



L'orientation scolaire et professionnelle

32/3 | 2003

Coopérer et apprendre par le dialogue

Coopérer et apprendre par le dialogue – enjeux et perspectives

Cooperation and learning through dialogue – issues and perspectives

Isabelle Olry-Louis



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/2778>

DOI : 10.4000/osp.2778

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2003

Pagination : 343-358

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Isabelle Olry-Louis, « Coopérer et apprendre par le dialogue – enjeux et perspectives », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 32/3 | 2003, mis en ligne le 08 juillet 2010, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/2778> ; DOI : 10.4000/osp.2778

Ce document a été généré automatiquement le 2 mai 2019.

© Tous droits réservés

Coopérer et apprendre par le dialogue – enjeux et perspectives

Cooperation and learning through dialogue – issues and perspectives

Isabelle Olry-Louis

- 1 Concevoir que les autres jouent un rôle déterminant dans l'apprentissage n'est pas nouveau. Admettre, après quelque vingt années de travaux intensifs dans ce domaine, qu'on est encore bien loin d'avoir mis au jour les processus par lesquels les dialogues avec d'autres – qu'il s'agisse de dialogues entre pairs pour co-construire des savoirs à l'école, ou de dialogues de travail entre opérateurs pour résoudre des problèmes – sont sources de progrès cognitifs, ne l'est guère davantage. Ce qui constitue, à notre avis, un fait nouveau, c'est l'actuelle nécessité d'intégrer l'étude des interactions à visée épistémique dans un champ plus large, l'enjeu étant de dégager, à la lumière d'un vaste bilan des travaux réalisés, et à partir de points d'articulation repérés, des pistes de recherches relativement circonscrites. C'est dans cet esprit que s'est tenu le 25 janvier 2002 un séminaire de l'I.N.E.T.O.P. intitulé « *coopérer à l'école et au travail : forme des interactions et bénéfices cognitifs* », dont le présent numéro reprend la plupart des contributions. Nous tenterons ici de mettre en perspective quelques lignes de convergences qui traversent les articles de ce numéro, sur le plan des enjeux des recherches, sur celui de la terminologie employée, et surtout sur celui du questionnement théorique et méthodologique actuellement mené au sujet des relations entre interactions et cognitions.

Une nécessaire intégration

- 2 Pourquoi deviendrait-il aujourd'hui nécessaire d'articuler des concepts et des méthodes relevant d'approches voisines ? Nous voyons au moins trois raisons à cela.
- 3 Premièrement, l'étude des phénomènes langagiers a réalisé un formidable bond en avant. Elle est aujourd'hui le fait de disciplines de plus en plus nombreuses – la sociolinguistique, l'ethnométhodologie, l'analyse conversationnelle, la philosophie, l'informatique, l'ergonomie, la psychologie, pour n'en citer que quelques-unes –, qui tentent d'approcher

des objets complexes, tels que les unités de l'interaction (séquences, échanges, interventions, actes de langage...), les activités discursives (l'énonciation, la référenciation, la reformulation...) ou encore les genres ou types d'interactions (conversation, conférence, débat, transaction, entretien, réunion, consultation...). À un niveau plus contextualisé, les activités professionnelles deviennent elles-mêmes objets d'étude. Ainsi, l'activité de conseil en orientation, choisie parce qu'elle s'accomplit essentiellement au moyen de la parole, fait actuellement l'objet d'investigations poussées quant à l'analyse de l'activité langagière des locuteurs en présence au cours d'entretiens¹. Quel que soit l'objet d'étude retenu, celui-ci est la plupart du temps commun à plusieurs courants de recherche sans susciter pour autant une articulation explicite des différentes approches méthodologiques, ce qui n'est pas sans poser problème lorsque l'on cherche à comparer les résultats. Il existe toutefois quelques exceptions : on notera par exemple que la même méthode d'analyse – l'analyse interlocutoire, certes très exigeante du point de vue de ses présupposés théoriques et de sa mise en œuvre – peut être utilisée de manière féconde dans le domaine de la psychopathologie (Musiol & Pachoud, 1999), dans celui de la psychologie du travail (Grusenmeyer & Trognon, 1997 ; Kostulski & Trognon, 1998b ; Kostulski, 2001) et dans celui de la psychologie des apprentissages (Gilly, Roux & Trognon, 1999a), pour décrire l'organisation socio-cognitive des interactions. En tout état de cause, il importe aujourd'hui, pour étudier l'interaction avec pertinence, de tenir compte des avancées récentes réalisées dans la compréhension des phénomènes langagiers, voire même d'intégrer, au plan méthodologique, des cadres d'analyse qui ont fait leur preuve dans le domaine de l'analyse du discours.

- 4 Deuxièmement, on assiste depuis quelques années à un essor extrêmement rapide et diversifié des technologies qui mettent le dialogue au service de l'accomplissement de tâches communes. Le courant qui prend pour objet d'étude le travail coopératif assisté par ordinateur (« *Computer Supported Cooperative Work* » ou C.S.C.W.) analyse l'usage et contribue à la conception des nouvelles machines à coopérer apparues ces 10 dernières années, qu'il s'agisse d'instruments d'échange asynchrones (la messagerie, le transfert de fichier, le forum de discussion...) ou d'outils de communication synchrones qui permettent de créer des espaces de travail commun (par exemple, écrire sur un même texte, coordonner des agendas, dessiner sur un même espace). On regroupe en particulier sous le nom de collecticiels (*groupware*) les outils logiciels ayant pour objectifs de mettre à la disposition d'opérateurs humains des moyens de communication adaptés au mode de coopération du collectif (Cardon, 1997). Lorsque de tels systèmes sont utilisés à des fins éducatives, ils interrogent vivement les théories du dialogue et de la coopération, d'une part, les théories de l'apprentissage, d'autre part. On se demande par exemple dans quelle mesure la médiatisation de la coopération n'altère pas la communication. Pour traiter ce genre de problème, la mise à contribution conjointe de spécialistes des technologies éducatives et de « généralistes » de la cognition et du langage semble à même de déboucher sur des propositions concrètes susceptibles de guider la conception (voir par exemple Baker, Brixhe & Quignard, 2002). Ce qui demande à ces « généralistes » d'être attentifs aux applications auxquelles pourrait donner lieu leur approche de l'apprentissage dans l'interaction.
- 5 Troisièmement, on dispose aujourd'hui de données expérimentales suffisantes pour cerner le domaine de validité des théories de l'apprentissage par l'interaction. On admet notamment que l'interaction ne constitue pas l'unique source de connaissance, qu'elle n'est pas nécessairement source de progrès et que, lorsqu'elle l'est, plusieurs mécanismes

peuvent en être responsables. Cependant, au sein même de ce champ théorique, on peut inventorier tout un ensemble travaux menés à partir de finalités et de méthodes parfois éloignées dont la synthèse n'a pas été totalement réalisée. C'est aussi l'un des objectifs de ce numéro que de faire le point sur certaines notions théoriques centrales et de tenter de tirer des conclusions à partir de courants de recherches parfois disjoints, en les accompagnant de procédures d'observation et d'analyse mieux adaptées.

