

Psychologie des interactions sociocognitives et apprentissages scolaires : regard croisés de pédagogues et de chercheurs

F. CUISINIER*, N. GAUDUCHEAU**, C. CLAVEL***,

J.-P. COSTET**** et P. PELLOUX*****

Résumé : Le domaine des interactions sociocognitives entre enfants constitue un champ de recherches en psychologie très nourri qui a solidement établi la multiplicité de leurs bénéfices en terme d'apprentissage et de développement cognitif. Cependant, les situations d'interaction entre pairs demeurent rares dans le contexte de la classe. Ce constat nous a conduit à recueillir le point de vue des enseignants de 27 écoles de

la région parisienne sur l'intérêt de telles situations dans le cadre scolaire et sur les apports possibles de la psychologie pour leurs pratiques. Les résultats montrent que les représentations des enseignants articulent subtilement les bénéfices perçus concernant les interactions entre enfants et le rôle de l'école dans le développement des savoirs, de la personnalité, de l'intelligence et la socialisation.

Mots-clés : Apprentissages scolaires. Interactions sociocognitives. Représentations. Enseignants.

* Maître de Conférences, Laboratoire «Processus cognitifs et conduites interactives», Université Paris X.

** Maître de Conférences, Equipe Tech-CICO, Université Technologique de Troyes.

*** Doctorante, Laboratoire «Processus cognitifs et conduites interactives», Université Paris X.

**** Conseiller Pédagogique de Circonscription, Inspection Académique des Hauts-de-Seine

***** Statut en attente

Introduction

Les situations éducatives en contexte scolaire sont l'objet de nombreuses recherches qui visent à expliciter les modalités des apprentissages, les processus impliqués et les facteurs susceptibles de favoriser ou d'entraver la construction des savoirs. Les incitations officielles au développement de la recherche autour de ces problématiques se multiplient (appels d'offres, écoles thématiques, universités d'été¹). Ceci soulève inévitablement des interrogations sur la posture du chercheur et sur l'articulation des points de vue des acteurs concernés. Ces études s'inscrivent-elles dans une perspective de production de savoirs fondamentaux et de recherche d'invariants (REY, 1999; KAIL ET FAYOL, 2003)? Doivent-elles se situer par rapport à la demande des praticiens de l'éducation? Un transfert des connaissances est-il possible (BERZIN, 2000) et quelles peuvent être, ou pourraient être, leurs retombées? Ces interrogations prennent une acuité toute particulière lors des réformes ou des débats législatifs, c'est-à-dire lorsque l'Institution définit ses missions comme en témoignent les débats autour du récent projet de loi pour l'école².

Il est vain d'envisager des réponses simples à des questions au demeurant si vastes et si complexes. Cependant, nous nous proposons de contribuer au débat à partir d'une étude sur la perception que les enseignants ont des connaissances scientifiques concernant les processus interactifs entre élèves et la construction des savoirs au niveau de l'école élémentaire. Cette étude a été réalisée pour les Premiers Entretiens de la Psychologie qui se sont tenus en avril 2004 dans lesquels la réflexion sur les retombées pratiques des recherches et le dialogue entre professionnels et chercheurs représentait un axe important (CUISINIER *et Coll.*, 2004). Notre objectif était de recueillir le point de vue des enseignants sur les interactions entre pairs dans le contexte scolaire et de proposer des pistes pour développer les échanges autour de préoccupations souvent proches.

1. A l'initiative du Programme Incitatif de Recherches sur l'Education et la Formation (PIREF) qui, par exemple, en 2003 a organisé à Paris le 19 et 21 novembre une Ecole thématique « Evaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques : problématiques et méthodes » et un appel d'offres « Contextes sociaux des apprentissages » en août ou encore l'Action Ecole et Sciences Cognitives lancée en 2002.

2. Cf. le débat national sur l'avenir de l'école et le rapport de la commission présidée par C. Thélot « Pour la réussite de tous les élèves », La documentation française, 2004.

1. Pratiques d'enseignement et interactions entre élèves

1.1. Les savoirs et savoir-faire relatifs aux interactions : des objectifs majeurs dans les programmes scolaires

Les objectifs et contenus des enseignements scolaires sont définis par des programmes établis par le Ministère de l'Education nationale. Ceux-ci spécifient les finalités, les missions de l'école, l'organisation des cursus et les acquisitions visées. Les prescriptions qu'ils formulent reposent sur des éléments très diversifiés : des principes relevant des politiques de l'état (par ex. « *en ce début du XXI^e siècle, l'école primaire doit rester fidèle à la grande inspiration de l'école républicaine : offrir à tous les enfants des chances égales et une intégration réussie dans la société française* » (B.O.E.N. du 14 fév. 2002, p. 13); des principes pédagogiques sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer dans sa pratique (par ex. « *C'est dans le cadre de cette communication sans cesse relancée – entre l'enfant et les adultes, entre l'enfant et ses camarades- que vient s'inscrire toute la pédagogie du langage* » *op. cit.* p. 19) et des données issues de la recherche sur les processus cognitifs (par ex. « *... les processus mentaux impliqués dans l'identification des mots écrits* », *op. cit.*, pp. 44-45). Ces programmes sont complétés par des documents d'application qui proposent des situations pédagogiques concrètes.

De nouveaux programmes ont été promulgués en 2002. Ils s'inscrivent dans la continuité de la loi d'orientation de 1989 notamment parce qu'ils mettent l'accent sur la construction sociale des connaissances. Ils intègrent ou, du moins, sont souvent en cohérence avec les résultats de ce champ de recherche en psychologie. Les contextes interactifs sont particulièrement valorisés et la définition de l'enseignement est proche d'un processus de médiation. Les interactions avec l'enseignant et avec les pairs (de même niveau scolaire ou non) constituent des situations propices de construction des savoirs comme en témoignent les références aux situations d'interactions (enseignant-élèves- et entre élèves). Par exemple en ce qui concerne deux axes majeurs de l'école élémentaire, la maîtrise du langage (et de la langue française) et l'éducation civique, ces situations d'interactions sont invoquées tantôt comme finalité (savoir interagir), tantôt comme procédé qui permet la construction des compétences ou savoirs visés (interagir pour construire un savoir). Le Tableau 1 en donnent quelques exemples.

Compétence générale : savoir se servir des échanges verbaux dans la classe		
Parler	Lire³	Ecrire
<i>Éducation Civique</i>		
Participer à un débat Distribuer la parole et faire respecter l'organisation d'un débat		Participer à la rédaction collective d'un protocole
<i>Littérature (dire, lire, écrire)</i>		
Participer à un débat sur l'interprétation d'un texte Mettre sa voix, son corps en jeu dans un travail collectif portant sur un texte théâtral ou sur un texte poétique		
<i>Observation réfléchie de la langue française</i>		
Participation à l'observation collective d'un texte ou d'un fragment de texte		
<i>Histoire</i>		
Participer à l'examen collectif d'un document		
<i>Géographie</i>		
Participer à un débat et échanger des arguments à propos de la validité d'une solution Participer activement à un débat argumenté pour élaborer des connaissances scientifiques		Rédiger un texte pour communiquer la démarche et le résultat d'une recherche individuelle ou collective Rédiger un texte pour communiquer des connaissances (texte à statut documentaire) Communiquer au moyen d'une messagerie électronique
<i>Éducation artistique</i>		
Participer activement à l'élaboration d'un projet collectif		Rendre compte, dans un projet d'écriture collective, d'une réalisation artistique Participer à l'élaboration d'un écrit de fiction en référence à une œuvre

Tableau 1. Diversité des situations d'interactions contribuant à la maîtrise du langage

La maîtrise du langage et de la langue française constitue un pôle important des programmes. La maîtrise du langage se décline par exemple, au cycle 2, du point de vue de la communication (prendre sa place dans le réseau des communications quotidiennes), des apprentissages (entrer dans le dialogue didactique), du développement de la compréhension et du lexique (continuer à apprendre à parler la langue française et à la comprendre...). Au cycle 3, cette compétence de haut niveau implique la construction de compétences spécifiques qui se réalisent notamment dans le cadre d'activités fondées sur des interactions, et ce dans tous champs disciplinaires. Ainsi, avons-nous relevé dans le B.O.E.N., les situations identifiées comme contribuant au développement de cette compétence générale. Ces situations sont caractérisées par leur modalité (parler, lire et écrire) et relèvent de différents champs disciplinaires

Les apprentissages, dans cette perspective, s'élaborent dans des contextes interactifs lesquels sont essentiels au développement des compétences interactionnelles. Ce point de vue, comme nous allons le voir, fait écho aux recherches en psychologie.

3. Nous observons que la rubrique « Lire » se révèle peu pertinente pour le développement de cette compétence.

2. La recherche sur les interactions à l'école

2.1. Un domaine classique marqué par une évolution des cadres théoriques de référence

Le rôle des processus interactifs dans le développement cognitif et les apprentissages est solidement établi. Ce domaine de recherche, que l'on peut qualifier aujourd'hui de *classique*, regroupe des études conduites pour une partie d'entre elles dans une perspective socioconstructiviste post-piagétienne (DOISE ET MUGNY, 1981 ; MUGNY, 1985) et pour une autre dans une perspective interactionniste (Voir PERRET-CLERMONT, 1996 ET NICOLLET, 1995 pour une revue de la littérature ; BALTES ET STAUDINGER, 1996 ; GILLY, ROUX, ET TROGNON, 1999 ; DUMAS-CARRÉ ET WEIL-BARAIS, 1999).

