



Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation

Nantes – 28, 29 novembre 2013

Nicolas Epinoux

**LACES (Laboratoire Culture Éducation et Société)-
U. Bordeaux Segalen, Ecole doctorale SP2
*nicolas.epinoux@u-bordeaux2.fr***

Lucile Lafont

**LACES (Laboratoire Culture Éducation et Société)-
U. Bordeaux Segalen Ecole doctorale SP2
*lucile.lafont@u-bordeaux2.fr***

Les compétences sociales et les méthodes interactives pour apprendre en France: du discours à la pratique pédagogique...

Résumé :

Les compétences sociales et les méthodes interactives pour apprendre ont une place massive dans le discours éducatif qu'il soit institutionnel ou scientifique. Mais ces deux domaines sont-ils réellement mis en valeur et dans les pratiques pédagogiques du secondaire en France? Deux observations portant sur la place accordée aux compétences sociales et aux interactions d'apprentissage ont été menées. L'une du côté des sites web des rectorats et l'autre, du côté du ressenti des élèves. On s'aperçoit, qu'à la lumière de ces données, un fossé semble subsister entre les discours éducatifs et les pratiques pédagogiques déclarées qui demeurent assez éloignées de ces préoccupations.

Citer ce document / Cite this document :

Ce texte original a été produit dans le cadre du Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation qui s'est tenu à Nantes, les 28 et 29 novembre 2013. Il est permis d'en faire une copie papier ou digitale pour un usage pédagogique ou universitaire, en citant la source exacte du document, qui est la suivante :

Epinoux, N., Lafont, L. (2013). **Les compétences sociales et les méthodes interactives pour apprendre en France: du discours à la pratique pédagogique**, In *Actes du colloque " Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation. Nantes : 28 -29 novembre 2013* (actes en ligne : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>).

Aucun usage commercial ne peut en être fait sans l'accord des éditeurs ou archiveurs électroniques. Permission to make digital or hard copies of all or part of this work for personal or classroom use is granted without fee provided that copies are not made or distributed for profit or commercial advantage and that copies bear this notice and the full citation on the first page

Les compétences sociales et les méthodes interactives pour apprendre en France: du discours à la pratique pédagogique.

Résumé

Les compétences sociales et les méthodes interactives pour apprendre ont une place massive dans le discours éducatif qu'il soit institutionnel ou scientifique. Mais ces deux domaines sont-ils réellement mis en valeur dans les pratiques pédagogiques du secondaire en France? Deux observations portant sur la place accordée aux compétences sociales et aux interactions d'apprentissage ont été menées. L'une du côté des sites web des rectorats et l'autre, du côté du ressenti des élèves. On s'aperçoit, qu'à la lumière de ces données, un fossé semble subsister entre les discours éducatifs et les pratiques pédagogiques déclarées qui demeurent assez éloignées de ces préoccupations.

INTRODUCTION

Dans le code de l'éducation français, on peut lire «Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les

élèves» (LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 2). Cette assertion fait écho, au cadre éducatif européen, qui place au cœur des compétences clés, les compétences sociales (Recommandation du parlement européen et du conseil, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, Journal officiel L 394 du 30.12.2006). Il en va de même dans le socle commun de compétences et de connaissances (S3C) en France (Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006).

Pour compléter ce tableau institutionnel, ajoutons à cela, les propos du ministre français de l'éducation nationale, M. Peillon (2013), qui déclare dans son ouvrage intitulé « Refondons l'école », que « développer l'estime de soi, la confiance, l'initiative, la coopération, ce n'est pas seulement une condition de l'épanouissement personnel, c'est aussi indispensable à l'acquisition de connaissances et à la réussite scolaire comme professionnelle ».

Les propos de Develay (2000) devraient donc apparaître comme une évidence pédagogique lorsqu'il proclame que « la finalité de l'école ce n'est pas l'« apprendre », c'est l'« apprendre ensemble pour vivre ensemble ».

