et al., 2003). Dès lors, il semble que si les valeurs des étudiants et des enseignants sont les mêmes (Ros et al., 1999 ; Schwartz, 1999), le rapport entretenu par les enseignants et les étudiants à l'apprentissage coopératif n'est pas forcément le même, notamment car, en pratique, les enseignants ne savent pas comment mener à bien une activité coopérative ou ne se sentent pas à l'aise dans ce mode particulier de gestion de la classe ou d'évaluation des élèves.

Ces derniers éléments posent une fois de plus la question de l'influence des contraintes orientant la pratique pédagogique des enseignants. Ainsi, dans une autre perspective, il serait intéressant d'étudier la pratique effective des enseignants – comparativement à celle envisagée par les étudiants ou reportée dans un questionnaire – en les mettant en lien avec leurs valeurs. Une telle étude permettrait d'attester le potentiel prédictif des valeurs sur un comportement donné. Elle permettrait également d'affiner nos connaissances sur la pratique enseignante et les dimensions influençant la pratique des enseignants.

Le questionnaire que nous avons utilisé permet d'aborder le rapport entre valeurs et pratique des principes secondaires de l'apprentissage coopératif. Si cette étude était reproduite, il serait intéressant de ne pas se limiter à l'analyse des principes de base et de regarder si les valeurs permettent également de prédire la pratique des principes secondaires. Inclure ces éléments permettrait également de mieux comprendre comment les enseignants envisagent l'apprentissage coopératif et quels sont les éléments qu'ils privilégient. Etudier cette dimension pourrait ainsi permettre de mieux saisir quels sont les éléments coopératifs prioritaires que conçoivent les enseignants, quels sont ceux qu'ils tendent à dénaturer dans leur pratique de l'apprentissage coopératif et pourquoi.

Il serait également intéressant d'approfondir la question de la différenciation que font les enseignants entre travail de groupe traditionnel et apprentissage coopératif. Le questionnaire actuel survole cette question. Nos analyses tendent à montrer que les futurs enseignants ne font pas de différence entre ces deux formes de travail de groupe. Cependant les items sur ces dimensions pourraient être affinés. Il en va de même concernant la différenciation faite entre la perception d'utilité de la coopération sur les apprentissages et les compétences sociales. Nos résultats montrent les effets de celles-ci sont annulés par la perception d'utilité sur les apprentissages. Toutefois, ce constat pourrait s'expliquer par le fait que cette variable a été élaborée plus finement que celle portant sur les compétences sociales. En effet, nous avons élaboré le questionnaire en omettant la perception d'utilité de la coopération sur les compétences sociales. Il est donc possible qu'en concevant des questions plus ciblées sur cette dimension, nous aboutissions à des résultats différents quant à la différence d'importance accordée aux variables de perception d'utilité de la coopération sur les apprentissages et les compétences sociales.

Il nous semble important de nous interroger sur la nature des réponses données par les répondants. Nous nous posons notamment la question suivante ; est-ce que les personnes interrogées ont répondu par conviction du bienfondé de l'apprentissage coopératif ? En effet, nos résultats montrent que, de manière générale, les futurs enseignants interrogés considèrent de manière positive et importante l'apprentissage coopératif. Néanmoins, on peut se demander s'ils considèrent profondément l'apprentissage coopératif comme utile ou s'ils ont répondu de manière plutôt favorable à la coopération parce qu'ils savent qu'il est socialement mieux de dire qu'on est ouvert à la coopération ? Ces questions sont primordiales pour pouvoir valider l'apport de ce travail. Nous avons voulu intégrer des questions portant sur la désirabilité sociale dans notre questionnaire. Malheureusement, les pré-tests effectués n'ont pas permis de valider notre matériel. Toutefois, nos résultats nous confortent dans l'idée qu'il faudrait ajouter cette dimension au questionnaire général.

Ce travail aborde les valeurs d'une manière novatrice. En effet, si des travaux se sont déjà intéressés au potentiel prédictif des valeurs sur un comportement donné, ce travail repose sur des bases un peu différentes. Ce travail s'appuie sur l'idée que les valeurs des individus – ici des enseignants - influencent leur comportement reposant sur leur responsabilité vis-à-vis d'autres personnes - en l'occurrence assurer un apprentissage de qualité à des élèves. Ainsi, dans ce travail, on n'étudie pas simplement une projection faite dans un contexte fixe où le répondant maîtrise les paramètres de l'environnement ou encore dans une situation où son action n'a des conséquences que sur lui-même. Dans le cas qui nous intéresse, le répondant doit d'office se projeter dans une perspective bienveillante. On peut donc se demander si nos résultats présentant nos répondants comme ouverts à l'apprentissage coopératif ne sont pas biaisés par cette projection orientée vers le bien être d'autrui. Il serait ainsi intéressant de regarder si les effets de pôles de valeurs seraient différents s'ils portaient sur un comportement limité au répondant lui-même.