La majorité des travaux a été réalisée dans le cadre scolaire sans toutefois toujours faire référence aux situations scolaires. Leur problématique et leurs questions concernent essentiellement les effets développementaux, en référence à l'approche structurale piagétienne dans un premier temps. L'enjeu de ces travaux était en effet de déterminer à partir d'un cadre expérimental, si les désaccords entre pairs, lors d'interactions, étaient ou non à l'origine de progrès dans les tâches piagésiennes classiques. Dans les années quatre-vingt-cinq, les analyses d'interactions ont également été réalisées avec d'autres cadres de références théoriques, la résolution de problèmes et les écrits de Vygotski. Ces études se sont attachées à décrire les échanges et les procédures de résolution de problème en contextes interactifs. La référence à Vygotski, le postulat d'une intrication forte entre apprentissage et développement ont, sous l'impulsion de Bruner (1983) en particulier, radicalement modifié non seulement les hypothèses sur les enjeux de ces interactions mais aussi les tâches proposées (GILLY, 1990). Selon les études, les interactions impliquent alors des pairs présentant des compétences équivalentes ou des compétences asymétriques (paradigme « expert-novice », interactions de tutelles adulte-enfant). Ces interactions prennent place dans des activités fortement structurées (tâches de résolution de problèmes prescrites par l'expérimentateur) ou au contraire peu structurées (jeux libres, activités quotidiennes). L'étude des interactions enseignant-élève(s) et entre élèves s'inscrit dans cette perspective (CUISINIER, 2001). Elle concerne plus spécifiquement la construction des savoirs et intègre des cadres théoriques variés (BROSSARD ET FIJALKOW, 1998). La pertinence éducative des interactions entre pairs à tous les niveaux du cursus s'avère un des résultats majeurs de ces recherches.

2.2. Une proximité croissante avec les questionnements des acteurs du système scolaire

La littérature sur les apprentissages coopératifs en contexte scolaire habituel est relativement abondante malgré les obstacles méthodologiques auxquels se heurte ce type d'étude. Quels que soient les domaines d'acquisitions et les niveaux scolaires considérés, les résultats attestent de façon convergente de leur efficacité, souvent supérieure à un apprentissage par instruction (enseignement frontal classique). Cette supériorité tient en partie au fait que les situations de coopération mobilisent de multiples processus d'apprentissage. Dans ces situations, il s'agit en général de réaliser à plusieurs une activité finalisée par un objectif (éventuellement intermédiaire par rapport à un objectif plus lointain comme dans le cas de la pédagogie de projet par exemple). Les élèves sont confrontés à une situation impliquant explorations, tâtonnements, explicitations de ce qu'ils font ou ont l'intention de faire ainsi que des régulations mutuelles des actions conjointes indispensables à la progression de l'activité. Cette situation représente donc un lieu d'apprentissage par l'action *dans* un contexte de coopération.

Quoique la coopération varie en fonction de la tonalité affective des relations entre les élèves impliqués (CARBONÉS ET CUISINIER, 2003), les bénéfices de ces situations sont solidement établis et n'intéressent pas seulement les domaines réputés comme se prêtant plus facilement aux expérimentations comme les sciences ou la technologie. Par exemple, Kumpulainen et Kaartinen (2000) réalisent une étude dans laquelle ils comparent les interactions dyadiques d'élèves de 12 ans (qui se sont choisis) dans une tâche de langage (expression) et de mathématiques. L'analyse croisée des interactions dans ces deux situations montre que les enfants s'engagent dans des activités exploratoires importantes en particulier en ce qui concerne le raisonnement, qu'ils posent beaucoup de questions au partenaire et recherchent l'agrément de l'autre. L'analyse fonctionnelle du langage montre que les engagements varient selon la spécificité de la tâche : Organisation, questions et modélisations sont plus fréquentes en mathématiques, tandis que la lecture à haute voix et la révision du texte sont plus fréquentes dans la tâche de langage.

Dans le domaine littéraire, Rojas-Drummond et coll. (1998) montrent que les performances d'enfants de 9 ans réalisant en groupe des exercices de compréhension de textes narratifs et expositifs et des exercices de production de résumés sont supérieures à celles obtenues en contexte individuel. Par ailleurs, les enfants perçoivent la multiplicité des enjeux de ces situations (compétences au travail, résolution du problème, concentration, collaboration et compétences à penser). Les élèves perçoivent fortement le caractère conjoint de l'activité. Rojas-Drummond et coll. (1998) observent que les enfants estiment dans 60 % des cas avoir appris l'un de l'autre.

Dans la situation de mathématiques de l'étude de Kumpulainen et Kaartinen (2000) précédemment évoquée, les élèves déclarent avoir appris (ou non) grâce au partenaire dans 37 % des cas.

Les bénéfices liés aux contextes coopératifs ne concernent pas seulement les concepts ou notions visés. Ils concernent le fonctionnement psychologique au sens large : savoirs métacognitifs sur la résolution de problèmes et l'apprentissage; savoirs métacognitifs sur la communication et le langage. Ils représentent des contextes privilégiés pour la construction des savoirs relevant de dimensions conatives⁴ et émotionnelles (savoirs sur les émotions ou la théorie de l'esprit par exemple) (CARPENDALE ET LEWIS, 2004). Ainsi, Schachar et Fischer (2004) constatent-ils une augmentation significative de la motivation (évaluée par questionnaires) chez les élèves peu ou moyennement motivés d'une classe de chimie (env.16 ans). Dans leur étude, les élèves sont invités à s'exprimer anonymement par écrit sur le dispositif coopératif. L'analyse des commentaires montre de nombreuses évaluations positives (28.8 %) et suggestions de développer cette méthode (29.4 %). La supériorité des contextes coopératifs s'observe également dans les niveaux d'étude plus élevés et Kirschner (2004) argumente vigoureusement en faveur d'une évolution rapide des pratiques universitaires et du mode d'enseignement afin d'éviter qu'il ne soit exclusivement frontal.

2.3. Les interactions sociocognitives valorisées dans les textes mais rares dans la classe

Les programmes 2002 proposent une articulation forte entre des objectifs d'enseignement qui embrassent des compétences larges (i.e. savoir communiquer), les différents savoirs, savoir-faire et compétences impliqués et les situations dans lesquels ceux-ci peuvent s'élaborer. Selon Leleu-Galland (2004), l'originalité des programmes 2002 réside dans les instructions et aides proposées aux enseignants. Ils fournissent un cadre relativement précis à partir duquel l'enseignant définit et construit ses activités de classe. On pourrait alors s'attendre à ce que le travail coopératif et les interactions entre élèves occupent une place substantielle dans les modalités de travail. Cependant, les situations de travail en groupe sont peu fréquentes comparées aux situations d'enseignement frontal devant le groupe-classe comme le montre l'observation de classes réalisée en 1994 puis reconduite dans les mêmes classes en 1996 (ALTET *et Coll.*, 1994

4. Le terme conatif désigne en psychologie des facteurs non cognitifs à l'origine de régulations de la conduite telles que l'anxiété, la motivation, l'intérêt notamment.

et 1996). Selon cette étude⁵, environ 20 % du temps est consacré à des activités de groupe (il s'agit de sous-groupes réalisant un travail identique dans 6 % puis 8 % des cas l'année suivante, et de sous-groupes réalisant un travail différent dans 14 % des cas puis 10 %). On peut penser que les contraintes matérielles et organisationnelles contribuent fortement à cet état de fait. Cependant Horne-Martin (2002) par exemple montre qu'il existe un lien entre l'environnement de la classe et les pratiques d'enseignement mais que le sentiment de l'enseignant sur l'impact de l'environnement intervient également. Les enseignants dont la pédagogie est centrée sur le maître considèrent que l'impact est réel mais ne concerne pas leurs activités de planification et de préparation de séquences de classe. Cela signifie qu'ils conçoivent leurs activités pédagogiques de la même manière, quelles que soient les conditions environnementales. Les enseignants centrés sur l'élève ou le savoir perçoivent quant à eux les effets (favorables ou défavorables) de l'environnement dès la phase de planification des séquences.