Il s'agit dans cette étude de mesurer la place accordée au développement des compétences sociales au sein des pratiques pédagogiques déclarées. Pour ce faire, nous partirons du postulat que pour atteindre cet objectif, il est absolument nécessaire de traiter de la question plus globale des interactions pour apprendre. Comment apprendre à coopérer en dehors d'une coopération effective ? Comment apprendre à respecter les différences sans une activité d'apprentissage réalisée à plusieurs ? Aussi, notre ambition va être de chercher à mesurer la place accordée dans les pratiques pédagogiques, non seulement des compétences sociales mais aussi de certaines méthodes d'enseignement qualifiées d'« interactionnistes », que ce soit l'apprentissage coopératif (AC) ou encore l'apprentissage assisté par les pairs (PAL : peer assisted learning).

DÉFINITION DE NOS OBJETS DE RECHERCHE

Les compétences sociales

En ce qui concerne les compétences sociales, Dutrénit (2000) nous rappelle que lorsqu'une personne les possède, (...) « elle est capable de suivre une formation, de s'intégrer dans la vie citoyenne et de progresser dans une profession ». Desbiens et al. (2000) ajoutent qu'elles sont une variable de poids dans l'intégration scolaire et sociale. Et enfin, Scheier et al. (2000) affirment que lorsque le niveau de compétence sociale est faible, il devient un facteur de risque quant au développement de conduites déviantes. Il n'empêche que derrière ce caractère a priori central dans la réussite de l'individu, les compétences sociales ont une identité floue (Epinoux, N et Lafont, L. (sous presse)). Dans le cadre de cette étude, nous choisirons une définition volontairement très large, afin de ne pas réduire notre spectre d'observation. Nous reprendrons donc la définition du conseil européen (2006) qui affirme que « la compétence sociale renvoie aux compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles ainsi qu'à toutes les formes de comportement d'un individu pour participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle. Elle correspond au bien-être personnel et collectif ».

Les méthodes interactives pour apprendre

Le cadre théorique général sous tendant ces dispositifs est le socio-constructivisme. Celui-ci se fonde les travaux de Vygotski, Bruner mais aussi des néo-piagétiens de l' école de Genève (Lafont, 2010). Par ailleurs, à propos des interactions entre pairs, Ensergueix (2010) identifie deux courants de recherche relevant des méthodes interactives d'apprentissage: le PAL et l'AC. Bien que notre travail central de thèse utilise l'AC, pour former aux compétences sociales, dans le cadre de cette étude, nous élargirons nos recherches à ces deux courants scientifiques. Pour Johnson et Johnson (1990), l'AC est un «travail en petit groupe, avec un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun ». Ils ajoutent que « l'activité collective orientée dans une même direction, vers un objectif partagé par tous, peut profiter à chaque membre du groupe ». La mise en œuvre de l'AC impose le respect de quatre critères essentiels, rappelés par Dyson (2012). Ainsi, les membres du groupe coopératif doivent avoir : un but commun, une interdépendance des actions, des interactions en face à face, des membres du groupe incités à s'entraider et s'encourager. Il existe bon nombre de configurations possibles de travail en groupe (Epinoux et Lafont, 2013), telles que le Jigsaw (Aronson et al. , 1978) ou encore Student teams Achievement Divisions (STAD ; Slavin, 1983) qui proposent des modalités de structuration et d'organisation bien particulières.

Selon Topping et Ehly (1998), le PAL consiste en « l'acquisition de connaissances et/ou d'habiletés au travers de l'aide active d'un alter-ego » et concerne « des individus issus de groupes sociaux similaires, non professionnels de l'enseignement, qui s'aident mutuellement à apprendre et, ce faisant, apprennent eux-mêmes. ». Il existe différentes formes de mise en œuvre que nous n'exposerons pas ici, telles que : tutorat fixe entre pairs ou « peer tutoring » (PT), le tutorat réciproque ou reciprocal peer tutoring » (RPT), l'imitation modélisation interactive (IMI), les coping-modèles lorsqu'il s'agit de pairs...