Cette perspective amène ainsi à se poser la question suivante : est-ce que les comportements sont influencés par des valeurs différentes, selon que l'actant agit dans son intérêt ou dans celui des autres ? Bien que cette question reste ouverte, rappelons toutefois les constats trouvés par Ros et al. (1999) ainsi que Schwartz (1999). Leurs études les amènent à penser qu'il est possible de ressortir des valeurs propres à certains corps de métiers, notamment celui des enseignants. Les valeurs de ces derniers se définiraient par une grande importance accordée aux valeurs de dépassement de soi. D'après ces auteurs, ce serait notamment cette posture orientée vers ce pôle de valeurs qui les amènerait à choisir le métier d'enseignant. En ce sens, la hiérarchie des valeurs personnelles et professionnelles de ces personnes serait relativement semblable.

Bien que notre travail aboutisse à des résultats intéressants qui valident la plupart de nos hypothèses, il soulève également une question importante : comment se fait-il que l'on trouve une telle différence entre les pôles de valeurs brutes et relatifs à la moyenne des réponses ? Nos analyses ont montré que le traitement des pôles relatifs permet de trouver des résultats conformes au modèle de valeurs de Schwartz (2006). Cependant, ces indices ne permettent pas prédire aussi bien que les pôles bruts les variables que nous désirions étudier. Schwartz ne donne que peu d'explications quant aux raisons qui lui font choisir de traiter les valeurs relativement à la moyenne plutôt que de les laisser brutes. Il serait ainsi important de mieux saisir les effets et raisons de ces choix méthodologiques pour pouvoir s'assurer de la consistance des résultats. Dans cette étude, il est possible que le faible nombre de répondants influence négativement la différence de résultats obtenus entre les deux manières de traiter les valeurs. Il est également possible que nos résultats issus des pôles de valeurs brutes illustrent une réalité que cachent les valeurs relatives utilisées par Schwartz. En effet, il est possible que

l'organisation en deux dimensions de pôles de valeurs ne soit pas aussi rigide dans la réalité. C'est en tout cas ce que peuvent laisser croire nos résultats lorsqu'ils n'opposent pas dépassement et affirmation de soi. Ces données posent ainsi la question de l'ambivalence possible des êtres humains tant vis-à-vis des liens tissés entre leurs valeurs que de leur posture vis-à-vis de la coopération ou de la compétition.

La théorie des valeurs n'aborde pas leur objet d'étude sous l'angle de l'ambivalence. Elle met en avant que les valeurs s'organisent selon une structure et reconnaît qu'elles influencent nos actions en parallèle de notre environnement. Nous ne remettons pas ici en doute la complémentarité que des valeurs ont avec les contextes d'activité. Par contre, nous trouvons intéressant de se demander si les valeurs ne seraient pas plus flexibles que le propose cette théorie, à savoir, que les êtres humains peuvent partager des valeurs opposées. Dans cette perspective, on peut supposer que, dans un contexte neutre, on ne pourrait pas forcément prédire un comportement car on ne saurait pas quelle valeur serait à l'origine de l'action. Cette dimension introduirait également la question de la malléabilité des valeurs entre elles. Cette interrogation est d'autant plus importante lorsqu'on regarde notre objet d'étude. En effet, s'il est possible de prédire les pratiques pédagogiques des enseignants à partir de leurs valeurs, comment les contrer si celles-ci s'opposent aux pratiques pédagogiques reconnues comme utiles ? La formation le peut-elle ? Les recherches sur le *teacher thinking* ont montré que la formation n'a que peu d'effets sur les croyances des enseignants et que ce sont ces dernières qui guident leur pratique pédagogique (Borko & Putnam, 1996). Il pourrait ainsi être intéressant d'associer ces travaux à des études sur les valeurs des enseignants afin de connaître s'il existe un lien entre croyances et valeurs. De tels travaux pourraient amener des pistes pour comprendre les raisons qui poussent les enseignants à agir et de quelle manière elles sont malléables.