- 6 Interrogeons-nous tout d'abord sur la spécificité des travaux portant sur l'apprentissage par l'interaction par rapport aux autres approches concernées, elles aussi, par l'interaction. Il nous semble qu'une des caractéristiques principales de ces travaux est d'adopter une perspective située à la croisée de la psychologie cognitive, de la psychologie sociale et de la psychologie du développement. Le sujet est en effet vu à la fois comme un être cognitif – étudié à travers ses représentations, ses raisonnements, ses procédures de résolution, la manière dont il élabore de nouvelles connaissances –, comme un être social – examiné en contexte interactif, interdiscursif –, comme un être en développement – dans un sens étroit, on examine comment il progresse au cours d'une tâche, dans un sens plus large, on s'interroge sur la fonction du social dans son développement cognitif. Dans cette approche, la connaissance n'est plus conçue comme une relation entre des individus et des objets ; ce sont les négociations, les transactions, les modifications des croyances rendues possibles par autrui qui deviennent centrales. Et la question de fond est : en quoi pour une tâche ou un problème donné l'interaction socio-cognitive peut-elle être source de développement ?

Interaction, dialogue, conversation, coopération

- 7 Les auteurs qui traitent cette question recourent bien souvent à des terminologies différentes. Ceux qui contribuent au présent numéro n'échappent pas à la règle, se référant tantôt aux notions d'interaction, de dialogue, de conversation, ou encore de coopération. Examinons ce qui caractérise l'emploi de chacun de ces termes, et en quoi le choix de l'un d'entre eux affecte l'objet d'étude, du point de vue de la perspective adoptée.
- 8 *L'interaction* est un concept nomade qui, apparu d'abord dans le domaine des sciences de la nature et de la vie pour référer à l'action de plusieurs objets ou phénomènes l'un sur l'autre, a été introduit dans le champ des sciences humaines dans la seconde moitié du 20^e siècle. Le terme interaction désigne alors « toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs » (Vion, 1992, p. 17). Pour sa part, Michael Baker, dans ce numéro, conçoit l'interaction en général comme « une suite d'actions – verbales ou non-verbales – qui sont interdépendantes, qui s'influencent mutuellement ». C'est au seul cas où les influences mutuelles portent sur le plan des univers mentaux, qu'il réserve la notion d'interaction communicative. Celle-ci présuppose alors un certain degré d'élaboration d'une représentation de l'univers mental de l'interlocuteur, et d'adaptation des énoncés en fonction de cette représentation.
- 9 Si l'usage du terme interaction est le plus répandu dans les travaux relatifs à l'apprentissage, du fait de sa large acception, qui lui permet en particulier de mettre l'accent sur l'aspect « actionnel » des échanges, la notion de *dialogue* lui est préférée lorsque l'insistance porte sur l'aspect « logique ». Le dialogue ou *dialogos* est alors vu comme l'espace dans lequel la raison, ou le raisonnement, s'exerce à travers la parole, le discours. Il est une parole qui circule et s'échange. C'est ce terme qui qualifie les échanges

dans le cas d'une absence de co-présence des partenaires : on parle ainsi de dialogues homme-machine ou homme-homme via la machine. Lorsque les interactions considérées se limitent à des écrits, il convient selon Baker, pour apprécier leur caractère plus ou moins propice à l'apprentissage, de les examiner en référence à la notion d'interactivité, qui se manifeste tant par la liberté d'action laissée à tout participant, que par « *la nature quasi-synchrone et à chaud de la pensée collective dans le dialogue* ».

- 10 La *conversation* repose quant à elle entièrement sur la co-présence d'interlocuteurs qui ne poursuivent pas d'autre finalité que d'être ensemble (Jacques, 1988). Ainsi, la conversation se distingue du dialogue et de l'interaction par sa finalité sociale interne. Centrée sur le contact, son but réside davantage dans la recherche d'une intercompréhension que dans celle de l'accomplissement d'une action ou d'une modification du monde. En outre, renvoyant à toute situation d'interlocution, elle n'est pas spécifiable par la situation ou par le contexte dans lequel elle se déroule. Ce qui la caractérise avant tout, c'est l'exercice de la langue orale, lequel donne lieu à des activités de reformulation, de complétion d'énoncés... Ceux qui privilégient dans leurs travaux l'usage du terme *conversation* s'appuient le plus souvent sur ses propriétés phénoménales – le produit de la conversation n'est pas prévisible, il est distribué entre les interlocuteurs et il s'effectue pas à pas – et recherchent dans l'analyse de la structuration des échanges de quoi renseigner sur les cognitions.
- 11 Le terme de *coopération* est plus souvent associé à celui d'interaction – on parle d'interaction coopérative – qu'à ceux de dialogue ou de conversation. En effet, ce qui caractérise la coopération, tout comme l'interaction, c'est le rapport à l'action. « *Par coopération, on entend d'abord la façon dont les individus rassemblent leurs forces, leur savoir-faire, leurs savoirs pour atteindre une fin* » (Doron & Parot, 1991, p. 157). La deuxième caractéristique de la coopération, c'est de s'opposer à la compétition, sans qu'il y ait cependant dichotomie entre les deux. En effet, aucune interaction ne fonctionne dans la plus parfaite coopérativité ; inversement, même dans les situations de compétition (la dispute par exemple), on trouve des formes de coopération. Toute interaction présente donc un équilibre particulier entre des forces de coopération et de compétition. Voyons à présent quelles formes prend l'interaction coopérative, et comment elle est étudiée à l'école et au travail.
- 12 À l'école, lorsqu'elle est mise en œuvre, la coopération est prescrite du point de vue de sa finalité, du cadre spatio-temporel dans lequel elle se déroule et parfois même du point de vue de la composition des dyades ou des groupes. Fortement organisée, elle est intrinsèquement liée à un type de tâche spécifique : l'activité à mener en groupe est présentée aux élèves comme dotée d'une finalité d'ordre pratique – par exemple, résoudre un problème ou construire un certain type d'objet –, mais pour l'enseignant ou le chercheur, la réalisation de cette tâche permet d'atteindre un objectif cognitif précis – l'apprentissage d'un concept ou de procédures de résolution par exemple. Toute tâche coopérative proposée à l'école poursuit donc une double finalité : pratique et épistémique.
- 13 Trois courants d'étude de la coopération à l'école peuvent être distingués. Dans le premier, caractérisé par une définition *a priori* de la coopération, on explicite aux élèves, pour une activité d'apprentissage de courte durée, les règles du « contrat expérimental » : il convient généralement de discuter pour se mettre d'accord afin d'aboutir à une solution commune. Classique, cette approche est souvent adoptée à des fins expérimentales : plusieurs évaluations sont pratiquées pour mesurer les progrès,