CONTRIBUTIONS EMPIRIQUES

Objectif de l'étude

L'objectif de notre travail est de mesurer le degré de convergence entre d'un côté un discours institutionnel et théorique illustrant le caractère essentiel des compétences sociales et des méthodes interactives d'acquisition et de l'autre côté, la réalité des pratiques pédagogiques. Pour tendre vers cette ambition, notre étude va se décliner à deux niveaux différents. D'une part, un niveau macroscopique, portant sur la place de ces notions dans les innovations pédagogiques et les formations professionnelles des différentes académies françaises. Et d'autre part, à un niveau plus local, par le biais d'une enquête auprès d'élèves de collège sur leur expérience autour des interactions pour apprendre.

Ce double faisceau de lecture de la réalité éducative, nous permet d'avoir un aperçu de la place de ces interactions sociales pour apprendre du côté des politiques académiques mais aussi du côté du ressenti des élèves. L'analyse des sites académiques met en lumière les éléments réellement mis en valeur que ce soit en termes de valorisation de certaines pratiques pédagogiques mais aussi en termes de formation continue du corps enseignant. Ces deux leviers s'affirment comme des indicateurs pertinents pour saisir une certaine réalité pédagogique. Nous avons voulu coupler cette vision du travail des enseignants avec le vécu des élèves au quotidien. L'hypothèse de recherche sera d'affirmer la cohérence a priori de ces trois niveaux de lecture. Cette cohérence doit nous

permettre de relever une place significative des compétences sociales, des dispositifs pédagogiques de travail coopératif et d'entraide ou tutorat entre pairs ou encore des interactions sociales au sens large au sein de nos deux analyses.

Place des compétences sociales et des méthodes interactives pour apprendre dans les innovations pédagogiques et les formations professionnelles des différentes académies françaises.

Cette première analyse se positionne dans le cadre d'une étude de nature qualitative. Notre projet de recherche a dû s'adapter au réel. Il a dû prendre en compte l'existant, afin de préciser la structuration même de l'analyse. Aussi, nous placerons, cette dernière « dans un paradigme plutôt compréhensif, dit aussi interprétatif ou holistique » (Mukamurera et al, 2006). Ce paradigme conçoit l'existant comme une production humaine, c'est-à-dire ayant pour fondement la subjectivité (Boutin, 2000; Savoie-Zajc, 2000). C'est cette dernière que nous chercherons à comprendre au sein même des sites web des rectorats, en ce qui concerne les thématiques de notre recherche, à savoir, les compétences sociales et les méthodes interactives pour apprendre. Pour ce faire, nous avons réalisé une analyse selon le modèle interactif en trois temps (Rocha, 2004). Ce modèle cherche à dépasser la linéarité des analyses pour les collectes de données en proposant des allers-retours, permanents entre les trois étapes : condensation des données (codage thématique artisanal, semi-automatique ou automatique), présentation des données et conclusion. Pour notre étude, ces allers-retours ont eu lieu au-début de la recherche afin de bâtir le système de codage (choix des mots clefs de recherche) en fonction des observations des codeurs et des analyses extérieures proposées lors de séminaires de l'équipe de recherche.

Une pré-étude a cherché à mieux comprendre les productions existantes sur les sites académiques. Le but a été de créer du sens au sein d'un ensemble complexe de données sur chacun des sites. Les données organisées avec des arborescences différentes, il s'est agi de sélectionner avec le plus de précision possible l'information pertinente pour notre étude (Patton, 2002). Cette première phase d'analyse a permis de limiter la recherche d'informations à certaines parties récurrentes de ces sites web. Elle a été aussi, pour nous, l'occasion de relever différents mots clefs pertinents non seulement pour la recherche, mais aussi au regard du contexte particulier de ces sites académiques. De fait, nous avons choisi de nous intéresser à deux parties récurrentes au sein de l'ensemble des 30 académies : les innovations et expérimentations pédagogiques et les plans académiques de formation des enseignants. Il est à noter que les innovations et expérimentations sont suivies par une structure de soutien académique qui recense les « innovations » pédagogiques afin de les mettre en exergue sur le site internet du rectorat local. De plus, ces innovations sont référencées dans une base de données nationale, nommée « expéritèque ».