Bien que ce travail ne puisse formuler des conclusions définitives, il amène de nombreuses pistes de travail qui méritent d'être explorées. Il nous semble notamment intéressant d'étudier le potentiel prédictif des valeurs sur d'autres types de comportements éducatifs. En effet, l'apprentissage coopératif a l'avantage d'avoir beaucoup de caractéristiques communes – ou opposées - avec deux pôles de valeurs, ce qui facilite la mise en lien de cette pratique avec la théorie des valeurs. Alors, qu'en est-il lorsqu'on étudie le potentiel prédictif des valeurs d'enseignants sur d'autres modes d'enseignement ? Trouve-t-on des résultats aussi encourageants ? Confirment-ils que les enseignants ont une posture ambivalente ?

3. Un mot de conclusion

A l'issue de ce travail, nous désirons donc souligner son intérêt. Celui-ci porte sur plusieurs plans. Au niveau méthodologique, il a permis de valider notre matériel de recherche et la majorité de nos hypothèses. Au niveau théorique, il a ainsi permis de mettre en avant que les valeurs prédisent la pratique envisagée de l'apprentissage coopératif. Ces résultats participent ainsi au développement des travaux de Schwartz et de Kasser et son équipe. En effet, si ces derniers ont pu dire que la compétition se rapporte au pôle d'affirmation de soi, nous mettons en avant que la coopération se rapproche du pôle de dépassement de soi. Enfin, comme nous avons pu le relever tout au long des derniers paragraphes, ce travail ouvre de nombreuses perspectives à de nouvelles recherches dans de nombreux domaines. Il nous semble donc judicieux de conclure en mettant en avant que cette étude exploratoire n'a pas seulement atteint ses objectifs, mais elle amène également les sciences de l'éducation et la psychologie sociale à s'interroger sur la place à accorder aux valeurs dans leurs recherches et le développement des sciences de l'éducation.

Partie VI

Bibliographie

1. Références bibliographiques

- Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., d'Appolonia, S., & Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*. Montréal : La Chenelière.
- Alliata, R., Dionnet, S., Ducrey, F., Guignard, N., Jaeggi, J.-M., Nidegger, Ch., Osiek, F., & Saada, E. H. (2003). *A la fin de la 6ème primaire: Enquête auprès de la volée 2000 des élèves de 6P. Acquis et compétences des élèves, représentations des parents et des enseignants*. Genève : Service de la Recherche en Education.
- Antil, L. R., Jenkins, J.-R., Wayne, S. K., & Vadasy, P. F. (1998). Cooperative learning: prevalence, conceptualizations, and the relation between research and practice. *American educational research journal*, 35 (3), 419-454.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. In D. L. Berliner & R. C. Calfee (Éd.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673-708). New York: MacMillan.
- Bardi, A., & Schwartz, S. H. (2003). Values and behavior: strength and structure of relations. *Personality and social psychology bulletin*, 29, 1207-1220.
- Buchs, C. (2011). *Apprentissage coopératif : processus et dispositifs*. [Supports de cours]. Université de Genève.
- Buchs, C., Filisetti, L., Butera, F., & Quiamzade, A. (2004). Comment l'enseignant peut-il organiser le travail de groupe de ses élèves ? In E. Gentaz & Ph. Dessus (Ed.), *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation* (pp. 168-183). Paris : Dunod.
- Buchs, C., Gilles, I., Dutrévis, M., & Butera, F. (2011). Pressure to cooperate: Is positive reward interdependence really needed in cooperative learning?. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 135-146.
- Cohen, E. G. (1994). *Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal : La Chenelière.
- Darnon, C., Dompnier, B., Delmas, F., Pulfrey, C., & Butera, F. (2009). Achievement Goal Promotion at University: Social Desirability and Social Utility of Mastery and Performance Goals. *Journal of Personality and Social*, 96 (1), 119-134.
- Davidson, N. (1998). L'apprentissage coopératif et en collaboration. In J. S. Thounsand, R. A. Villa & A. I. Nevin (Eds.), *La créativité et l'apprentissage coopératif* (pp. 63-95). Montréal : Les Editions Logiques.
- Desjardins, J. (2007). L'analyse de régression logistique. *Tutorials in quantitative methods for psychology*, 1(1), 35-41.
- Dompnier, B., Darnon, C., & Butera, F. (2009). Faking the Desire to Learn: A Clarification of the Link Between Mastery Goals and Academic Achievement. *Association for psychological Science*, 20 (8), 939-943.
- Durkheim, E. [1893] (2007). *De la division du travail social*. Paris : PUF.