plusieurs conditions d'apprentissage peuvent être mises en place de manière à établir des comparaisons. Dans ce numéro, on trouvera une illustration de cette manière d'aborder la coopération dans l'article de Isabelle Olry-Louis et Isabelle Soidet. Un autre courant d'étude, plus typiquement anglo-saxon, se caractérise par son approche éducative de la coopération, celle-ci présidant à l'organisation des apprentissages scolaires. Désignée sous le terme de « *cooperative learning* » (« apprentissage coopérant »), l'approche revient à mettre en place en classe, sur une longue période, un dispositif pédagogique qui consiste à faire travailler les apprenants en groupes suffisamment restreints pour que chacun ait la possibilité de participer à une tâche collective qui a été clairement assignée. Un principe essentiel de ce dispositif est « l'interdépendance positive » des buts poursuivis par les participants (*positive goal interdependence*), chacun des membres du groupe ne pouvant réaliser son but que si les autres membres peuvent atteindre le leur. Résultant alors de la pression exercée par une évaluation collective des productions d'élèves, la coopération est appréhendée comme un système qui peut « *émerger d'un ensemble d'interactions sociales et s'imposer dans la mesure où elle [la coopération] maximalise les profits de chaque individu.* » (Doron & Parot, 1991, p. 158). Ce courant présente à notre avis deux intérêts principaux. L'un est de considérer qu'il ne suffit pas de placer ensemble des élèves autour d'une tâche pour qu'ils travaillent de manière coopérative, d'affirmer en quelque sorte qu'une coopération authentique se construit dans le temps, éventuellement au moyen d'entraînements spécifiques. Un autre intérêt est d'avoir tenté d'apprécier les effets de ce dispositif non seulement au plan cognitif, mais aussi au plan socio-relational (Cohen, 1994 ; Bourgeois & Nizet, 1997). Dans ce numéro, la contribution la plus proche de cette conception est celle de Jean-Paul Roux qui, faisant état de toute une série de séances consacrées à la coopération dans le cadre de recherches-actions menées dans les écoles, présente une certaine validité écologique. Une troisième approche de la coopération a pour particularité d'apprécier celle-ci *a posteriori*, à partir de certains critères. On en trouvera une très bonne illustration dans l'article de Christine Sorsana qui qualifie, sur la base de son analyse des interactions entre deux dyades, le fonctionnement de l'une d'elle comme typiquement coopératif, celui de l'autre comme non coopératif. Elle définit alors la coopération comme « *un rapport égalitaire entre 2 ou n individus qui créent un espace social finalisé pour une tâche et qui, pour ce faire, construisent une interdépendance fonctionnelle* ». Les indicateurs interlocutoires de la coopération sont à rechercher dans la configuration de la séquence : elle est de type « échange » chez les dyades coopératives *versus* de type « intervention » chez les dyades non coopératives.

- 14 La coopération dans le travail, longtemps appréhendée par des recherches purement expérimentales dans lesquelles on comparait l'efficacité de la résolution de problèmes seul ou en groupe, fait l'objet depuis une dizaine d'années de très nombreux travaux qui se sont orientés vers des situations naturelles de travail. Ce qui favorise aujourd'hui sa prise en compte par des spécialistes de la Psychologie du Travail, de l'Ergonomie, du Langage et de la Communication, de la Psychologie de l'Interaction, de la Didactique professionnelle, c'est l'apparition, dans les pratiques professionnelles, de nombreux « petits collectifs » qui prennent en charge des tâches de plus en plus nombreuses et diversifiées. Ces collectifs peuvent être permanents (comme une équipe de travail), stables mais de composition variable (comme les groupes de co-conception), ou même éphémères (comme les « groupes-projets »). Ils ont été étudiés tantôt en situation de face à face (coopération directe ou étroite comme dans le cas d'activités de relève de postes chez les infirmières ou chez les opérateurs industriels), tantôt *via* une technologie de communication (coopération médiée et à distance comme dans le cas de conversations

téléphoniques entre permanenciers au S.A.M.U.), tantôt encore dans des systèmes complexes, comme le pilotage, la navigation ou les systèmes de surveillance dans les aéroports².

- 15 Qu'est-ce que coopérer au travail ? Selon Rabardel, Rogalski et Béguin (1996, p. 298), « Les acteurs sont dans une situation de coopération directe lorsqu'ils partagent tous les mêmes buts dans la réalisation de la tâche commune ». Lacoste (2001) précise que l'effectuation de tâches communes mobilisant plusieurs personnes, plusieurs fonctions, plusieurs spécialités, elle requiert un partage d'intelligibilité, une répartition des tâches, une négociation des rôles et un aménagement commun du contexte. Certains auteurs, comme Michinov (2001), distinguent l'activité de collaboration, dans laquelle les individus travaillent ensemble à la réalisation d'une même tâche (activité synchrone), et l'activité de coopération, qui ouvre la possibilité de scinder la tâche en différentes sous-tâches pouvant être réalisées chacune de leur côté, avant que les contributions ne soient rassemblées dans une production commune (activité asynchrone). Cet auteur souligne que « cette distinction demeure toutefois problématique dans la mesure où la division de travail peut émerger spontanément pendant l'activité de réalisation » (Michinov, 2001, p. 5). Sans entrer davantage dans le détail, nous retiendrons que la coopération au travail présente quelques caractéristiques propres que nous ne retrouvons pas dans le cas de l'école : elle a avant tout une finalité de production (il s'agit moins d'apprendre que de produire ou faire face à un problème), elle est soumise à de fortes contraintes organisationnelles, elle se déroule dans un cadre spatio-temporel relativement peu circonscrit, et surtout, elle est étudiée en situation naturelle, n'étant presque jamais « provoquée » par le chercheur (à l'exception de méthodes d'analyse de l'activité en commun, comme celle de « la confrontation croisée » utilisée par l'équipe de Yves Clot). Dans ce numéro, on trouvera un extrait de dialogue entre deux opérateurs recueilli en situation professionnelle de relève de poste dans l'article de Alain Trognon et Martine Batt.