Cette analyse de corpus, réalisée de façon non automatisée s'est donc intéressée à une liste limitative de mots clefs sélectionnés au sein de la pré-étude. Ces mots clefs sont : Apprentissage Coopératif (ou coopération ou collaboration entre élèves), tutorat (entre élèves), travail à deux ou en groupe (petits groupes d'élèves) et compétences sociales (ou mieux vivre ensemble ou socialisation). Cette étude a été menée, en février 2011 et en avril 2013. Aux deux temps, l'objectif a été de relever le nombre d'actions d'innovation pédagogique et de formations traitant dans leur contenu de ces mots clefs.

Résultats de l'analyse n°1

En ce qui concerne l'analyse des innovations et des expérimentations, les relevés ont pu être réalisés en 2011 auprès de 21 sites web d'académies et en 2013 auprès de l'intégralité de ces sites (n=30). Pour les plans académiques de formation (PAF), il y a eu moins de variations, puisqu'en 2011, nous avons analysé 29 PAF et en 2013, 28. Les bilans des relevés quantitatifs sont présentés dans les tableaux 1 et 2.

INNOVATIONS et EXPERIMENTATIONS art. 34 Suivies par une association de soutien académique (expérithèque)					
	nombre total	actions liées à l'AC	actions liées au tutorat entre pairs	actions liées au travail de groupe	actions liées aux compétences sociales (mieux vivre ensemble, socialisation,...)
Relevés 2011	1551	2	4	4	17
% 2011		0,13	0,26	0,26	1,10
Relevés 2013	2517	1,00	11,00	9,00	48,00
% 2013		0,04	0,44	0,36	1,91

Tableau 1: analyse quantitative des innovations et expérimentations

Plan Académique de Formation des personnels enseignants					
	nombre total	actions liées à l'AC	actions liées au tutorat entre pairs	actions liées au travail de groupe	actions liées aux compétences sociales (mieux vivre ensemble, socialisation,...)
Relevés 2011	8400	2	0	1	8
% 2011		0,02	0,00	0,01	0,10
Relevés 2013	10800	3	0	1	85
% 2013	28 académies	0,03	0,00	0,01	0,79

Tableau 2: analyse des plans académiques de formation des enseignants.

L'analyse statistique, menée avec le logiciel SPSS, a été réalisée afin d'analyser les évolutions constatées entre 2011 et 2013. Du côté des innovations et expérimentations, les tests de Student font ressortir une différence significative uniquement pour celles portant sur les compétences sociales au sens large ($p < 0,05$). Il en va de même du côté des formations réalisées pour les enseignants ($p < 0,05$).

Discussion 1

Les résultats présentés ci-avant, nous montrent la faiblesse de la place accordée à l'ensemble des actions et ce, que ce soit en 2011 ou 2013. Que l'on recherche des innovations et expérimentations

pédagogiques ou bien des formations d'enseignants portants sur l'AC (ou coopération ou collaboration entre élèves), le tutorat (entre élèves), le travail à deux ou en groupe (petits groupes d'élèves) et les compétences sociales (ou mieux vivre ensemble ou socialisation), la faible fréquence observée demeure malgré une augmentation des actions en 2013. Malgré la propension du système scolaire à mettre davantage en avant les innovations pédagogiques, puisque l'ensemble des rectorats font désormais ressortir ces particularités et malgré les discours institutionnels au sujet de nos thématiques, leur importance reste très limitée. Ceci étant, on peut souligner l'évolution intéressante de la place des compétences sociales au sein des innovations et des formations. Alors bien évidemment, cette tendance reste anecdotique, mais elle semble laisser présager d'une place nouvelle dans le paysage éducatif « réel ».

À contrario de ces résultats, on peut relever une tendance différente à l'échelle globale du web. Nous avons consulté un célèbre moteur de recherche avec les mots clefs de notre étude et ce, sur la même échelle chronologique (tableau 3). On peut noter, d'une part, le nombre de réponses très important, et d'autre part, l'augmentation massive pour les trois catégories. Inversement à nos tendances soulignées lors de l'étude des sites des rectorats, sur le web (français), c'est l'AC qui progresse le plus (coefficient multiplicateur de 44). Le score du tutorat a été multiplié par 6,3, quand celui des CS, a été multiplié de 3,7.

Tableau 3: nombre de réponses obtenues sur un moteur de recherche pour les mots clefs de notre étude.