- Gather Turler, M. (2010). *Professionnalisation et développement des organisations*. [Support de cours]. Université de Genève : Centrale des polycopiés.
- Gaudet, D., Jacques, D., Lachance, B., Lebossé, C., Morelli, C., Pagé, M., Rober, G., Thomas-Petit, M., & Walenta, T. (1998). *La coopération en classe : Guide pratique appliqué à l'enseignement quotidien*. Montréal : La Chenelière/McGraw-Hill.
- Gillies, R., & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and teacher education*, 26, 933-940.
- Howden, J., & Kopiec, M. (1999). *Structurer le succès : Un calendrier d'implantation de la coopération*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Education researcher*, 38, 365-379.
- Johnson, D. W., & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: theory and research*. Edina, MN: Interaction Book company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Anderson, D. (1983), Social interdependence and classroom climate. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 114 (1), 135-142.
- Johnson, D., & Norem-Hebeisen, A. (1979). A mesure of cooperative, competitive, and individualistic attitudes. *The journal of social psychology*, 109, 253-261.
- Kasser, T., Cohn, S., Kanner, A. D., & Ryan, R. M. (2007). Some costs of American corporate capitalism: A psychological exploration of value and goal conflicts. *Psychological Inquiry*, 18, 1-22.
- Koutselini, M. (2008-2009). Teacher misconceptions and understanding of cooperative learning: an intervention study. *Journal of Classroom Interaction*, 43 (2), 34-44.
- Kristiansen, C.M., & Hotte, A.M. (1996). Morality and the Self: Implications for the when and how of value-attitude-behavior relations. In S. Clive, J.M. Olson, & M.P. Zanna (Ed.), *The psychology of values: the Ontario symposium*, Vol. 8 (pp. 77-105). Mahwah NJ: L. Erlbaum.
- Krol, K., Veenman, S., Voeten, M. (2001). Toward a more cooperative classroom: observations of teachers' instructional behavior. *Journal of Classroom interaction*, 37 (2), 37-46.
- Lee, C.K.-E., Chew, J., Ng, Maureen, & Hing, T.S. (1999). Teachers' use of cooperative learning in their classrooms: case studies of four elementary school teachers. *Teacher Journals*, 2-22.
- Lehraus, K. (2010). *Développer les interactions entre élèves en situation d'apprentissage coopératif: conception et observation d'un dispositif d'apprentissage coopératif en expression écrite en deuxième année primaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

- Lew, M., Mesch, D., Johnson, D.W., & Johnson, R. (1986). Positive Interdependence, Academic and Collaborative-Skills Group Contingencies, and Isolated Students. *American Educational Research Journal*, 23 (3), 476-488.
- Lopata, C. Miller, K. A., & Miller, R. H. (2003). Survey of actual and preferred use of cooperative learning among exemplar teachers. *The journal of educational research*, 96 (4), 232-239.
- Pianta, R.C., Belsky, J., Houts, R., & Morrison, F. (2007). Opportunities to learn in America's elementary classrooms. *Science*, 315, 1795-1796.
- Pulfrey, C. J. (2010) Costs of American Corporate Capitalist Values in Education: Introjected regulation of Motivation, Performance-Approach Goals and Cheating. In C. J. Pulfrey (Ed.), *Capitalism in the classroom : the impact of self-enhancement values and normative assessment on student motivation, goals and attitudes towards cheating* (25-53). Thèse de doctorat à la faculté des Sciences sociales et politiques, Université de Lausanne.
- Rohan, M.J. (2000). A rose by any name? The values construct. *Personality and social psychology review*, 4 (3). 255-277.
- Ros, M., Schwartz, S. H., & Surkiss, S. (1999). Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied Psychology: An international review*, 48 (1), 49-71.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values : theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 25 (pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the content and structure of values. *Journal of social issues*, 50, pp. 19-45.
- Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. In *Applied psychology: an international review*, 48 (1), 23-47.
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue Française de Sociologie*, 47 (4), 929-968.
- Schwartz, S. H. (2007). Cultural and individual value correlates of capitalism: A comparative analysis. *Psychological Inquiry*, 18 (1), 52-57.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains : valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45 (2), 300-310.
- Stevahn, L., Bennett, B., & Rolheiser, C. (1995). *L'apprentissage coopératif : Rencontre du cœur et de l'esprit*. Toronto : Educational Connections.
- Stipek, D.J, Givvin, K.B., Salmon, J.M., & MacGyvers, V.L. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, 17, 213-226.
- Tatar, E., & Oktay, M. (2008). Relative Evaluation System as an obstacle to cooperative learning: The views of lecturers in a science education department. *International Journal of Environmental & Science Education*, 3(2), 67 – 73.