Le travail de groupe a des conséquences importantes sur l'organisation de l'espace et le volume sonore des activités. Il implique aussi une gestion de la classe qui confère à l'enseignant une posture et des fonctions sensiblement différentes comparées à celles de l'enseignement frontal. L'enseignant se défait du rôle de transmetteur du savoir et intervient pour réguler, stimuler, reformuler et accompagner l'activité et les échanges des élèves. La gestion de ces interactions et de leur complexité est coûteuse et les risques de dérapages peuvent paraître plus élevés. Cette difficulté est explicitement évoquée dans le B.O.E.N. : *« les dialogues instaurés entre le maître et l'élève tout au long des apprentissages sont une autre face importante des communications qui se structurent durant ce cycle. L'élève doit apprendre à s'appuyer sur des échanges pour structurer une connaissance incertaine, sortir d'une incompréhension, prendre conscience d'une erreur et la corriger. L'élargissement de l'échange à quelques élèves peut-être profitable, à condition toutefois de ne jamais perdre de vue que l'essentiel reste de permettre à chaque élève de structurer ses représentations et de rectifier les manières de formuler, grâce aux interactions de celui qui sait, c'est-à-dire du maître »*⁶. Néanmoins, toujours selon l'étude de Altet et Coll., 1994 et 1996, il existe une forte variabilité dans la fréquence des situations interactives selon les enseignants. Certains enseignants privilégient un modèle d'enseignement frontal tandis que d'autres inscrivent leurs actions pédagogiques dans des contextes coopératifs de dyades ou petits groupes. Une des hypothèses sur cette variabilité est qu'elle tient à des points de vue différents sur la finalité et les enjeux des

5. Réalisée pour la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du ministère de l'Éducation nationale (DEP)

6. B.O.E.N. du 14 février 2002, page 7.

interactions entre enfants dans le cadre scolaire. Le point de vue des enseignants sur l'intérêt pédagogique et éducatif de ces interactions intervient dans leurs choix pédagogiques et pondère l'ampleur des éventuelles difficultés de gestion pratique. Les connaissances des enseignants sur le fondement scientifique des situations d'apprentissage en interaction sont à cet égard déterminantes (GILIS, 2000).

3. Représentation des apprentissages et conduites d'enseignement

Plusieurs recherches visent à comprendre les relations entre représentations des acteurs (enseignants, élèves) et les comportements scolaires. Les conduites d'enseignement varient par exemple selon la représentation que les enseignants ont de l'intelligence. Les croyances et théories implicites des enseignants sur le rôle de la maturation ou de l'expérience dans le développement de l'intelligence influencent leurs conduites pédagogiques. Les enseignants différencient les élèves en fonction de leur niveau d'intelligence supposé lorsqu'ils ont une conception fixiste selon laquelle l'intelligence est stable et donc non modifiable («*Entity theory*» en référence aux travaux de DWECK ET LEGETT, 1988). Ils se révèlent ainsi plus influencés par leurs perceptions et attentes que les enseignants ayant une conception «constructiviste» selon laquelle l'intelligence se développe sous l'effet de l'expérience («*Incremental theory*»). Boulton-Lewis et Coll. (2001) observent également un tel lien entre les conceptions de l'enseignement, les conceptions de l'apprentissage et les stratégies d'enseignement. Chan et Elliot (2004) obtiennent des résultats comparables en utilisant des questionnaires centrés sur les représentations des connaissances («*epistemological beliefs*») et sur les conduites déclarées d'enseignants (chinois et anglais). Le lien entre représentation et pratiques a aussi été examiné concrètement dans le contexte de la classe. Stipek et Coll. (2001) ont procédé à des observations de séquences de mathématiques (sur les fractions) dans des classes du 4^e au 6^e grade (CM1 à 6^e) à plusieurs moments de l'année. Ces données ont ensuite été confrontées aux représentations des enseignants sur la nature des savoirs mathématiques et sur l'enseignement (repérées par questionnaire), à leurs pratiques d'évaluation, à leur sentiment de compétence comme enseignant de mathématiques et enfin à la satisfaction et au sentiment de compétence des élèves. Les auteurs observent une très grande cohérence entre représentations et pratiques d'enseignement. Par exemple, les enseignants concevant les savoirs mathématiques comme un ensemble d'opérations et procédures à appliquer valorisent performance et vitesse d'exécution, installent un climat insécurisant (erreur synonyme de risque notamment) et dévalorisent l'autonomie, la compréhension et l'effort contrairement aux enseignants qui conçoivent les

mathématiques comme « des outils pour penser ». Ces travaux accréditent fortement l'hypothèse d'un lien entre les croyances et les pratiques d'enseignement, et ce à tous les niveaux du cursus, de l'école maternelle à l'université (KEMBER, 1997 pour une méta-analyse des recherches effectuées auprès d'universitaires).

Quelles représentations les enseignants se font-ils des interactions entre élèves dans le contexte de la classe?

Le constat du décalage entre les pratiques de classes du travail de groupe et les savoirs scientifiques dans ce domaine nous a conduit à réaliser une étude du point de vue des enseignants sur ce type d'interaction et leur intérêt pour la construction des savoirs au niveau de l'école élémentaire. Nous faisons l'hypothèse que la perception de bénéfices inhérents aux interactions varie en fonction des aspects du développement privilégiés par l'enseignant. L'intérêt pour les interactions en situation scolaire devrait être plus ou moins marqué selon l'importance attribuée à l'école dans le développement des savoirs, de la socialisation, de l'intelligence ou de la personnalité. Un questionnaire a ainsi été construit afin de recueillir le point de vue d'enseignants de l'école élémentaire (cycle 2 et 3) sur les thèmes suivants :

la fonction des interactions dans les processus d'apprentissage en classe, déclinée ici en référence aux recherches sur les interactions sociocognitives et à la démonstration (évoquées précédemment) des bénéfices concernant les savoirs, la communication et le fonctionnement psychologique.

la contribution de l'école à différents aspects du développement (savoirs, socialisation, personnalité et intelligence).

Dans la mesure où ces points de vue sont susceptibles de varier notamment en fonction des connaissances en psychologie, le questionnaire comporte quelques items sur les connaissances déclarées par les enseignants. Enfin, notre objectif étant de mieux comprendre les attentes et demandes en direction de la psychologie, les enseignants ont été invités à se prononcer que les apports possibles dans le champ de l'éducation scolaire.

4. Présentation de la recherche

4.1. Déroulement de l'enquête

L'enquête a été réalisée auprès de 27 écoles de la banlieue sud-ouest de la région parisienne. Dans chacune d'entre elles, les questionnaires ont été distribués puis récupérés après un délai d'une semaine sous enveloppe anonyme. La présentation de l'enquête stipulait qu'elle répondait au souci de mieux connaître le point de vue des enseignants sur le rôle fonctionnel des interactions entre pairs à l'école et leurs attentes éventuelles en direction de la psychologie. Le taux de retour quoique modeste (36 %) peut être considéré comme satisfaisant. Les enseignants sont en effet peu disponibles malgré l'intérêt qu'ils peuvent porter à ce type de démarche. Marsollier (2003) obtient un taux de 22 % en faisant appel à des formateurs IUFM alors que le taux de retour moyen est d'environ 12 %. En définitive, 88 questionnaires ont été retournés et exploités.

4.2. Population

Les répondants sont majoritairement des femmes (90,1 % et 9,9 % d'hommes). L'ancienneté dans la fonction va de 0 à 40 ans (moyenne = 14,26 et écart-type = 11,77 ans). Le Tableau 2 indique la répartition de l'ancienneté. En ce qui concerne la formation antérieure, la moitié des répondants a fréquenté l'IUFM (cf. Tableau 3). La représentation des différents niveaux scolaires est assez homogène, excepté pour le CM1 un peu moins représenté (cf. Tableau 4).

Ancienneté dans la fonction	% (n)
0 à 5 ans	25 (22)
6 à 10 ans	15,9 (14)
11 à 15 ans	9,1 (8)
16 à 21 ans	12,5 (11)
> 21 ans	37,5 (33)
TOTAL	100 (88)

Tableau 2. Ancienneté dans la fonction d'enseignant

Formation	% (n)
Aucune	1,3 (1)
Ecole Normale	30,68 (27)
IUFM	54,4 (48)
Autre	13,63 (12)
TOTAL	100 (88)

Tableau 3. Formations préalables à l'entrée dans la fonction

Niveau	% (n)	% par cycle (n)
GS7	20,5 (18)	Cycle 2 48,9 (43)
CP	14,8 (13)	
CE1	13,6 (12)	
CE2	17 (15)	Cycle 3 38,6 (34)
CM1	6,8 (6)	
CM2	14,8 (13)	
Non précisé	12,5 (11)	12,5 (11)
Total	100 (88)	100 (88)

Tableau 4. Représentation des niveaux scolaires

4.3. Description et analyse de la validité du questionnaire

4.3.1. Description du questionnaire

Le questionnaire se compose de questions fermées (échelles) qui concernent la fonction et l'intérêt des interactions du point de vue de l'apprentissage, de la métacognition et de la communication (43 items), les apports possibles de la psychologie (8 items), la place des interactions et des situations de coopération dans les programmes 2002 et l'importance du rôle de l'école dans quatre domaines (savoirs, intelligence, personnalité, socialisation) auxquelles s'ajoutent les items concernant les caractéristiques des répondants (16 items).

4.3.2. Homogénéité et fiabilité des échelles

Les items ont été regroupés en six échelles globales thématiques : «Métacognition», «Métacommunication», «Pertinence», «Attitude globale défavorable», «Processus individuels d'apprentissage» et «Tutorat».