Pour asseoir notre propos, nous avons consulté aussi le site « Thèse. Fr » en juillet 2013, avec les mots clefs enseignement, interactions pour apprendre, compétences sociales, apprentissage coopératif et tutorat. Ainsi, du côté des publications scientifiques, on dénombre pléthore de thèses traitant de nos thématiques. Avec le mot clef «école», on trouve 47426 productions. Avec; «enseignement », il en ressort 10612. On peut donc constater que la préoccupation de

l'enseignement est belle-et-bien présente dans le giron scientifique. En outre, si l'on recherche les travaux traitant spécifiquement de nos thématiques, on trouve encore les scores suivants : « interactions pour apprendre »: 2300; « compétences sociales »: 1759; « apprentissage

		Analyse base de données (Google)			
		apprentissage (AC)	coopératif	tutorat pairs	entre compétences sociales
1006;					coopératif »:
Ces	nombre de réponses en France (02/2011)	5720		8800	« tutorat »: 256.
d'une	nombre de réponses en France (04/2013)	253000		55400	résultats témoignent réelle préoccupation

du monde de la recherche pour ces champs d'investigation.

L'écart entre ce qui semble être produit sur le web (scientifiquement ou non) et ce qui est mis en exergue au sein des sites web des rectorats doit être souligné. Notre deuxième étude va tenter de vérifier cette tendance en questionnant le vécu des élèves autour de ces mêmes notions.

Protocole d'enquête de l'analyse n°2

Cette deuxième analyse met en œuvre, cette fois-ci une enquête réalisée auprès d'une population de collégiens (n=967). En suivant la classification de Lapointe (2000), on peut qualifier notre enquête, non pas de causale mais de descriptive. Notre ambition est bien d'apprécier, la situation de prise de parole, du travail en groupe ou à 2 au sein des pratiques pédagogiques des enseignants. L'échantillon concerné par l'étude est issu de cinq établissements différents. Ils ont entre 10 et 16 ans, 49 % d'entre eux sont des filles. Ils sont issus de collèges majoritairement ruraux (72%) et de grande taille (54,1% sont dans des collèges supérieurs à 400 élèves). Le choix des collèges a été fonction des réponses positives des enseignants sollicités. La seule exigence fut d'imposer à chacun des cinq collèges, bien évidemment le même questionnaire mais surtout de le réaliser avec toutes ses classes. Ceci nous a permis d'avoir une répartition équilibrée en termes de genre mais aussi en termes de niveaux de classe (24,2 % de 6ème, 26,68 % de 5ème, 22,75 % de 4ème et 26,37 % de 3ème).

Le questionnaire a été proposé à l'ensemble du panel. On peut souligner qu'avant le lancement de l'expérimentation, un pré-test a eu lieu auprès de 25 élèves d'école primaire (CE2) afin de vérifier la clarté des questions. Il a été aussi proposé à l'analyse des collègues concernés par la mise en œuvre. Le questionnaire a été renseigné de façon auto-administrée, anonyme, avec l'accord du chef d'établissement et dans le même contexte, à savoir, le cours d'éducation physique et sportive (EPS) sous la responsabilité de l'enseignant collaborateur. Celui-ci comporte sept questions fermées cherchant à décrire la place de la prise de parole de l'élève questionné mais aussi des ses autres camarades. Les questions portent également sur la fréquence du travail en groupe ou à 2 au sein des pratiques pédagogiques des enseignants. À l'ensemble de ces questions, les élèves sont engagés à répondre sur une échelle de Lickert en 5 points. Voici un exemple de question posée :

« **En cours, je prends la parole :** (*Consigne : donne ton avis sur cette affirmation en entourant ce que tu en penses*)

1. Jamais

2. Très rarement
3. Parfois
4. souvent
5. très souvent

Enfin, on demande aux élèves de citer les disciplines donnant le plus la parole aux élèves et utilisant le plus souvent ces formes de groupement.