Weber, M. [1905] (1996). *The Protestant ethic and the spirit of capitalism*. Los Angeles, Roxbury.

2. Références électroniques

Liste des unités de formation de l'orientation enseignement primaire (120 crédits), consulté le 14 juin dans
<http://www.unige.ch/fapse/lesetudes/formations/lme/ListeUFBAESLME1011.pdf>

Plan d'études romand, consulté le 14 juin 2011 dans
www.plandetudes.ch

Partie IV

Annexe

Annexe 1 : Questionnaire

Mémoire : Pratiques pédagogiques envisagées

Cette enquête est effectuée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise. Elle a pour but de mieux comprendre quelles sont les pratiques pédagogiques envisagées par les étudiant(e)s en fin de LME3 ainsi que les raisons qui les motivent.

L'enquête prend entre 15 et 20 minutes (ne pas tenir compte de l'affichage du nombre de questions, ni du pourcentage qui défile).

Les réponses à ce questionnaire resteront anonymes. Nous vous demandons d'y répondre le plus sincèrement possible. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce qui nous intéresse, c'est ce que vous pensez réellement. Merci de bien vouloir répondre aux questions dans l'ordre dans lequel elles sont présentées.

Nous vous remercions d'avance de votre précieuse participation.

Partie A

Dans cette première partie, nous cherchons à connaître ce qui est important pour vous dans la vie.

A quel pays vous référez-vous lorsque vous parlez spontanément de *votre* pays?

Dans ce questionnaire, nous cherchons à connaître ce qui est important pour vous. Merci d'indiquer votre réponse en cliquant dans la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez (de 1 *pas du tout important* à 7 *très important*).

Pour moi il est important...

	Pas du tout important	très important
d'avoir de nouvelles idées et d'être créatif/ve	1 2 3 4 5 6 7	
d'être riche	1 2 3 4 5 6 7	
que chaque personne dans le monde soit traitée de manière égale	1 2 3 4 5 6 7	
de montrer mes capacités	1 2 3 4 5 6 7	
de vivre en sécurité dans mon environnement.	1 2 3 4 5 6 7	
de faire plein de choses différentes dans ma vie	1 2 3 4 5 6 7	
de suivre les règles et faire ce qui est demandé	1 2 3 4 5 6 7	
d'écouter et les personnes qui sont différentes de moi, afin de les comprendre	1 2 3 4 5 6 7	
d'être satisfait(e) de ce que j'ai	1 2 3 4 5 6 7	
de m'amuser et d'avoir du plaisir	1 2 3 4 5 6 7	
de prendre mes propres décisions concernant ce que je fais	1 2 3 4 5 6 7	
d'aider les personnes autour de moi	1 2 3 4 5 6 7	
de réussir	1 2 3 4 5 6 7	
que mon pays soit sûr	1 2 3 4 5 6 7	
de prendre des risques et de vivre des aventures	1 2 3 4 5 6 7	
d'être loyal(e) envers mes amis	1 2 3 4 5 6 7	
de prendre soin de la nature et de l'environnement	1 2 3 4 5 6 7	
de pratiquer une religion	1 2 3 4 5 6 7	
d'être organisé(e) et propre	1 2 3 4 5 6 7	
d'être intéressé(e) par différentes choses	1 2 3 4 5 6 7	
que les personnes du monde entier vivent en harmonie	1 2 3 4 5 6 7	
d'être ambitieux/se	1 2 3 4 5 6 7	
de respecter les traditions et préserver les coutumes	1 2 3 4 5 6 7	
de répondre aux besoins des autres	1 2 3 4 5 6 7	
de me montrer respectueux envers mes parents et les personnes âgées	1 2 3 4 5 6 7	
que tout le monde soit traité de manière juste et que les personnes plus faibles soient protégées	1 2 3 4 5 6 7	
d'avoir une vie palpitante	1 2 3 4 5 6 7	
d'éviter de tomber malade	1 2 3 4 5 6 7	
de faire mieux que les autres	1 2 3 4 5 6 7	
d'être indépendant(e)	1 2 3 4 5 6 7	
d'être poli(e) et de ne pas déranger les autres personnes	1 2 3 4 5 6 7	
de profiter de la vie	1 2 3 4 5 6 7	
d'être celui/celle qui prend les décisions et qui dirige les autres	1 2 3 4 5 6 7	
d'avoir des responsabilités et de dire aux autres ce qu'ils doivent faire	1 2 3 4 5 6 7	

Partie B

Dans cette partie, nous nous intéressons aux pratiques pédagogiques que vous envisagez d'utiliser lorsque vous aurez votre propre classe.