Les rapports interaction-cognition

- 16 Examinons à présent la question cruciale, dans le domaine de l'apprentissage dans l'interaction, des relations entre interaction et cognition. Sans développer le point de vue développemental de Vygotski (1934/1985) bien exposé dans l'article de Jean-Paul Roux, ou la notion de conflit socio-cognitif dont Christine Sorsana rappelle le contexte d'élaboration, on peut schématiquement distinguer trois modes d'entrée dans la compréhension de ces relations. À un premier niveau, descriptif et centré sur les contenus de l'interaction, celle-ci est vue comme le lieu où s'énoncent et se diversifient les catégorisations du monde. C'est l'espace par excellence des savoirs communs partagés, certains de ces savoirs fonctionnant comme des présupposés, d'autres pouvant s'acquérir en cours d'échange, lorsque les interactants délaissent un certain degré de généralité quant à l'objet à représenter au profit d'une recherche d'approfondissement du contenu de chacun de ces concepts. C'est le mode d'entrée privilégié des didacticiens qui examinent les contenus de l'interaction à partir d'une théorie du domaine disciplinaire considéré. À un deuxième niveau, qui dissocie clairement, au moins à titre hypothétique, les phénomènes interactifs des phénomènes cognitifs et sociaux, on étudie les interactions comme des phénomènes langagiers, en les décrivant sans préjuger de ce à quoi elles renvoient au plan cognitif individuel. Faïta déclare à cet égard « *L'interaction ne*

constitue pas la somme des rapports qui se jouent, mais plutôt la partie visible de ceux-ci. ... L'interaction participe de l'activité des sujets, mais elle n'épuise pas à elle seule, en situation de dialogue, cette activité. » (Faïta, 1999, p. 134). À un troisième niveau, on considère, avec la thèse de la Logique Interlocutoire, qu'il y a *a minima* une relation d'interdépendance entre les structures conversationnelles et les structures cognitives, l'émergence de nouvelles cognitions pouvant être engendrée par les processus conversationnels eux-mêmes. Lorsque Alain Trognon et ses collaborateurs déclarent que « *la conversation et le raisonnement se construisent en même temps* » (Trognon, Saint-Dizier de Almeida, & Grossen, 1999, p. 139), « *les conversations analysées ne sont pas vues comme de simples traductions langagières de processus cognitifs extra-langagiers qu'elles ne feraient que refléter* » (Gilly, Roux & Trognon, 1999b, p. 34). La question de fond peut alors être formulée dans les termes de Christine Sorsana dans sa contribution : « *les facteurs sociaux agissent-ils simplement comme des catalyseurs de la connaissance à construire ou bien sont-ils consubstantiels de nos outils de pensée* » ?

- 17 Il est clair que le mode d'entrée choisi dans l'étude des rapports interaction-cognition va induire, pour une large part, des orientations théoriques et méthodologiques distinctes. Dès lors que l'on se centre sur les sujets tels qu'ils se transforment sous l'effet de l'interaction, la mesure des bénéfices individuels qui en sont retirés requiert le recours de méthodes quantitatives. Lorsque l'on se centre sur les savoirs en eux-mêmes tels qu'ils se donnent à voir dans l'interaction ou sur l'interaction telle qu'elle modifie les cognitions dans le groupe considéré, l'usage de méthodes qualitatives, qui pourront être de nature séquentielle ou non, s'impose pour décrire les activités discursives des participants.
- 18 Trois directions de recherches proposées dans ce numéro, éloignées dans leurs principes mais présentant certains recouvrements sont, selon nous, à même de constituer des avancées par rapport à ce problème.
- 19 La première pose la question des conditions dans lesquelles l'interaction coopérative peut être (durablement) efficace pour les sujets individuels de l'interaction. Pour y répondre, elle doit tenir compte des principales conditions qui ont déjà été identifiées comme étant nécessaires à l'instauration d'une interaction véritablement constructive au plan cognitif. Rappelons-les brièvement. Outre le fait que le type d'activité choisie doit être d'un niveau de difficulté adapté³, les sujets doivent présenter certaines caractéristiques pour tirer parti des interactions. À côtés des prérequis cognitifs nécessaires pour produire plusieurs réponses et prendre conscience de leur incompatibilité⁴, et des prérequis sociaux permettant d'établir une communication de qualité à partir d'une bonne interprétation des messages des partenaires⁵, des prérequis affectivo-motivationnels commencent à émerger. Ceux-ci concernent aussi bien des caractéristiques interindividuelles comme la nature des relations entre pairs, dont on a souligné les effets dans la gestion cognitive et sociale de la tâche (cf. article de Sorsana dans ce numéro), que des caractéristiques individuelles comme les préférences dans la manière d'apprendre (cf. Olry-Louis & Soidet dans ce numéro). Une autre manière de poser la question des conditions nécessaires à un apprentissage de qualité consisterait à la formuler en termes de pronostic : *à partir de quels indicateurs peut-on prédire avec une certaine fiabilité les bénéfices cognitifs de l'interaction ?* Pour traiter cette question sérieusement, il conviendrait de ne pas prendre en compte les seules caractéristiques individuelles des sujets, mais d'accorder un poids important, dans la prédiction, à la description des conduites au cours de la phase interactive, à condition que celle-ci puisse être mise explicitement en relation avec les progrès cognitifs. Cela suppose de décrire les conduites interactives à l'aide de méthodes non strictement

qualitatives. C'est l'approche qu'ont développée Isabelle Olry-Louis et Isabelle Soidet dans leur article.