10. GS : Grande Section de maternelle.

L'échelle «Métacognition» regroupe des items relatifs à la connaissance ou la conscience que l'enfant a de ses démarches de pensée qui résultent de l'interaction avec autrui. L'échelle «Métacommunication» regroupe des items sur les connaissances des règles de communication. L'échelle «Pertinence» regroupe des items sur l'intérêt pédagogique des interactions. L'échelle «Attitude globale défavorable» évoque, en contre point de l'échelle précédente, des effets négatifs des interactions. L'échelle «Processus individuels d'apprentissage» regroupe des items qui situent les bénéfices de l'apprentissage dans l'activité individuelle plutôt que dans les interactions sociocognitives. Enfin, l'échelle «Tutorat» évoque la pertinence des interactions (entre enfants présentant des niveaux de compétence différents) pour le tuteur et pour l'élève bénéficiant du tutorat. Ces échelles concernent donc les principales dimensions des bénéfices développementaux des interactions (cf. points 1 et 2).

Nous avons étudié l'homogénéité (inter-corrélations entre items) et la fiabilité (alpha de Cronbach) des échelles ainsi constituées. Le Tableau 5 récapitule les items pour chaque thème ainsi que les coefficients alpha de Cronbach (les résultats détaillés sont présentés en annexes dans les tableaux A-1 à A-5).

Les patterns corrélacionnels observés correspondent dans l'ensemble assez bien à ceux attendus avec quelques variations selon les échelles. Ainsi, la corrélation moyenne inter-items et la fiabilité sont modestes pour les échelles «*Processus individuels d'apprentissage*» (respectivement .223, $\alpha = .537$), et tutorat (respectivement .191 et $\alpha = .483$). Ceci s'explique par la relative hétérogénéité des items qui réfèrent pour la première échelle à des situations d'apprentissage variées et, pour la seconde échelle, à différentes facettes du tutorat⁸. Ceci est corroboré par les corrélations items/échelle assez élevées (cf. annexes, tableaux A1 à A5). En revanche, les échelles «*Métacognition*», «*Métacommunication*», «*Pertinence*» ou «*Attitude globale défavorable*» se révèlent plus homogènes avec des corrélations moyennes inter-items allant de .347 à .536 et présentent une fiabilité satisfaisante (α allant de .706 à .880).

Echelle	Nombre d'items	Alpha de Cronbach	Corrélation moyenne inter-items
Métacognition	5	.706	.347
Métacommunication	8	.880	.536
Pertinence	6	.797	.441
Attitude globale défavorable	5	.789	.444
Processus individuels d'apprentissage	4	.537	.223
Tutorat	4	.483	.191

Tableau 5. Fiabilité et homogénéité des échelles globales

8. La fiabilité est notamment liée au nombre d'items, lequel est en l'occurrence très faible pour ces deux échelles.

5. Attitudes à l'égard des différentes dimensions des interactions

Afin d'étudier les attitudes à l'égard des interactions, nous avons d'abord analysé les réponses de l'échantillon pour chacune des échelles du questionnaire puis les réponses aux items concernant les caractéristiques des répondants.

5.1. Les bénéfiques des interactions sociocognitives

Le Tableau 6 indique pour chaque échelle le score moyen d'accord (de 1 à 7) et la dispersion. Les enseignants de l'échantillon se déclarent en moyenne assez, voire fortement, d'accord avec les propositions sur les bénéfiques des interactions quelles qu'en soient les dimensions, excepté pour celles de l'échelle « *Tutorat* » pour laquelle on observe un accord un peu plus faible. Les enseignants ne sont, en moyenne, pas d'accord avec l'idée que les interactions puissent être défavorables ou que les appren-

Échelles Globales	Moyenne	Ecart-type	Signification au regard de la composition des échelles
Métacognition	6.01	0.97	Les enseignants manifestent un degré d'accord élevé sur les bénéfiques métacognitifs des interactions (prise de conscience des cheminements de pensée ; explicitation des connaissances par ex.)
Pertinence	5.59	1.10	Les enseignants manifestent un accord fort avec l'idée que les interactions sont pertinentes dans le contexte des apprentissages scolaires (situations pédagogiques pertinentes ; indispensables compléments des interactions avec l'enseignant par ex.)
Métacommunication	5.80	1.08	Les enseignants manifestent un degré d'accord élevé sur les bénéfiques des interactions dans le domaine de la métacommunication (apprendre à formuler sa pensée verbalement ; apprendre à argumenter ; développer des compétences dialogiques par ex.)
Tutorat	4.51	1.20	Les enseignants présentent un degré d'accord assez élevé quant à la pertinence du tutorat (facilitation de l'expression des difficultés auprès d'un pair ; occasion de consolidation des savoirs pour le tuteur par ex.)
Processus individuels d'apprentissage	3.56	1.24	Les enseignants expriment un accord médian avec l'idée que les apprentissages se réalisent plutôt dans un contexte individuel (rôle des autres minime dans les apprentissages ; découverte et appropriation des connaissances grâce à l'enseignant et aux exercices individuels par ex.)
Attitude globale défavorable	2.60	1.25	Les enseignants se révèlent plutôt en désaccord avec les propositions exprimant une attitude défavorable à l'égard des interactions en situation d'apprentissage. Ceci traduit de fait une attitude plutôt favorable aux interactions. (situations interactions représentent un coût disproportionné par rapport à leur intérêt pédagogique ; superflues et trompeuses car sans réel bénéfice en terme d'apprentissages scolaires par ex.)

Tableau 6. Moyenne et dispersion (écart-type) dans les réponses aux échelles globales (entre parenthèses des exemples d'items)

tissages s'inscrivent plutôt dans un contexte individuel et non interactif comme le montrent les faibles scores aux échelles « *Attitude globale défavorable* » et « *Processus individuels d'apprentissage* ».

L'analyse des corrélations entre les échelles montre que les enseignants associent la pertinence des interactions à des bénéfices métacognitifs⁹ et métacommunicationnels (cf. Tableau 7). Cependant l'association la plus forte concerne la « *Pertinence* » et la « *Métacommunication* ». En revanche, on note que le tutorat constitue une dimension singulière car il n'est associé à aucun de ces divers bénéfices bien qu'il soit considéré comme pertinent. Ces résultats montrent que les points de vue sur l'intérêt du tutorat sont mitigés. Ceci ne traduit cependant pas pour autant une attitude défavorable ou l'idée que les apprentissages sont plutôt individuels du fait de l'absence de corrélation entre ces échelles ($r = -.082$ et $r = -.093$, ns). Les corrélations négatives observées avec les échelles « *Attitude globale défavorable* » et « *Processus individuels d'apprentissage* » sont cohérentes avec la construction de ces variables. Les valeurs basses de la première indiquent une attitude favorable aux interactions et celles de la seconde correspondent à l'idée que les apprentissages se réalisent individuellement. La corrélation positive entre ces deux variables (.454) et les liaisons négatives avec les autres variables sont donc conformes au pattern de relations attendu. Ceci s'accompagne paradoxalement d'une attitude moins défavorable à l'égard des interactions.

	Tutorat	Métacognition	Métacommunication	Pertinence	Attitude défavorable
Métacognition	.057				
Métacommunication	.159	.296**			
Pertinence	.261**	.373***	.619***		
Attitude défavorable	-.082	-.256***	-.432***	-.523***	
Processus individuels d'apprentissage	-.093	-.213*	-.308**	-.314**	.454***

Tableau 7. Intercorrélations entre les échelles globales
(*P <.05, **P <.01, ***P <.001)

L'ensemble de ces résultats montre que les interactions constituent, selon les enseignants interrogés, des contextes favorables aux apprentissages scolaires.

9. Ces bénéfices sont en fait cognitifs *et* métacognitifs au sens où, par exemple, l'explicitation des savoirs a une double incidence: la capacité à verbaliser un savoir mais aussi sur le savoir à proportion parler du fait de la reformulation qu'il subit dans la phase d'explicitation

5.2. Le point de vue des enseignants sur la place des interactions dans les programmes scolaires de 2002

Les enseignants considèrent majoritairement que les nouveaux programmes scolaires constituent une incitation à accorder plus de place aux situations de coopération entre élèves (60,22 %) (cf. Tableau 8). Ils estiment également pour la moitié d'entre eux (51,12 %) que cette incitation a une incidence sur les pratiques pédagogiques, bien que près de 15 % ne se prononcent pas sur ce point. En revanche, les avis sont plus mitigés quant au caractère souhaitable d'une telle incitation. En effet, 37 % se déclarent favorables, près de 30 % (27,27) refusent de se prononcer et 25 % se déclarent défavorables à une telle incitation. Ces réponses nous paraissent témoigner du décalage entre les incitations et prescriptions contenues dans les textes officiels et la complexité de leur application. La place accordée aux situations de coopération par les enseignants dans leurs pratiques de classe dépend de contextes locaux plus ou moins compatibles avec la mise en œuvre de ce type de dispositif. Cela implique également de disposer de connaissances pour en apprécier l'intérêt et les limites pédagogiques et de compétences spécifiques pour en assurer la mise en œuvre.