Merci d'indiquer la répartition idéale des différentes situations d'enseignement-apprentissage que vous aimeriez proposer dans votre propre classe (pour que le total de toutes les propositions fasse 100%).

	Pourcentage
Enseignement en groupe classe (l'enseignant transmet des contenus en collectif)	
Travaux de groupes (entre 2 et 6 élèves)	
Travaux individuels (chaque élève travaille seul)	
Tutorat (un élève qui maîtrise un contenu l'enseigne à un élève qui ne le maîtrise pas encore)	
Autre	
Total	100%

Dans le questionnaire ci-dessous, nous nous intéressons à vos attitudes concernant les différentes modalités de travail que vous envisagez de proposer à vos futurs élèves.

Merci d'indiquer dans quelle mesure les différentes propositions sont fausses ou vraies pour vous (de 1 : *faux pour moi* à 7 : *vrai pour moi*) en cliquant dans la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

	faux pour moi	vrai pour moi
Je souhaite que mes élèves travaillent pour avoir de meilleures notes que les autres.	1 2 3 4 5 6 7	
La compétition entre élèves permet de les motiver à travailler.	1 2 3 4 5 6 7	
Je souhaite que mes élèves s'entraident dans leurs apprentissages.	1 2 3 4 5 6 7	
Je souhaite que mes élèves travaillent individuellement.	1 2 3 4 5 6 7	
L'entraide entre élèves est un bon moyen pour eux de travailler et d'apprendre.	1 2 3 4 5 6 7	
Inciter les élèves à être meilleurs que les autres stimule leurs apprentissages.	1 2 3 4 5 6 7	
Je souhaite que mes élèves partagent entre eux leurs idées et les moyens dont ils disposent.	1 2 3 4 5 6 7	
Les élèves apprennent mieux en travaillant individuellement plutôt qu'à plusieurs.	1 2 3 4 5 6 7	
Je souhaite que mes élèves cherchent à être le/la meilleur(e) de la classe.	1 2 3 4 5 6 7	
Je souhaite que mes élèves coopèrent entre eux.	1 2 3 4 5 6 7	
La coopération entre élèves permet de les motiver à mieux travailler.	1 2 3 4 5 6 7	
Travailler en petits groupes peut ennuyer les élèves.	1 2 3 4 5 6 7	
La compétition entre les élèves est un bon moyen pour eux de travailler et d'apprendre.	1 2 3 4 5 6 7	
Je pense que, pour les apprentissages des élèves, le travail en petits groupes est meilleur que le travail individuel.	1 2 3 4 5 6 7	
Les élèves apprennent beaucoup de choses importantes les uns des autres lorsqu'ils partagent leurs idées et les moyens dont ils disposent.	1 2 3 4 5 6 7	
Je souhaite que mes élèves cherchent tous à faire de meilleurs travaux que les autres élèves.	1 2 3 4 5 6 7	
Je préfère que les élèves travaillent seuls plutôt qu'à plusieurs.	1 2 3 4 5 6 7	

Dans le questionnaire ci-dessous, nous nous intéressons aux éléments auxquels vous ferez attention lorsque vous préparerez une activité à réaliser en groupe avec vos futurs élèves. Merci d'indiquer dans quelle mesure les différentes propositions sont fausses ou vraies pour vous (de 1: *faux pour moi* à 7: *vrai pour moi*) en cliquant dans la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

Lorsque je préparerai une activité à réaliser en groupes avec mes futurs élèves, je veillerai....