- 20 La seconde voie consiste à décrire l'apprentissage contenu dans l'interaction en recourant à une théorie, la Logique Interlocutoire, qui s'était jusqu'alors bornée à décrire l'organisation sociocognitive d'une interlocution en se dotant de procédures qui permettent de respecter au mieux la phénoménologie de la conversation. Le nouvel objectif que se fixent les auteurs de cette théorie est de tenter, à l'aide de ce système de description, d'élaborer des hypothèses sur les processus cognitifs qui conduisent logiquement aux produits conversationnels, tels qu'ils sont formellement exprimés à l'issue de l'analyse. Cette voie nous apparaît féconde à deux titres. D'une part, elle présente une puissance descriptive incontestable, permettant, comme le souligne Christine Sorsana dans ce numéro, de « traduire en termes dynamiques la régularité émergente qui caractérise un comportement – ici conversationnel – en contraste avec les phénomènes chaotiques qui s'observent au niveau des trajectoires verbales et comportementales des interlocuteurs ». Les analyses de séquences interactives présentées par cet auteur et par Jean-Paul Roux en sont des illustrations très convaincantes. D'autre part, la voie choisie amène à préciser la notion d'apprentissage dans l'interaction, celui-ci étant conçu, dans la contribution d'Alain Trognon et Martine Batt, « comme l'intégration dans le domaine cognitif d'une personne de propositions qu'il prend à son partenaire d'interaction ». Ainsi, l'idée selon laquelle certains processus implémentent, dans l'interaction, l'apprentissage chez les individus semble bien, comme le disent les auteurs, recevoir ici un début de réponse opératoire.
- 21 Une troisième direction de recherche consiste à admettre l'existence d'une pluralité de conduites interactives ou de mécanismes dans l'apprentissage coopératif, et à tenter de les mettre en évidence. À sa manière, chaque auteur de ce numéro souscrit, à notre avis, à cette thèse, de façon plus ou moins explicitée. Certains abordent cette pluralité en mettant l'accent sur les rôles tenus dans l'interaction. Ils considèrent que l'accomplissement d'un rôle déterminé se construit à partir de stratégies qui s'élaborent dans l'échange et peuvent être définies comme des lignes de conduites négociées et construites ensembles. Michael Baker précise que les rôles interactionnels, entendus comme « la prise en charge relativement constante de la réalisation d'un aspect ou sous-tâche de l'activité collective », peuvent être institutionnalisés ou occasionnels, mobiles ou figés, permutable ou non. Affirmant « qu'une alternance souple de rôles interactionnels facilite l'engagement mutuel et l'appropriation des connaissances par chaque participant », il en fait un critère d'interactivité et montre dans son illustration empirique qu'une distribution stéréotypée de rôles peut être à l'origine de problèmes d'incompréhension entre les interlocuteurs. Les conclusions d'Isabelle Olry-Louis et Isabelle Soidet vont dans le même sens : les différents rôles tenus dans l'interaction qu'elles conçoivent comme autant de positions d'énonciation prises par les interactants et qu'elles identifient dans leur étude au moyen d'une Analyse Factorielle des Correspondances, semblent associés à des niveaux d'apprentissage différents. En particulier, les sujets dont le rôle est de questionner les autres sont ceux qui apprennent le moins, ce que les auteurs interprètent comme une conséquence du défaut de symétrie dans la distribution des rôles que s'affectent les interactants eux-mêmes. Les autres auteurs mettent en évidence, à partir de la théorie de la Logique Interlocutoire, une pluralité de phénomènes interactifs. Jean-Paul Roux donne à voir, dans les exemples qu'il analyse, des dynamiques socio-cognitives très différentes d'une dyade à l'autre, et il formule l'hypothèse que les progrès cognitifs

accomplis dans tous les cas peuvent être imputables à des mécanismes distincts qu'il caractérise en termes interlocutoires. Pour sa part, Christine Sorsana axe son analyse sur la façon dont s'établit la gestion des échanges au cours d'une négociation et distingue ainsi deux formes de conduites dyadiques contrastées, qu'elle décrit du point de vue des actions et des illocutions en jeu. Alain Trognon et Martine Batt rendent compte quant à eux, dans la séquence qu'ils analysent, d'une modalité unique d'apprentissage, que l'on pourrait qualifier d'apprentissage mutuel, qu'ils dissèquent de manière très précise, faisant surgir à l'issue de leur analyse « *deux formes positives de coopération, qui sont autant de formes d'apprentissage* », qu'ils appellent « *l'intégration subliminale de la pensée d'autrui* » et « *l'expression par un agent d'une pensée conjointe* ». Quelle que soit l'approche retenue, il semble bien, au vu de ces exemples, que la pluralité des formes d'apprentissage par l'interaction ne peut être mise en évidence qu'au moyen de méthodes d'analyse très fines.

Présentation des articles

- 22 Ce numéro comprend cinq articles. Trois d'entre eux se présentent sous une forme essentiellement théorique, laquelle s'accompagne d'une illustration empirique : l'un propose une synthèse des recherches portant sur le dialogue dans les technologies éducatives, un autre constitue un essai destiné à représenter le passage de l'Intersubjectif à l'Intrasubjectif au moyen de la Logique Interlocutoire, un autre encore développe une réflexion sur la notion de conflit socio-cognitif. Les deux autres articles présentent, en s'appuyant sur des travaux empiriques, des arguments en faveur d'une pluralité des mécanismes d'apprentissage dans l'interaction : l'un se fonde sur la psychologie du développement, l'autre trouve ses racines dans la psychologie différentielle.
- 23 L'article de Michael Baker constitue un bilan critique des recherches sur le dialogue impliqué par les technologies éducatives. Leur évolution est décrite au moyen d'informations précises, d'illustrations concrètes et de questionnements théoriques féconds. Son principal mérite est de toujours considérer le dialogue en l'articulant à la problématique de l'apprentissage, qu'il s'agisse de dialogues *avec* les technologies qui réunissent un apprenant et une machine/enseignant, de dialogues *autour* des technologies lorsque plusieurs apprenants travaillent sur un même ordinateur ou encore de dialogues *au travers* des technologies quand les échanges transitent par des ordinateurs reliés en réseau (Intranet, Internet). L'auteur tente en quelque sorte de spécifier, à partir d'une recension des formes de dialogues rendues possibles par les technologies éducatives, la nature du dialogue humain pédagogique. Inversement, il montre que le champ théorique de l'apprentissage dans l'interaction gagne à trouver une application effective au sein de ces technologies : d'une part, celle-ci conduit à un renouvellement des problématiques, l'enjeu étant en particulier de dégager les caractéristiques de tout dialogue productif, d'autre part, elle fournit de nouveaux dispositifs de recherches sur lesquels s'appuyer. Les concepts de dialogue, d'interactivité et de dialogicité auxquels l'auteur se réfère lui permettent de repérer quatre phases dans l'évolution des recherches sur les dialogues issus des technologies éducatives. Le dialogue, initialement conçu *comme moyen d'expression des connaissances de la machine*, a progressivement laissé place, lorsque les domaines à enseigner sont devenus plus complexes, *au dialogue pédagogique traité comme un problème à part entière*, avec la conception de « modèles de dialogue ». Dans un troisième temps, les domaines d'enseignement s'étendant à des savoirs négociables par nature, on a assisté à une