	Désaccord (1 à 3) en % (n)	Réponse médiane (4) en % (n)	Accord (5 à 7) en % (n)	Ne se prononce pas en % (n)
Les nouveaux programmes constituent-ils une incitation à accorder plus de place aux situations de coopération entre élèves ?	21,59 (19)	17,04 (15)	60,22 (53)	1,13 (1)
Cette incitation éventuelle a-t-elle une incidence sur les pratiques pédagogiques ?	23,86 (21)	10,22 (9)	51,12 (45)	14,77 (13)
Une telle incitation vous paraît-elle souhaitable ?	24,99 (22)	10,22 (9)	37,48 (33)	27,27 (24)

Tableau 8. Point de vue des enseignants sur la place des interactions dans les programmes scolaires 2002

5.3. Représentation des interactions et caractéristiques des enseignants

Une partie des analyses réalisées visait à repérer des variations dans la perception des bénéfices inhérents aux interactions en fonction des caractéristiques des enseignants, à savoir leur formation, l'ancienneté et le niveau scolaire auquel ils interviennent au moment de l'étude. Des variations ont pu être mises en évidence uniquement pour cette dernière variable.

Comme l'indique la Figure 1, l'attitude des enseignants à l'égard des interactions varie légèrement selon le niveau scolaire. Une attitude défavorable aux interactions (ADEFV) est moindre en GS et en CE1 alors qu'elle est plus marquée en CP et au cycle 3 ($F(5,82) = 1,95, p = .09$). Les enseignants perçoivent sans doute d'autres

enjeux scolaires plus importants en CP et au cycle 3. En ce qui concerne l'échelle «*Processus individuels d'apprentissage*» (PIA), on note que les enseignants de GS ont un degré d'accord plus élevé avec la proposition selon laquelle les apprentissages se réalisent plutôt dans un contexte individuel et de fait un patron de réponse plus proche de celui de leurs collègues de fin de cycle 3 ($F(5,82) = 2.21, p = .06$).

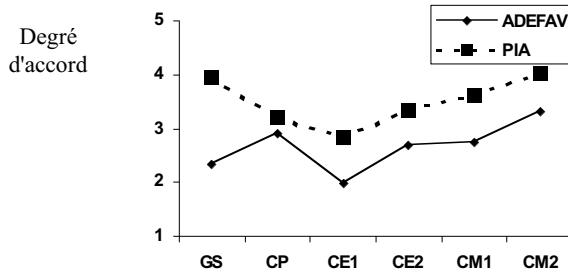


Figure 1.
Scores aux Echelles "Attitude défavorable aux interactions" (ADEFAV) et
"Processus individuels d'apprentissage" (PIA) en fonction du niveau d'enseignement

5.4. Représentation du rôle de l'école

Quatre items étaient consacrés au point de vue des enseignants sur l'importance du rôle joué par l'école dans quatre domaines : l'acquisition des savoirs, le développement de l'intelligence, le développement de la personnalité et la socialisation. Les réponses expriment dans l'ensemble un accord important avec ces propositions. Cependant, on observe une proportion plus élevée de réponses «désaccord ou faible accord» pour les items relatifs à la personnalité et l'intelligence comme l'illustre la Figure 2. La distribution des réponses révèle deux patterns regroupant respectivement les items «savoirs» et «socialisation» d'une part et «intelligence» et «personnalité» d'autre part. Le point de vue des enseignants s'avère plus nuancé sur le rôle joué par l'école dans le développement de l'intelligence et de la personnalité. Un tiers de l'échantillon exprime soit un désaccord (niveaux 1 à 3 de l'échelle) soit un avis médian (niveau 4) pour les dimensions «Personnalité» et «Intelligence». Le Tableau 9 présente les résultats de la comparaison des moyennes pour ces quatre variables. Il montre que les variables «Savoirs» et «Socialisation» ont des valeurs moyennes comparables de même que les variables «Intelligence» et «Personnalité». En revanche, les moyennes des variables «Savoirs» et «Socialisation» présentent l'une et l'autre des différences significatives avec celles des variables «Intelligence» et «Personnalité».

Par ailleurs, nous avons examiné les corrélations entre ces quatre items (cf. Tableau 10). Un pattern intéressant se dégage au sens où ces différents domaines d'action ne sont pas indépendants mais présentent des recouvrements variables. On constate des inter-corrélations substantielles entre les rôles «Savoirs», « Intelligence» et «Socialisation» et, dans une moindre mesure, entre «Intelligence» et «Socialisation» ($r = .379$, $P < .01$). On observe que le lien entre «Savoirs» et «Intelligence» est plus fort que le lien entre «Intelligence» et «Socialisation» (respectivement, $r = .491$ et $r = .379$). En définitive, ces représentations associent l'acquisition des savoirs, le développement de l'intelligence et la socialisation, mais pas le développement de la personnalité.

Ce pattern assez subtil nous a conduits à explorer plus précisément les profils de réponse en fonction de l'importance accordée aux rôles de l'école proposés. À cette fin, nous avons réalisé une analyse de variance en constituant des groupes à partir de l'importance attribuée à l'école dans chacun de ces domaines.

	Moyenne	Ec-Type	t	dl	p
SAVOIRS	6,38	0,96			
INTELLIGENCE	5,21	1,55	7,9	83	.001
PERSONNALITÉ	5,08	1,44	7,2	83	.001
SOCIALISATION	6,35	0,96	0,4	83	NS
INTELLIGENCE	5,21	1,55			
PERSONNALITÉ	5,08	1,44	0,7	83	NS
SOCIALISATION	6,35	0,96	-7,0	83	.001
PERSONNALITÉ	5,08	1,44			
SOCIALISATION	6,35	0,96	-7,0	83	.001

Tableau 9. Comparaison de l'accord moyen sur le rôle de l'école dans les 4 domaines (t de Student pour échantillons appariés – avec suppression des valeurs manquantes, soit n = 84-)

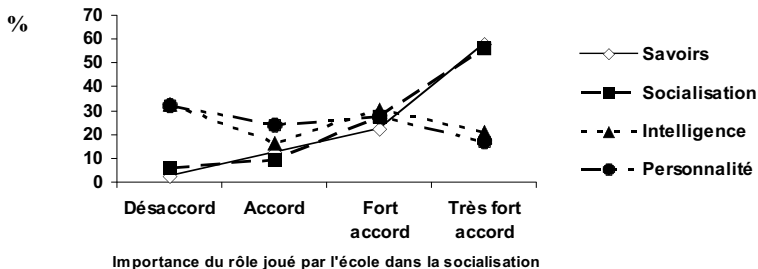


Figure 2. Importance du rôle joué par l'école dans les quatre domaines

r Bravais- Pearson	Savoirs	Intelligence	Socialisation
Intelligence	.491***	1	
Socialisation	.588***	.379***	1
Personnalité	.108	.279***	.109

Tableau 10. Inter-corrélations entre l'importance du rôle de l'école dans les quatre domaines

- *** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
 ** La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).
 * La corrélation est significative au niveau 0.10 (bilatéral)

5.5. Points de vue sur les rôles de l'école et sur les interactions entre élèves

Nous souhaitons déterminer si la perception des bénéfices des interactions varie en fonction des points de vue sur les rôles de l'école. Pour ce faire, nous avons construit une variable différentielle à partir des réponses aux questions sur les domaines d'action de l'école. Dans la mesure où les réponses se situent plus fréquemment sur les niveaux les plus élevés de l'échelle nous avons été conduits à différencier les sujets selon leur degré d'accord plutôt que de désaccord¹⁰.

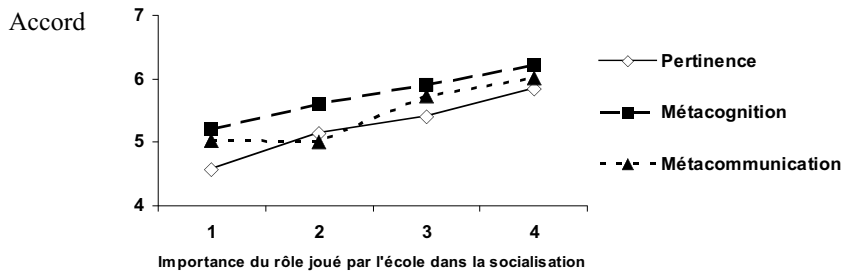


Figure 3.
 Pertinence, bénéfices métacognitifs et métacommunicationnels en fonction
 du rôle joué par l'école dans la socialisation

La pertinence, les bénéfices métacognitifs et métacommunicationnels varient sensiblement selon l'importance accordée au rôle à l'école dans la socialisation. Comme le montre la Figure 3, l'intérêt pour les interactions augmente avec l'importance accordée à l'école dans ce domaine ($F(3,84) = 2.63$, $p = .05$ pour Métacognition; $F(3,84) = 3.16$, $p = .02$ pour Métacommunication; $F(3,84) = 3.23$, $p = .02$ pour Pertinence).