pas du tout important tout à fait important

... à observer les groupes travailler.	1 2 3 4 5 6 7
... à valoriser la contribution de chaque membre.	1 2 3 4 5 6 7
... à faire en sorte que les élèves puissent travailler de manière autonome pour que je puisse réaliser d'autres tâches en parallèle.	1 2 3 4 5 6 7
... à rester en retrait pour ne pas interférer dans le fonctionnement des groupes.	1 2 3 4 5 6 7
... à assurer un climat positif dans les groupes de travail avant qu'ils ne commencent l'activité (activité favorisant la communication, le respect et le soutien entre les participants).	1 2 3 4 5 6 7
... à assurer que chaque membre du groupe apprenne de l'activité qui se déroule.	1 2 3 4 5 6 7
... à diviser l'activité de manière à ce que chaque membre du groupe soit responsable d'une partie spécifique qu'il présentera aux autres membres.	1 2 3 4 5 6 7
... à assurer que chaque participant fasse de son mieux pour accomplir sa part de travail.	1 2 3 4 5 6 7
... à travailler des comportements sociaux utiles dans les interactions avec les autres.	1 2 3 4 5 6 7
... à donner du temps aux élèves pour réfléchir à la manière dont a fonctionné leur groupe.	1 2 3 4 5 6 7
... à ce que chaque membre d'un groupe perçoive qu'il ne peut atteindre son but que si tous les membres de son groupe atteignent également le leur.	1 2 3 4 5 6 7
... à donner la même évaluation aux membres d'un même groupe à la fin de l'activité.	1 2 3 4 5 6 7
... à ce que les membres des groupes doivent se partager le matériel afin d'accomplir la tâche.	1 2 3 4 5 6 7
... à faire travailler les élèves dans des groupes restreints (entre 3 et 5 membres).	1 2 3 4 5 6 7
... à travailler des habiletés coopératives utiles pour bien travailler ensemble.	1 2 3 4 5 6 7
... à ce que chaque membre contribue à la réalisation de l'activité.	1 2 3 4 5 6 7
... à faire réfléchir les élèves sur ce qui a été utile pour faire avancer leur groupe et ce qui peut être amélioré.	1 2 3 4 5 6 7
... à évaluer chaque élève en tenant compte de l'apprentissage des autres membres de son groupe.	1 2 3 4 5 6 7
... à ce que tous les membres de chaque groupe participent à la réalisation de l'activité commune.	1 2 3 4 5 6 7
... à ce que chaque membre soit amené à adopter un rôle spécifique dans son groupe.	1 2 3 4 5 6 7
... à ce que chacun s'assure que chaque membre de son groupe apprenne lors de l'activité.	1 2 3 4 5 6 7
... à ce que les idées de chaque membre soient nécessaires pour bien réaliser la tâche de groupe.	1 2 3 4 5 6 7
... à ce que les membres d'un groupe s'encouragent mutuellement.	1 2 3 4 5 6 7
... à ce que chaque groupe accomplisse le travail demandé en s'organisant comme il le souhaite.	1 2 3 4 5 6 7

Partie C

Dans les questionnaires qui suivent, nous nous intéressons à vos propres expériences du travail de groupe.

Merci d'indiquer dans quelle mesure vous avez expérimenté...

	Rarement	souvent
du travail de groupe en tant qu'apprenant	1 2 3 4 5	
de la coopération en classe en tant qu'apprenant	1 2 3 4 5	
du travail de groupe en tant qu'observateur dans vos stages	1 2 3 4 5	
de la coopération en classe en tant qu'observateur/trice dans vos stages	1 2 3 4 5	
du travail de groupe en tant qu'enseignant / éducateur / formateur	1 2 3 4 5	
de la coopération en tant qu'enseignant / éducateur / formateur	1 2 3 4 5	

Sur la base de vos expériences personnelles, dans quelle mesure diriez-vous que:

	Rarement	souvent
Le travail de groupe permet de favoriser des relations sociales positives dans la classe	1 2 3 4 5	
La coopération en classe permet de favoriser des relations sociales positives dans la classe	1 2 3 4 5	
Le travail de groupe permet de favoriser des apprentissages scolaires de qualité	1 2 3 4 5	
La coopération en classe permet de favoriser des apprentissages scolaires de qualité	1 2 3 4 5	
Dans ma classe, j'envisage de proposer du travail de groupe afin de développer les compétences sociales des élèves	1 2 3 4 5	
Dans ma classe, j'envisage de proposer du travail de groupe afin de développer les apprentissages scolaires des élèves	1 2 3 4 5	

Partie D

En tant qu'enseignant(e) vous aurez de nombreux rôles à remplir qui s'inscrivent dans un système éducatif particulier et une conception des missions de l'école particulière. Nous vous demandons ici votre avis sur ce qui vous semble important concernant ces différents points.