extension des types et des genres de dialogues pédagogiques, la machine étant alors vue comme un compagnon d'apprentissage au sens où elle fait participer l'utilisateur à l'élaboration d'explications. Enfin, le dialogue a été appréhendé comme moteur de l'apprentissage coopératif dès lors que le travail de groupes d'apprenants humains à distance a été rendu possible par le réseau Internet. En s'appuyant sur l'exemple d'une interaction d'apprentissage médiatisée par ordinateur (dans le cas d'un échange quasi-synchrone de messages écrits sur un écran partagé à distance de type « chat »), l'auteur montre alors que l'expression langagière y apparaît réduite et caractérisée par une distribution stéréotypée des rôles, du fait notamment de l'impossibilité pour les utilisateurs d'agir en même temps. Les difficultés d'intercompréhension qui en résultent pour les apprenants interrogent l'auteur quant au caractère véritablement « coopératif » du dialogue. Il propose de rechercher dans quelle mesure l'utilisation de ressources jusqu'ici inédites, telles qu'un guidage pédagogique visant à structurer « souplement » les interactions et une visualisation de l'historique de l'interaction pourraient compenser ces difficultés.

- 24 Alain Trognon et Martine Batt proposent une théorie empirique de la conversation, qui, s'appuyant sur les propriétés phénoménales de cette dernière, présente l'avantage de ne « pas considérer l'apprentissage dans l'interaction, d'un point de vue extérieur à celle-ci, mais du point de vue de ses participants », et permet précisément d'explorer les processus d'acquisition dans l'interaction. Trois avancées peuvent être soulignées dans leur article. La première est d'exposer les fondements de cette théorie – la Logique Interlocutoire – à partir d'emprunts faits à la pragmatique et à la logique. La deuxième, capitale pour l'étude des rapports entre interaction et cognition, consiste à proposer une définition opératoire de l'apprentissage dans l'interaction au sens où celui-ci, objectivé, est rendu identifiable au moyen de la Logique Interlocutoire. Apprendre par l'autre, disent les auteurs, c'est *intégrer dans l'ensemble de ses propres propositions une inférence construite en utilisant une « thèse » de son interlocuteur à titre d'hypothèse*. Cette définition traduit bien l'idée, énoncée par Vygotski, de passage « de l'intersubjectif dans l'intrasubjectif », et la théorise comme une « décharge » d'hypothèse dans une déduction naturelle. Le troisième apport de cet article est de fournir une analyse de séquence qui illustre bien ces propositions théoriques. La séquence est extraite d'un dialogue de relève de poste enregistré dans un atelier de production de pâte à papier. Elle met en scène deux opérateurs qui ont une connaissance partagée d'une machine dont le bon fonctionnement va être discuté. L'analyse montre comment, à partir de deux points de vue affirmés successivement, chacun des protagonistes accomplit son propre cheminement de pensée, jusqu'à ce que l'un en vienne à raisonner à partir des dires de l'autre, les reliant logiquement à ses propres conclusions antérieures et permettant ainsi à son partenaire d'énoncer la conséquence logique de ces dires, comme si celui-ci avait acquis la conscience de son savoir par le détour de l'autre. À la base de cette analyse, plusieurs postulats sont à l'œuvre : celui de rationalité des agents, celui selon lequel le locuteur prendrait chez l'autre ce dont il pense avoir besoin et enfin celui selon lequel les propositions seraient retravaillées une à une. Loin d'affaiblir la démonstration, ces postulats ainsi explicités ouvrent la voie vers un questionnement théorique heuristique.
- 25 Dans l'analyse de la notion de conflit socio-cognitif qu'elle nous propose, Christine Sorsana inscrit d'emblée l'étude des formes interindividuelles d'apprentissage dans les champs de la psychologie cognitive pour mieux en souligner les contributions, et dans celui de la pragmatique, afin d'y puiser les concepts et les outils méthodologiques permettant une approche dialogique du conflit socio-cognitif. L'auteur retrace dans un

premier temps le contexte d'élaboration de la notion de conflit socio-cognitif, en montrant comment l'on est passé, du point de vue expérimental, de la mesure des effets d'acquisition à la description des procédures d'acquisition au cours de la phase interactive, puis à la prise en considération du rôle des significations sociales, comme par exemple celles en jeu dans l'histoire relationnelle de deux partenaires. Elle souligne que si certaines analyses ont bien tenté de cerner la nature et la fonction précise des coordinations de point de vue, elles ont été menées le plus souvent de manière *ad hoc*, elles n'étaient pas comparables d'une recherche à l'autre, et surtout elles ont négligé la dimension pragmatique des échanges. Ce qui l'amène à proposer que l'idée de « coordination interindividuelle » des actions, d'abord étudiée à partir des procédures, doit aujourd'hui s'étendre aux énonciations considérées comme des actions, et être conçue comme ancrée dans la négociation. Christine Sorsana utilise la théorie de la Logique Interlocutoire à cette fin, et la présente comme un outil susceptible de « capturer » les processus du conflit socio-cognitif de la négociation. Elle définit, dans les termes de la Logique Interlocutoire, les caractéristiques présentées par les interactions dialogiques propices à l'émergence d'un conflit socio-cognitif, puis illustre son propos par l'analyse de deux séquences de résolution d'un problème logique. Dans un cas, les interactions des enfants sont considérées, *a posteriori*, comme coopératives. L'analyse montre en effet que les initiatives sont alternées, que les désaccords sont peu nombreux, que la convergence des points de vue est partagée et mutuellement agie. Dans l'autre cas présenté, les interactions sont vues comme non coopératives : les oppositions sont fréquentes, les énoncés sont directifs, les idées d'action sont imposées sans avoir reçu l'assentiment de l'interlocuteur.