10. Les modalités initiales (de 1 à 7) ont été regroupées comme suit : 1=1 à 4; 2=5 ; 3=6 ; 4=7.

Echelles Globales	Profil de réponse aux échelles " Savoirs " et " Socialisation "			P
	A Savoirs > Socialisation	B Savoirs = Socialisation	C Savoirs < Socialisation	
Tutorat	4.35	4.49	4.7	NS
Métacognition	5.57	6.12	6.07	NS
Métacommunication	4.89	5.93	6.14	.001
Pertinence	4.86	5.55	6.34	.001
Attitude Défavorable	3.78	2.51	1.84	.0001
Processus individuels d'apprentissage	4.23	3.57	2.95	.01
N =	15	56	17	

Tableau 11. Scores moyens aux échelles en fonction des profils de réponses aux items "Savoirs" et "Socialisation"

- Profil A : Degré d'accord plus élevé avec l'item "l'école joue un rôle majeur dans l'acquisition de savoir" qu'avec l'item " l'école joue un rôle majeur dans la socialisation"
- Profil B : Degré d'accord identique avec l'item "l'école joue un rôle majeur dans l'acquisition de savoir" et l'item " l'école joue un rôle majeur dans la socialisation"
- Profil C : Degré d'accord plus faible avec l'item "l'école joue un rôle majeur dans l'acquisition de savoir" qu'avec l'item " l'école joue un rôle majeur dans la socialisation"

Dans la mesure où les variables «Savoirs» et «Socialisation» sont fortement corrélées ($r = .588$), nous avons constitué des groupes en fonction des profils de réponse à ces deux items afin d'analyser plus précisément le rôle de la variable socialisation. Ces profils ont été déterminés en fonction du degré d'accord exprimé aux deux items sur le rôle majeur de l'école du point de vue de l'acquisition de savoirs et du point de vue de la socialisation. Le Tableau 11 montre ainsi que les scores aux échelles globales «*Métacommunication*» et «*Pertinence*» sont significativement plus élevés chez les enseignants correspondant au profil C. En revanche, les enseignants du profil A ont des scores significativement plus élevés à l'échelle «*Processus Individuels d'Apprentissage*» et à l'échelle «*Attitude défavorable*». Autrement dit, les enseignants considèrent les bénéfices métacognitifs et la pertinence des interactions d'autant plus élevés que le rôle de l'école dans la socialisation est, selon eux, plus marqué comparé à son rôle dans l'acquisition de savoirs. Inversement, les enseignants considèrent que les apprentissages se réalisent essentiellement individuellement et se déclarent moins favorables aux interactions lorsqu'ils assignent à l'école un rôle plus important en direction des savoirs qu'en direction de la socialisation.

Cette première série d'analyse montre que les enseignants interrogés sont en général plutôt favorables aux interactions sociocognitives et leur attribuent un intérêt dans plusieurs domaines. Cependant, cette attitude est plus ou moins prononcée en fonction de l'importance accordée à l'école pour la socialisation puisque cette variable affecte les scores aux échelles globales «*Pertinence*» «*Métacognition*» et «*Métacommunication*». Les interactions sont plutôt perçues comme des contextes d'échanges

essentiels au développement social et moins en tant que contextes de construction de savoirs. Comme nous l'avons précédemment évoqué, les interactions sociocognitives constituent des objets de recherches classiques et leurs bénéfices sont bien connus des chercheurs. Cependant, la diffusion de ces résultats est sans doute inégale ce qui pourrait expliquer la perception orientée sur la dimension communicationnelle. La seconde série d'analyse apporte des éléments d'information à cette question en explorant les connaissances déclarées des enseignants en psychologie et les apports possibles de cette discipline pour leurs activités.

5.6. Points de vue des enseignants sur leurs connaissances en psychologie et sur les apports de celle-ci

5.6.1. Les connaissances en psychologie des enseignants

Les connaissances déclarées en psychologie sont relativement modestes (cf. Tableau 12). Elles sont en général acquises dans des contextes informels (échanges avec les collègues et lectures personnelles) et présentent une faible adéquation avec les attentes des intéressés (cf. Tableau 14). Elles concernent cependant plusieurs domaines puisque les corrélations entre elles sont toutes significatives (cf. Tableau 13). Cependant, la liaison entre psychologie du développement et psychologie cognitive est plus importante (.671). Le fait que l'étude du développement psychologique accorde une large place à la sphère cognitive (les travaux de Piaget par exemple) constitue une explication possible. Le pattern de corrélation est également compatible avec le clivage plus ou moins marqué, souvent observé, entre la psychologie clinique d'une part et les autres spécialités de la psychologie (cognitive, développementale et sociale en l'occurrence).

	Moyenne	Ecart-Type
Psychologie Clinique et pathologique	1,84	1,69
Psychologie Cognitive	3,27	2,28
Psychologie du développement	3,60	2,34
Psychologie sociale	3,11	2,37

Tableau 12. Connaissances déclarées dans les différentes spécialités de la psychologie (échelle de 1 = pas du tout à 7 tout à fait)

	Psychologie clinique	Psychologie cognitive	Psychologie du développement	Psychologie sociale
Psychologie clinique	1			
Psychologie cognitive	.354(**)	1		
Psychologie du développement	.259(*)	.671(**)	1	
Psychologie sociale	.314(*)	.373(**)	.406(**)	1

Tableau 13. Corrélations entre les connaissances déclarées dans chacun des domaines

	Pas du tout à peu (1 à 3) % (n)	Réponse médiane (4) % (n)	Beaucoup à tout à fait (5 à 7) % (n)	Non-réponse % (n)
Lectures personnelles	25,00 (22)	12,5 (11)	61,36 (54)	1,14 (1)
Échanges avec les collègues	23,86 (21)	14,77 (13)	59,09 (52)	2,28 (2)
Formation initiale	68,18 (60)	5,68 (5)	22,73 (20)	3,41 (3)
Formation continue	77,27 (68)	3,41 (3)	14,77 (13)	4,6 (4)
Formation en psychologie	80,69 (71)	0 (0)	13,64 (12)	5,69 (5)
Formation autre	82,95 (73)	1,13 (1)	5,68 (5)	10,22 (9)
Attentes satisfaites	59,09 (52)	12,5 (11)	11,37 (10)	17,04 (15)

Tableau 14. Connaissances en psychologie: contextes d'acquisition et adéquation par rapport aux attentes (en %)

5.6.2. Le point de vue des enseignants sur les apports possibles de la psychologie

Les questions relatives aux apports possibles de la psychologie dans les domaines proposés suscitent une adhésion importante. Une première lecture de ces données (cf. Tableau 15) suggère en effet que l'intervention du psychologue serait appréciée d'une manière générale (valeurs modales indiquées en gras). Cependant, l'examen attentif des niveaux de réponse (pôle désaccord de 1 à 3 et niveau médian 4 de l'échelle proposée) conduit à nuancer cette interprétation. Les apports possibles concernent, de manière consensuelle, les domaines classiquement identifiés comme relevant des compétences du psychologue, à savoir la prise en charge des troubles du comportement ou de la souffrance psychologique (items 1 et 2). Les apports relatifs à la connaissance des processus d'apprentissages généraux ou spécifiques à chaque discipline et à l'étude des situations pédagogiques (items 4, 5 et 6) font l'objet d'une indécision et de taux de désaccord plus importants (chiffres en italiques). Dans le domaine des apprentissages, l'apport du psychologue est plus volontiers envisagé au

regard du fonctionnement intellectuel de l'enfant en situation d'apprentissage (item 3). Ceci indique que l'expertise du psychologue dans l'analyse des dimensions cognitive, sociale et développementale des situations scolaires possède une faible visibilité (cf. en particulier les items 7 et 8).

Items	Pas du tout à peu (1 à 3) % (n)	Réponse médiane (4) % (n)	Beaucoup à tout à fait (5 à 7) % (n)	Non-réponse % (n)
1-Prendre en charge une éventuelle souffrance psychologique de l'enfant	5,68 (5)	4,54 (4)	87,5 (77)	2,27 (2)
2-Prendre en charge d'éventuels troubles du comportement	5,68 (5)	7,95 (7)	84,09 (74)	2,27 (2)
3-Mieux connaître le fonctionnement intellectuel de l'enfant en situation d'apprentissage	4,54 (4)	6,81 (6)	87,5 (77)	1,3 (1)
4-Contribuer à l'étude des situations d'apprentissage et des formes pédagogiques	14,77 (13)	11,36 (10)	67,05 (59)	6,82 (6)
5-Connaître les processus d'apprentissage spécifiques à chaque discipline	13,63 (12)	15,90 (14)	62,5 (55)	7,95 (7)
6-Connaître les processus généraux de l'apprentissage	10,23 (9)	13,63 (12)	68,18 (60)	7,95 (7)
7-Apporter des connaissances utiles pour la gestion de la classe (autorité, motivation, gestion des relations entre élèves)	14,77 (13)	6,82 (6)	76,14 (67)	2,27 (2)
8-Aider à la compréhension et résolution des difficultés rencontrées dans la pratique de l'enseignement (analyse de pratiques par exemple)	12,5 (11)	6,81 (6)	77,27 (68)	3,4 (3)

Tableau 15. Apports possibles de la psychologie (en %)

6. Synthèse des résultats

Cette étude avait pour objectif d'appréhender le point de vue des enseignants sur les interactions entre pairs dans le contexte scolaire. Pour ce faire nous avons élaboré un questionnaire qui permet de mettre en évidence les bénéfices perçus de ce type d'interactions. Ce questionnaire, proposé aux enseignants de 27 écoles élémentaires, s'est révélé posséder des qualités psychométriques satisfaisantes.