Résultats de l'analyse n°2

Pour cette étude, nous limiterons à un tri à plat des données recueillies. Ce tri a été réalisé avec le logiciel Sphinx V5. Les différents résultats sont présentés dans les tableaux ci-après (3 à 6). On peut souligner que majoritairement, les élèves pensent que les enseignants donnent la parole aux élèves. 96% des réponses se situent de 3 à 5. Seuls, 0,9% des réponses sont du type « jamais », alors que 21,8% sont du type très souvent. Cependant, lorsqu'ils sont interrogés sur leur prise de parole en classe, 17,7 % d'entre eux estiment ne prendre jamais voire rarement la parole en classe (cotation 1 et 2). Ils ne sont plus que 7,2% à affirmer prendre très souvent la parole. Par ailleurs, en ce qui concerne les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants, 71,3 % des collégiens interrogés considèrent comme faible voire inexistante l'utilisation du travail à 2 en classe. Et enfin, en ce qui concerne le travail en groupe, 79,5 % de ces mêmes élèves évaluent, dans les mêmes proportions que pour le travail à 2, la place de cette modalité de travail au sein des cours quotidiens.

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
1 jamais	9	,9	,9	,9
2	29	3,0	3,0	3,9
3	170	17,6	17,6	21,5
4	547	56,6	56,6	78,2
5 très souvent	211	21,8	21,8	100,0
Total	966	99,9	100,0	
Manquante	Système manquant	1	,1	
Total		967	100,0	

Tableau 3 : La distribution de la parole par les enseignants.

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
1 jamais	36	3,7	3,7	3,7
2	135	14,0	14,0	17,7
3	465	48,1	48,1	65,8
4	261	27,0	27,0	92,8

5 très souvent	70	7,2	7,2	100,0
Total	967	100,0	100,0	

Tableau 4: La prise de parole estimée par l'élève

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
1 jamais	42	4,3	4,3	4,3
2	647	66,9	66,9	71,3
3	179	18,5	18,5	89,8
4	80	8,3	8,3	98,0
5 très souvent	19	2,0	2,0	100,0
Total	967	100,0	100,0	

Tableau 5: La place du travail à 2 dans les différents cours

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
1 jamais	102	10,5	10,6	10,6
2	666	68,9	68,9	79,5
3	134	13,9	13,9	93,4
4	54	5,6	5,6	99,0
5 très souvent	10	1,0	1,0	100,0
Total	966	99,9	100,0	
Manquante	Système manquant	1	,1	
Total		967	100,0	

Tableau 6 : La place du travail en groupe dans les différents cours

Discussion l'analyse n°2

Conscient du fait que ces chiffres, ne reflètent pas de manière exhaustive la réalité pédagogique, ils nous donnent, malgré tout, une tendance claire, quant à la place limitée des interactions sociales pour apprendre et pour apprendre à vivre ensemble (compétences sociales). Ce constat va dans le même sens que

l'analyse n° 1. Cela semble confirmer la place assez accessoire dans les pratiques pédagogiques, non seulement des méthodes interactives pour apprendre mais aussi des compétences sociales, entendues au sens large. Quels facteurs peuvent expliquer cette tendance? Loin de mettre en doute les compétences des enseignants, cela pose, tout au moins, le problème de la relation effective entre le discours théorique et institutionnel et les mises en œuvre pédagogiques.

CONCLUSION

Notre étude a cherché à mettre en lumière la place déclarée et effective dans les pratiques pédagogiques, non seulement des compétences sociales mais aussi de certaines méthodes d'enseignement qualifiées d'«interactionnistes», que ce soit l'apprentissage coopératif ou l'apprentissage entre pairs (tutorat fixe et réciproque, peer modeling). Après avoir montré la place très importante des travaux sur ces notions, du côté de l'institution éducative et du monde scientifique, nous avons pu mettre en lumière leur faible développement au sein des pratiques pédagogiques, telles qu'elles sont perçues par les élèves eux-mêmes. On ne peut donc que constater ce décalage entre les discours et la réalité pédagogique vécue par une partie des collégiens sur ce qui touche aux interactions sociales dans la sphère éducative. Différentes questions se posent face à ce constat : pourquoi le discours ne semble-t-il pas influencer les pratiques pédagogiques pour une utilisation efficiente des interactions pour apprendre? Les enseignants sont-ils informés de ces discours? La formation des enseignants prend-elle en considération ce genre de problématique?