- 26 L'originalité de l'approche de Jean-Paul Roux tient au fait qu'en s'appuyant sur les théories développées par Vygotski et Bruner, il conçoit les situations interdiscursives d'enseignement-apprentissage comme propices au déclenchement des mécanismes de développement potentiels de l'enfant. Adoptant la perspective selon laquelle la pensée se développe sous l'action des médiations sémiotiques, il soutient qu'en contexte interactionnel, le langage joue à lui seul un rôle primordial, en tant qu'outil de communication et outil cognitif de représentation, dans le passage des régulations interindividuelles aux régulations intra-individuelles proposé par Vygotski. Quelles que soient les formes de collaboration – qu'elles concernent des pairs en relation égalitaire ou des sujets aux statuts asymétriques (expert-novice, tuteur-apprenant, maître-élève) – requises par le travail en interaction, celui-ci pourrait contribuer au développement de nouvelles compétences cognitives individuelles, dans la mesure où « *il facilite une bonne représentation de la tâche, est à l'origine de confrontations efficaces telles que le conflit socio-cognitif, et a des effets positifs sur le contrôle de l'activité et sur les activités métacognitives des partenaires* ». Sa contribution empirique vise à montrer que les enfants tirent des bénéfices cognitifs d'une situation interactive de résolution de problèmes (de type asymétrique) et que les progrès cognitifs constatés peuvent être imputables à des mécanismes différents. Ce second résultat est particulièrement intéressant : s'appuyant sur la théorie de la Logique Interlocutoire qu'il utilise pour décrire les interactions de deux dyades d'enfants de 5-6 ans, l'auteur tend à montrer que le travail intra-individuel est tributaire de processus inter-individuels, l'ensemble déterminant une pluralité de mécanismes d'apprentissage dans l'interaction. Pour l'une des dyades, dont la dynamique interactive est qualifiée comme étant de type « tuteur-tutoré », l'auteur fait l'hypothèse que l'une des fillettes développe des compétences métacognitives en enseignant, et fait progresser sa partenaire grâce à un étayage adapté, qui permet à cette dernière de

s'approprier certaines procédures de résolution. Dans l'autre dyade, la dynamique est marquée par un rapport de force, l'un dominateur, cherchant à imposer son point de vue à l'autre, conciliant et centré sur le problème. L'auteur explique les progrès des deux garçons par l'effet structurant des déstabilisations de leur système cognitif lors des conflits sociaux, lesquels ont pu se transformer, grâce à l'action apaisante de l'un d'entre eux, en véritables confrontations socio-cognitives.

- 27 L'article de Isabelle Olry-Louis et Isabelle Soidet part du constat selon lequel les différences individuelles relatives à l'apprentissage dans l'interaction ont été insuffisamment explorées, alors qu'une différenciation des processus semble toute indiquée pour éclairer « l'énigmatique », mais néanmoins capital, passage réciproque de l'interpersonnel à l'intrapersonnel. L'examen des principaux courants de recherches dans le domaine conduit les auteurs à préciser les modalités possibles d'une approche différentielle : elles proposent de prendre comme unités d'analyse à la fois les individus, pour y rechercher les traces de l'apprentissage ainsi que certaines caractéristiques personnelles qui peuvent, en amont, conditionner celui-ci, et les groupes dans lesquels ils interagissent, pour y caractériser les dynamiques interactives et les rôles tenus par chacun, ceux-ci étant définis par les différentes positions d'énonciation prises par les interactants. Le travail empirique qui illustre ces propositions concerne six groupes de quatre sujets lycéens, filmés en situation de coopération dans une tâche d'apprentissage par les textes qui les invitait à produire la synthèse écrite d'un dossier documentaire, une évaluation individuelle de la qualité de l'apprentissage étant pratiquée ultérieurement. La variabilité a été considérée à trois niveaux : celui du bénéfice cognitif que tirent les sujets de l'interaction, quantifié par la mesure de la performance individuelle, celui des modes d'intervention verbale individuels et des dynamiques socio-cognitives observés dans les groupes interactifs, qualifiés à partir de l'usage de deux grilles d'analyses systématiques qui ont permis, ultérieurement, de décrire les rôles tenus par chacun. Enfin, une différenciation interindividuelle a été établie sur la base d'une évaluation du goût pour l'apprentissage à plusieurs (*le style d'apprentissage social*), l'hypothèse étant que ce goût se manifeste dans l'interaction, par des modes d'intervention verbale spécifiques. Renvoyant respectivement au passage de l'interindividuel à l'intraindividuel, aux coordinations interindividuelles et au passage de l'intraindividuel à l'interindividuel, ces trois formes de variabilité se sont avérées entretenir des relations de dépendance entre elles : l'analyse systématique des types d'intervention dans l'interaction révèle, d'une part, des profils spécifiques selon que les sujets présentent un style d'apprentissage social fort ou faible, elle amène, d'autre part, à différencier quatre rôles tenus lors des interactions (*constructif, argumentatif, questionneur, gestionnaire*), qui ne conduisent pas tous au même niveau d'apprentissage. Enfin, le fonctionnement interactif de chaque groupe est appréhendé à travers plusieurs indicateurs qui permettent de faire des pronostics sur les performances collectives et individuelles. Confrontés aux performances réelles des sujets, ces pronostics s'avèrent être plus fiables pour prédire la qualité de la synthèse écrite en commun que celle de l'apprentissage individuel. Dans cette contribution, l'apprentissage coopératif est décrit comme l'addition des ressources mises en œuvre par les partenaires et comme une construction conjointe, émergeant de la dynamique interactive. C'est à partir de la mise en œuvre conjointe de méthodes qualitatives et quantitatives que l'articulation entre certains facteurs relatifs au fonctionnement différentiel des groupes dans l'interaction et certaines caractéristiques personnelles des sujets peut être examinée.