Sur une échelle de 1 (pas du tout important) à 7 (tout à fait important), merci d'indiquer, selon vous, quel degré d'importance l'école primaire devrait-elle accorder à :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	<i>Très peu d'importance</i>				<i>beaucoup d'importance</i>		
Développer l'esprit de solidarité et de coopération	1	2	3	4	5	6	7
Développer le jugement des élèves et leur sens critique	1	2	3	4	5	6	7
Encourager la tolérance envers la différence	1	2	3	4	5	6	7
Développer les compétences de communication	1	2	3	4	5	6	7
Favoriser l'imagination et la créativité des élèves	1	2	3	4	5	6	7
Etablir un lien entre les apprentissages de base et un futur métier	1	2	3	4	5	6	7
Faire acquérir des méthodes de travail	1	2	3	4	5	6	7
Développer l'autonomie des enfants	1	2	3	4	5	6	7
Assurer les apprentissages de base (lire, écrire, calculer)	1	2	3	4	5	6	7
Enseigner les règles de la vie en société	1	2	3	4	5	6	7
Développer le sens de l'effort	1	2	3	4	5	6	7
Développer les capacités de raisonnement	1	2	3	4	5	6	7
Sensibiliser les élèves aux autres langues, cultures et civilisations	1	2	3	4	5	6	7
Préparer les élèves à vivre dans un monde compétitif	1	2	3	4	5	6	7

Selon vous, actuellement, le rôle du système éducatif est de:

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout	Tout à fait
Faire en sorte que les contenus des cours délivrés soient bien intégrés par les élèves	1	2 3 4 5 6 7
Repérer qui parmi les élèves d'une classe sont ceux (celles) qui sont le plus aptes à poursuivre leur cursus	1	2 3 4 5 6 7
S'assurer que les élèves augmentent leur niveau de connaissance en classe	1	2 3 4 5 6 7
Ne pas se soucier des différences de niveau entre élèves	1	2 3 4 5 6 7
Délivrer les diplômes en fonction du niveau de chacun(e)	1	2 3 4 5 6 7
Délivrer les meilleurs diplômes aux élèves les meilleur(e)s	1	2 3 4 5 6 7
Aider les élèves à acquérir de solides connaissances	1	2 3 4 5 6 7

Informations Générales

Pour terminer, il est important pour nous d'avoir quelques informations concernant votre situation. Nous vous remercions d'avance de répondre le plus précisément possible : Nous vous rappelons que toutes les données sont anonymes, confidentielles, et utilisées uniquement dans le cadre de cette enquête.

Sexe :

- ☐ Féminin
☐ Masculin

Age (nombre d'années) : _____

Avez-vous suivi une autre formation (universitaire ou autre) avant de commencer la formation LME?

- ☐ oui
☐ non

Merci d'indiquer quelle formation vous avez effectuée avant la LME :

Dans quelle division souhaiteriez-vous enseigner?

Choisissez toutes les réponses qui conviennent :

- ☐ Elémentaire
☐ Moyenne
☐ Spécialisée

Comment situez-vous vos préférences politiques sur une échelle Gauche-Droite?

Entourez la réponse appropriée pour chaque élément :

Extrême
gauche

1

2

3

4

5

6

7

8

9

Extrême
droite

10

Nous organisons régulièrement des formations à destination des enseignant(e)s sur l'optimisation du travail de groupe. Ces formations son gratuites. Elles peuvent être courtes (2h) ou plus longues, soit une journée, soit deux journées. Merci de cocher l'une ou plusieurs des cases suivantes:

- ☐ Je ne suis pas intéressé(e).
- ☐ Je souhaite recevoir des informations concernant les formations que vous proposez.
- ☐ Je serais intéressé(e) à participer à une formation courte (2h) sur l'optimisation du travail de groupe.
- ☐ Je serais intéressé(e) à participer à une journée de formation sur l'optimisation du travail de groupe.
- ☐ Je serais intéressé(e) à participer à deux journées de formation sur l'optimisation du travail de groupe.

Nous organisons également, tous les mercredis après-midi des séances de soutien scolaire adressées aux élèves en difficulté. Pour cela, nous avons besoins de nombreux enseignant(e) bénévoles. Seriez-vous personnellement volontaire pour participer à ces séances de soutien?

- ☐ Non
- ☐ Pourquoi pas, de manière occasionnelle
- ☐ Pourquoi pas, sur une base régulière

Si vous avez montré votre intérêt concernant le soutien scolaire et/ou les formations sur l'optimisation du travail de groupe, merci d'indiquer ici une adresse email à laquelle nous pourrions vous joindre:

Merci de votre collaboration. Si vous le souhaitez vous pouvez ajouter un commentaire.

L'enquête est terminée. Nous vous remercions pour votre collaboration et vous souhaitons une bonne journée.