En tout état de cause, le système scolaire gagnerait à rapprocher les chercheurs, des praticiens. Il gagnerait, à ne plus opposer théoriciens et pédagogues.

À ce titre, on peut penser que les formations initiales et continues font partie des leviers pouvant influencer les pratiques enseignantes et permettre le développement de dispositifs de travail collectif ou dyadique au sein de la classe. Il semblerait donc intéressant de travailler en réseau «recherche-action», rassemblant les compétences des chercheurs, des enseignants et des personnels de direction et d'inspection. À ce titre, l'ambition modeste de notre travail sera de proposer un cadre d'analyse et de mise en œuvre pragmatique des compétences sociales et des modalités d'acquisition qui les accompagnent. Dans cette perspective, nous cherchons à proposer, mettre en œuvre et valider autour de l'AC, des outils intelligibles au service de méthodologies d'intervention efficientes (Epinoux et Lafont, 2013).

Nicolas Epinoux

LACES (Laboratoire Culture Éducation et Société)- U. Bordeaux Segalen, Ecole doctorale SP2

nicolas.epinoux@u-bordeaux2.fr

Lucile Lafont
LACES (Laboratoire Culture Éducation et Société)- U. Bordeaux Segalen Ecole doctorale SP2
lucile.lafont@u-bordeaux2.fr

BIBLIOGRAPHIE

Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.

Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Desbiens, N., Royer, É., Bertrand, R. & Fortin, L. (2000). La réputation sociale des élèves en difficulté de comportement : Impact d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales et de coopération en classe ordinaire. *Revue Québécoise de Psychologie*, 21(2), p.57-79.

Develay, M. (2000). A propos des savoirs scolaires. *VEI Enjeux*, n° 123, 28-37.

Dutrénit, J.M. (2000) *La compétence sociale: Diagnostic et développement*. ed. Broché.

Dyson, B., Casey, A. (2012) *Cooperative Learning in Physical Education: A Research Based Approach*. Routledge.

Ensergueix, P. (2010). *La formation au tutorat réciproque entre pairs pour l'acquisition d'habiletés motrices complexes: L'exemple du tennis de table au collège*. Thèse de Doctorat STAPS, Université de Bordeaux 2.

Epinoux, N. et Lafont, L. (2013). Développer les compétences sociales par l'apprentissage coopératif au collège: apprendre à collaborer pour réaliser un projet collectif en eps. Actes du 3^e Colloque International de l'ARCD Marseille 2013

Epinoux, N. et Lafont, L. (sous presse, colloque CRIFPE, Montréal 2013). Développer les compétences sociales par l'apprentissage coopératif au collège: apprendre à collaborer pour réaliser un projet collectif en EPS et en Sciences physiques. colloque CRIFPE, Montréal 2013

Johnson, D.W., Johnson, R.T. Garibaldi, A. (1990). Impact of Group Processing on Achievement in Cooperative Groups. *Journal of Social Psychology*, Aug90, Vol. 130 Issue 4, p507-516; , 10p, 1 Chart

Lafont, L. (2010). Interactions sociales et habiletés motrices. In Darnis, F. et al. (2010) *Interaction et apprentissage*. Édition revue EPS.

Mukamurera, J., Lacourse, F., Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative :pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*. Vol. 26, pp. 110-138.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA : Sage.

Peillon, V. (2013). *Refondons l'Ecole*. Edition Le seuil.

Rocha-Vieira, É. (2004). *Construction d'une communauté apprenante dans le contexte de la réforme : le cas d'un récit d'apprentissage d'une équipe école au Brésil*. Thèse de doctorat, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Savoie-Zajc (2000). *Introduction à la recherche en éducation* (pp.171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Scheier, L.M., Botvin, G.J., Griffin, K.W. et Diaz, T. (2000). Dynamic growth models of self-esteem and adolescent alcohol use. *Journal of Early Adolescence*, 20(2), 178-209.

Slavin, R.E. (1983). *Cooperative learning*. New York : Longman.

Slavin, R. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429-445.

Topping, K. J., & Ehly, S. (1998). *Peer-Assisted Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.