BIBLIOGRAPHIE

- Baker, M., Brixhe, D., & Quignard, M. (2002). La co-élaboration des notions scientifiques dans les dialogues entre apprenants : le cas des interactions médiatisées par ordinateur. In J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti, & M. Musiol (Éds.), *Pragmatique et psychologie* (pp. 109-138). Nancy: P.U.N.
- Benchekroun, T.-H., & Weill-Fassina, A. (2000). *Le travail collectif : perspectives actuelles en ergonomie*. Toulouse : Octarès.
- Borzeix, A., & Fraenkel, F. (2001). *Langage et travail : Communication, cognition, action*. Paris : C.N.R.S. Éditions.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997). *Apprentissages et formation des adultes*. (Chapitre VIII : Interactions sociales et apprentissages (pp. 155-200). Paris : P.U.F.
- Cardon, D. (1997). Les sciences sociales et les machines à coopérer. *Réseaux*, 85, 13-51.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 64, 1, 1-35.
- Darses, F. (2001). *Modelling Cooperative Activities in Design*. Actes du 10^e Atelier du Travail Humain, 27-28 juin 2001, Paris, France.
- De Terssac, G., & Friedberg, E. (1996). *Coopération et Conception*. Toulouse : Octarès.
- Doron, R., & Parot, F. (1991). *Dictionnaire de Psychologie*. Paris : P.U.F.
- Engrand, E., Lambolez, S., & Trognon, A. (2002). *Communications en situation de travail à distance*. Nancy : P.U.N.
- Faïta, D. (1999). Analyse des situations de travail : de la parole au dialogue, In J. Richard-Zapella (Éd.), *Espaces de travail, espaces de parole* (pp. 127-136). Rouen : Publications de l'université de Rouen.
- Gilly, M., Roux, J.-P., & Trognon, A. (1999a). *Apprendre dans l'interaction*. Nancy et Aix-en-Provence : P.U.N. et Publications de l'Université de Provence.
- Gilly, M., Roux, J.-P., & Trognon, A. (1999b). Interactions et changements cognitifs. Fondements pour une analyse séquentielle. In M. Gilly, J.-P. Roux, & A. Trognon (Éds.), *Apprendre dans l'interaction* (pp. 9-39). Nancy et Aix-en-Provence : P.U.N. et Publications de l'Université de Provence.
- Goodwin, C., & Goodwin, M.-H. (1997). La coopération au travail dans un aéroport. *Réseaux*, 8, 131-162.
- Grusenmeyer, C., & Trognon, A. (1997). Les mécanismes coopératifs en jeu dans les communications de travail : un cadre méthodologique. *Le Travail Humain*, 60, 1, 5-31.
- Jacques, F. (1988). Trois stratégies actionnelles : conversation, négociation, dialogue. In J. Cosnier, N. Gelas & C. Kerbrat-Orecchioni (Éds.), *Échanges sur la conversation* (pp. 45-68). Paris : C.N.R.S.
- Kostulski, K. (2001). Regard pragmatique sur une clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146, 1, 175-191.

- Kostulski, K., & Trognon, A. (1998a). *Communications interactives dans les groupes de travail*. Nancy : P.U.N.
- Kostulski, K., & Trognon, A. (1998b). Le domaine cognitif de l'interlocution : un exercice d'analyse interlocutoire d'une transmission orale dans une équipe paramédicale. In K. Kostulski & A. Trognon (Éds.), *Communications interactives dans les groupes de travail* (pp. 59-102). Nancy : P.U.N.
- Lacoste, M. (2001). Peut-on travailler sans communiquer ? In A. Borzeix & B. Fraenkel (Éds.), *Langage et travail : Communication, cognition, action* (pp. 21-54). Paris : C.N.R.S. Éditions.
- Michinov, N. (2001). Technologies distribuées et cognition socialement partagée : esquisse d'une intégration pour le travail copératif assisté par ordinateur. In F. Darses (Ed.), *Modelling Cooperative Activities in Design* (pp. 1-21), Actes du 10^e Atelier du Travail Humain, 27-28 juin 2001, Paris, France.
- Musiol, M., & Pachoud, B. (1999). Les conditions de l'interprétation psychopathologique des troubles du langage chez le schizophrène. *Psychologie Française*, 44, 4, 319-332.
- Rabardel, P., Rogalski, J., & Béguin, P. (1996). Les processus de coopération à l'articulation entre modalités organisationnelles et activités individuelles. In G. de Terssac & E. Friedberg (Éds.), *Coopération et Conception* (pp. 289-306). Octarès : Toulouse.
- Trognon, A., Saint-Dizier de Almeida, V., & Grossen, M. (1999). Résolution conjointe d'un problème arithmétique. In M. Gilly, J.-P. Roux, & A. Trognon (Éds.), *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques* (pp. 121-141). Nancy et Aix-en-Provence : P.U.N. et Publications de l'Université de Provence.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale – Analyse des interactions*. Paris : Hachette.
- Vygotski, L.-S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.
- Winnikamen, F. (1993). Gestion socio-cognitive du recours à l'aide d'autrui chez l'enfant. *Journal International de Psychologie*, 28, 5, 645-659.
- Winnikamen, F. (1996). Expert et/ou tuteur : les comparaisons entre dyades adulte/enfant et enfant/enfant peuvent-elles éclairer les processus de guidage ? *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 2, 13-35.

NOTES

1. À titre d'exemple, le lecteur pourra se référer aux contributions de Anne Lancry, Katia Kostulski, Yves Clot, Alain Trognon, Pierre Falzon et Claude Chabrol au séminaire de l'I.N.E.T.O.P. du 14 mars 2003 sur le thème « Langage et relation de conseil, d'orientation, d'aide, de service, de médiation ».
2. On en trouvera de nombreuses descriptions dans De Terssac et Friedberg (1996), Goodwin et Goodwin (1997), Kostulski et Trognon (1998b), Benchekroun et Weill-Fassina (2000), Borzeix et Fraenkel (2001), Darses (2001), Engrand, Lambolez et Trognon (2002).
3. Une tâche trop facile peut dispenser d'envisager autrui comme ressource et générer des fonctionnements purement individuels, une tâche trop difficile donne souvent lieu à des interactions qui s'organisent mal et qui s'avèrent, de fait, peu profitables.
4. On a montré à cet égard que s'il n'était pas toujours nécessaire que l'un des partenaires soit plus compétent que l(es) autre(s) pour qu'il y ait bénéfice cognitif, une certaine hétérogénéité dans les groupes permettait cependant aux plus compétents de progresser en jouant le rôle de tuteur, et aux moins compétents d'apprendre au moyen des explications de haut niveau fournies.

5. On a en particulier montré que si les jeunes enfants éprouvaient des difficultés tant pour exprimer leurs besoins d'aide que pour formuler des explications adéquates (Wynnikamen, 1993, 1996), les programmes d'entraînement portant spécifiquement sur ces aspects ou plus largement sur les activités métacognitives de régulation de la communication amenaient les sujets à interagir plus efficacement (Cohen, 1994).

AUTEUR

ISABELLE OLRY-LOUIS

Isabelle Olry-Louis est maître de conférences en psychologie à l'Université Paris 3. Ses recherches, effectuées au Laboratoire de psychologie de l'orientation de l'INETOP (EA 2365), portent sur les différences individuelles dans l'apprentissage, notamment lorsque celui-ci s'effectue de manière interactive, comme dans le cas de l'apprentissage coopératif. Contact : Université Paris 3, UFR Communication, 13 rue Santeuil, 75231 Paris Cedex 05 – INETOP, 41 rue Gay Lussac, 75005 Paris. Courriel : isabelle.olry-louis@orange.fr, isabelle.soidet@cnam.fr