Les résultats de cette étude témoignent d'une attitude globalement favorable aux interactions et ne semblent pas ou très marginalement liées aux caractéristiques des enseignants (expérience, formation, classe). Cette attitude favorable varie en revanche en fonction de l'importance accordée au rôle de l'école dans différents domaines (construction des savoirs, développement de la personnalité ou de l'intelligence et socialisation).

Nous avons également recueilli le point de vue des enseignants sur la place des interactions dans les nouveaux programmes scolaires de 2002 et relevé un paradoxe. Cette place considérée comme plus importante que naguère constitue une incitation

à développer des pratiques centrées sur les interactions. Néanmoins, les enseignants sont très partagés sur la nécessité d'une telle incitation.

Nous avons ensuite interrogé les enseignants sur leur sentiment de connaissance en psychologie. Celles-ci apparaissent assez modestes et peu satisfaisantes pour les intéressés. Les connaissances seraient essentiellement acquises dans le cadre d'une initiative personnelle.

7. Discussion

Les résultats de cette enquête révèlent une attitude globale assez favorable aux interactions dans le contexte des apprentissages scolaires. Ce résultat contraste singulièrement avec les observations de Altet et col. (1994 et 1996), pourtant réalisées auprès d'enseignants volontaires pour des observations longues de leurs activités de classe, lesquelles révèlent une faible fréquence des pratiques pédagogiques intégrant les interactions entre enfants. Plusieurs interprétations sont possibles. Nous pouvons dans un premier temps nous interroger sur les caractéristiques de l'échantillon. Cette interprétation paraît peu vraisemblable compte tenu du nombre d'écoles sollicitées (27) situées en banlieue parisienne sud-ouest (avec de forts contrastes en termes de catégories socioprofessionnelles allant de CSP faiblement à moyennement favorisées à des CSP très favorisées) et de la variabilité des profils d'enseignants ayant répondu à l'enquête (âge, ancienneté).

Une seconde interprétation consiste à distinguer le registre des attitudes et perceptions du registre des pratiques et conduites effectives. En d'autres termes, les enseignants bien qu'en accord avec les différents bénéfices des interactions intègreraient rarement ces situations dans leurs pratiques (pour diverses raisons, matérielles par exemple). Les analyses plus fines que nous avons effectuées nuancent cette impression d'ensemble et nous conduisent à proposer une autre interprétation. Nous avons émis l'hypothèse générale de l'effet du point de vue des enseignants des missions de l'école sur les bénéfices perçus des interactions sociocognitives. Les résultats de l'enquête étayaient cette hypothèse. En effet, nous avons constaté que le point de vue sur le rôle de l'école, dans la socialisation en particulier, constitue une source de variation dans les réponses. Le spectre des bénéfices des interactions varie sensiblement en fonction des aspects du développement privilégiés par les enseignants. Ces bénéfices concernent plus spécifiquement le développement de la métacommunication lorsqu'ils privilégient le développement de la socialisation. En revanche, les enseignants qui privilégient le développement des savoirs sont plus affirmatifs sur le caractère individualisé des apprentissages. L'expression de l'attitude globalement favorable, quoique sans doute renforcée par une tendance à répondre dans un sens

valorisé, présente donc une cohérence importante avec les représentations individuelles des missions de l'école.

Les interactions sont donc globalement perçues comme favorables au développement social *par définition* et ce d'autant plus que la socialisation représente un des buts importants de l'école. La dimension cognitive de ces bénéfices est moins connue. Ceci soulève la question des connaissances dont disposent les enseignants sur les phénomènes psychologiques en jeu dans ces situations. Or, le second résultat saillant de cette étude, d'ailleurs convergent avec le sentiment souvent exprimé et le constat déjà réalisé, est la modestie des connaissances en psychologie y compris lorsqu'elles intéressent au premier plan le développement et l'apprentissage. Le clivage entre les domaines d'expertise de chacun des acteurs s'avère être une question difficile dont les enjeux sont importants sur le plan pragmatique et théorique. D'un point de vue pragmatique en effet, la recherche fondamentale, bien que non orientée sur des applications immédiates, élabore un corpus de connaissances qui rejoint des questionnements concrets et peut proposer des éléments de réflexion ou de réponse. Les récents ouvrages de Bastien et Bastien (2004) et de Weil-Barais *et coll.* (2004) illustrent cette démarche. D'un point de vue théorique, les interrogations des enseignants et la contextualisation des données fondamentales à des situations toujours plus complexes que celles construites pour l'étude des phénomènes ouvrent des perspectives nouvelles dans la définition même des objets théoriques. En ce qui concerne les interactions socio-cognitives, le corpus de connaissances valides est riche et le contraste avec les retombées concrètes est saisissant. Le décalage concerne aussi le point de vue sur la pertinence des interactions socio-cognitives (socialisation pour les enseignants, cognition pour les psychologues). Le dialogue entre chercheurs et enseignants mérite d'être développé. Ce dialogue implique de la part du psychologue une réflexion sur les applications des connaissances scientifiques qu'il produit (possibilités, pertinence, modalités...). Il suppose en outre de s'interroger sur la perception des acteurs concernés (les enseignants en l'occurrence).

La formation des enseignants (initiale ou continue) et la recherche dans le cadre scolaire constituent, à cet égard, des lieux privilégiés susceptibles de faciliter le décloisonnement des points de vue et de permettre le rapprochement entre les enseignants et les psychologues (spécialistes des acquisitions et du développement). Ces contextes sont en effet favorables au partage d'expériences sans lequel la communication est incertaine.

Tutorat		T1	T2	T3	T4	
$\alpha = .483$ (4items)	T1	Pertinent pour l'élève moins compétent car il est plus facile de montrer ses difficultés devant un camarade que devant l'enseignant	1			
	T2	Pertinent pour l'élève en difficulté parce que cela le motive pour faire aussi bien que son camarade	.250	1		
	T3	Pertinent pour l'élève plus compétent car c'est une occasion, pour lui, de consolider ses savoirs	.235	.283	1	
	T4	Pertinent pour l'élève en difficulté car il est souvent plus facile de comprendre un camarade que l'enseignant	.200	.050	.124	1
		<i>Corrélation avec le score total à l'échelle</i>	.346	.284	.320	.179

Tableau A- 1. Corrélations inter-items " Tutorat "

Métacognition		MC1	MC2	MC3	MC4	MC5	
$\alpha = .706$ (5items)	MC1	Il est très important pour l'élève de prendre conscience de son cheminement de pensée lors de la réalisation d'exercices.	1				
	MC2	Les activités réalisées à plusieurs permettent à l'élève d'être confronté à des points de vue différents du sien	.335	1			
	MC3	Les interactions en classe sont utiles à la découverte et la prise de conscience par l'élève de son propre fonctionnement intellectuel	.280	.284	1		
	MC4	Les interactions permettent à l'élève d'explicitier ses connaissances	.281	.142	.259	1	
	MC5	Les interactions permettent à l'élève de découvrir des formes de pensée autres que la sienne	.370	.474	.442	.549	1
		<i>Corrélation avec le score total à l'échelle</i>	.440	.403	.419	.433	.684

Tableau A- 2. Corrélations inter-items " Métacognition "

Métacommunication		MCM1	MCM2	MCM3	MCM4	MCM5	MCM6	MCM7	MCM8
$\alpha = .880$ (8 items)	MCM1	Une occasion pour l'enfant d'apprendre à formuler verbalement sa pensée	1						
	MCM2	Une situation importante pour apprendre à fournir des arguments pour défendre son idée	.772	1					
	MCM3	Une situation utile au développement des compétences au dialogue et à la conversation	.727	.848	1				
	MCM4	Un contexte permettant d'apprendre à comprendre le point de vue de l'autre sans nécessairement le partager	.730	.819	.674	1			
	MCM5	L'occasion d'apprendre à laisser la place à la parole de l'autre	.475	.574	.616	.706	1		
	MCM6	Une situation impliquant l'identification et le partage des responsabilités	.507	.567	.574	.616	.663	1	
	MCM7	L'occasion d'apprendre à tenir des rôles (choisis par l'adulte) ou définis au cours de la collaboration	.381	.444	.511	.428	.528	.557	1
	MCM8	Une situation importante en ce qu'elle permet l'expression et la communication des impressions et des émotions ressenties	.125	.124	.157	.156	.316	.246	.255
<i>Corrélation avec le score total à l'échelle</i>		.694	.784	.778	.781	.745	.707	.578	.244

Tableau A- 3. Corrélations inter-items " Métacommunication "

Pertinence		P1	P2	P3	P4	P5	P6
$\alpha = .797$ (6 items)	P1	D'un point de vue global, les situations de travail à plusieurs représentent selon vous une situation pédagogique pertinente	1				
	P2	Les situations d'interactions entre élèves dans le cadre des activités scolaires sont selon vous d'indispensables compléments des interactions avec l'enseignant	.665	1			
	P3	Les situations d'interactions entre élèves dans le cadre des activités scolaires sont selon vous souhaitables pour certains objectifs pédagogiques	.532	.537	1		
	P4	Les activités réalisées à plusieurs vous semblent pertinentes au sein d'une même classe	.430	.438	.513	1	
	P5	Les activités réalisées à plusieurs vous semblent pertinentes au sein d'un même niveau scolaire (décloisonnement horizontal)	.212	.376	.149	.450	1
	P6	Les activités réalisées à plusieurs vous semblent pertinentes entre classes de niveaux scolaires différents (tutorat)	.414	.397	.408	.539	.432
<i>Corrélation avec le score total à l'échelle</i>		.591	.634	.557	.653	.451	.594

Tableau A- 4. Corrélations inter-items " Pertinence "

Processus Individuels d'Apprentissage		PIA1	PIA2	PIA3	PIA4	
$\alpha = .537$ (4 items)	PIA1	Les apprentissages scolaires (savoirs disciplinaires ou plus généraux comme lire, écrire, compter) se réalisent avant tout dans une activité individuelle et le rôle des échanges avec les autres est minime	1			
	PIA2	Il est plus aisé de prendre conscience de phénomènes non directement observables par une réflexion individuelle qu'en groupe (par ex. en sciences)	.235	1		
	PIA3	La découverte et l'appropriation des procédures de résolution de problème se réalisent essentiellement grâce aux explications de l'enseignant et à des exercices individuels	.541	.188	1	
	PIA4	Il est pédagogiquement plus efficace de confronter l'élève à plusieurs façons d'aborder des exercices en faisant varier la forme de ceux-ci que de proposer une réalisation d'un même exercice à plusieurs élèves	.101	.121	.102	1
<i>Corrélation avec le score total à l'échelle</i>		.467	.259	.437	.147	

Tableau A- 5. Corrélations inter-items "Processus Individuels d'apprentissage"

Attitude Globale Défavorable		AGDF1	AGDF2	AGDF4	AGDF5	AGDF6
$\alpha = .789$ (5 items)	AGDF1	D'un point de vue global, les situations d'interactions représentent un coût disproportionné par rapport à son intérêt pédagogique	1			
	AGDF2	D'un point de vue global, les situations d'interactions représentent une perte de temps	.524	1		
	AGDF4	Le contexte des activités à plusieurs représente selon vous, un risque que l'enfant, s'il est coutumier des situations de collaboration, soit moins performant dans des contextes de travail individuel	.394	.433	1	
	AGDF5	Le contexte des activités à plusieurs représente selon vous, une situation où les bavardages prédominent	.478	.457	.317	1
	AGDF6	Les situations d'interactions entre élèves dans le cadre des activités scolaires sont selon vous superflues et trompeuses car elles n'apportent pas de réels bénéfices du point de vue des apprentissages scolaires	.579	.470	.302	.402
<i>Corrélation avec le score total à l'échelle</i>		.670	.625	.445	.526	.614

Tableau 16. Corrélations inter-items " Attitude globale défavorable "

Bibliographie

- ALTET M., BRU M., BRESSOUX F. & LAMBERT C. Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. *Les dossiers de l'Évaluation et de la Formation*, 1994, n° 44.
- ALTET M., BRU M., BRESSOUX F. & LAMBERT C. Les pratiques d'enseignement au CE2 : 2^e phase d'observation. *Note d'information* Juillet 1996, 96.28, MEN-DEP.
- BALTES P. B. & STAUDINGER U.M. (éd.). *Interactive Minds*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996, pp. 133-162.
- BASTIEN C. & BASTIEN-TONIAZZO M. *Apprendre à l'école*. Paris : Armand Colin, 2004.
- BERZIN C. Interactions de tutelles comme mode d'apprentissage à l'école? *Psychologie Française*, 2000, n° 3, pp. 201-209.
- BOULTON-LEWIS G.M. *and Coll.* Secondary teacher's conceptions of teaching and learning. *Learning an Instruction*, 2001, n° 11, pp. 35-51.
- BROSSARD M. & FIJALKOW J. *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*. Talence : Presses universitaires de Bordeaux, 1998.
- BRUNER J. *Le développement de l'enfant : Savoir Faire, Savoir dire*. Paris : PUF, 1983.
- Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de la Recherche. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Numéro Hors Série du 14 février 2002.
- CARBONÉS-FLETA A.M. & CUISINIER F. Amitié et cognition : une démarche d'analyse des échanges entre enfants confrontés à des tâches scolaires. In : DANIS A., SCHUBAUER-LEONI M.L. & WEIL-BARAIS A. (éd.). *Bulletin de Psychologie*, 2003, Tome 56 (4), n° 466, pp. 615-625.
- CARPENDALE J.I.M. & LEWIS C. (2004), *Constructing an Understanding of Mind : The Development of Children's Social Understanding within Social Interaction*. Behavioral and Brain Sciences, 2004, vol. 27, n° 1, pp. 79-96.
- CHAN K.W. & ELLIOT R.G. Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Éducation*, 2004, n° 20, pp. 817-831.

- CUISINIER F. Apprentissage et développement, *ARGOS*, 2001, n° 28, pp. 66-71.
- CUISINIER F., GAUDUCHEAU N., CLAVEL C., COSTET J. P. & PELLOUX, P. *Psychologie des interactions à l'école : Regards croisés du chercheur et de l'enseignant*. Communication orale présentée au *Premiers Entretiens de la Psychologie*. Boulogne (France), 22-24 avril 2004.
- DOISE W. & MUGNY G. *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Interéditions, 1981.
- DUMAS-CARRÉ A. & WEIL-BARAIS A. (éd.). *Tutelle et médiation dans l'enseignement scientifique*. Bern : Peter Lang, 199, pp. 211-239.
- DWECK C. & LEGETT E.L. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 1988, n° 95, pp. 256-273.
- GILIS D. Quelques réflexions introductives à une épistémologie de la réception de résultats de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques. Communication affichée au *3^e Colloque international «Recherche(s) et formation des enseignants»*, Marseille : Direction de la Recherche et du Développement de l'IUFM de l'académie d'Aix-Marseille, 14, 15 et 16 février 2000.
- GILLY M. Mécanismes psychosociaux des constructions cognitives : perspectives de recherche à l'âge scolaire. In : NETCHINE G. (éd.). *Développement et fonctionnement cognitif chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France, 1990, pp. 202-222.
- GILLY M., ROUX J.-P. & TROGNON A. Interactions sociales et changements cognitifs : Fondements pour une analyse séquentielle. In : GILLY M., ROUX J.-P. & TROGNON A. *Apprendre dans l'interaction*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 1999, pp. 9-39.
- HORNE-MARTIN S. The classroom environment and its effects on the practice of teachers. *Journal of Environmental Psychology*, 2002, n° 22, pp. 139-156.
- KAIL M. & FAYOL M. *Les sciences cognitives et l'école*. Paris : PUF, 2003.
- KEMBER D. A reconceptualisation of the research university academics' conception of teaching. *Learning and Instruction*, 1997, Vol.7, n° 3, pp. 255-275.
- KIRSCHNER PAUL A. Design, development and implementation of electronic learning environment for collaborative learning. *Educational Technology Research & Development*, 2004, Vol. 52, pp. 39-46.

- KUMPULAINEN K. & KAARTINEN S. Situational mechanisms of peer group interaction in collaborative meaning-making : Processes and conditions for learning. *European Journal of Psychology of Education*, 2000, Vol. XV, n° 4, pp. 431-454.
- LELEU-GALLAND E. *Programmes : Commentaires et applications*. Paris : Nathan, 2004, pp. 5-57.
- MARSOLLIER C. L'accessibilité des informations à disposition des enseignants, source de résistance à l'innovation. *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'ère nouvelle*, 2003, Vol.36, n° 3, pp.77-101.
- MUGNY G. (éd.). *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne : Peter Lang, 1985.
- NICOLET M. *Dynamiques relationnelles et processus cognitifs*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1995.
- PERRET-CLERMONT A.-N. *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Bern : Peter Lang, 1996.
- REY B. La psychologie et les questions du pédagogue. *Revue Française de Pédagogie*, 1999, n° 126, pp.133-141.
- ROJAS-DRUMMOND S. *and Coll.* Cooperative learning and the appropriation of procedural knowledge by primary school children. *Learning and Instruction*, 1998, Vol.8, n° 1, pp. 37-61.
- SCHACHAR H. & FISCHER S. Cooperative learning and the achievement of motivation and perceptions of students in 11th grade chemistry classes. *Learning and Instruction*, 2004, Vol.14, n° 1, pp. 69-87.
- STIPEK D.J. *and Coll.* Teachers'beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, 2001, 17, pp. 213-226.
- WEIL-BARAIS A. (éd.). *Les apprentissages scolaires*. Rosny sous Bois : Bréal éditions, 2004 (collection Amphi Psychologie).