

L'ÉVEIL DU SENS DES AUTRES À L'ÉCOLE :  
QUELLES COMPÉTENCES À DÉVELOPPER CHEZ LES ÉLÈVES?

ALAIN BAUDRIT\*

ABSTRACT

RAISING AWARENESS WITH RESPECT TO OTHERS,  
IN SCHOOL: WHICH STUDENT SKILLS SHOULD BE DEVELOPED?

Awareness with respect to others is strictly related to the type of interpersonal relations which persons maintain within a given culture. However, this awareness can also show certain deficiencies in modern societies (Augé, 1994). In this case, the school may have a role to play with respect to rehabilitating this awareness, that is, enhancing the attention given to others. First and foremost, group methods appear quite well suited to answer these expectations. There really are reasons for the development of student skills other than classical social abilities (knowing how to listen to their work partners, being able to work together with them, etc.). From this point of view, the social/emotional track appears to be quite promising, from a social-constructivist perspective.

**Key words:** sense of others; emotional competence; cooperative learning; culture; prosocial behaviors; school.

Qu'est-ce que le *sens des autres*? Pour Augé (1994), il s'agit de «l'ensemble des rapports symbolisés, institués ou vécus entre les uns et les autres à l'intérieur d'une collectivité que cet ensemble permet d'identifier comme telle» (*ibid.*, p. 10). L'aspect social du sens des autres est ici nettement privilégié au travers de deux aspects. La collectivité d'abord, vue comme un ensemble de personnes regroupées naturellement ou artificiellement en fonction de buts communs. Les liens interindividuels ensuite, considérés comme «les relations explicitement ou implicitement instituées qu'ils (les individus) entretiennent avec les autres» (*ibid.*, p. 10). En somme, les relations interindividuelles donnent corps à la collectivité, comme cette dernière offre aux premières la possibilité de s'exprimer. Il y a donc lieu de voir dans le sens des autres un *sens social*, ce «sens que les hommes peuvent donner à leurs relations réciproques» (*ibid.*, p. 186).

---

\* Address correspondence to Alain Baudrit: Université „Victor Segalen” Bordeaux 2, France, e-mail: alain.baudrit@orange.fr

Il va de soi que ce sens-là varie d'une société à l'autre, d'une culture à l'autre, ce que l'auteur (anthropologue) signifie en ces termes: «Il n'y a pas de sociétés qui n'aient, de manière plus ou moins stricte, défini une série de rapports «normaux» (institués ou symbolisés) entre générations, entre aînés et cadets, entre hommes et femmes, entre alliés, entre lignages, entre classes d'âge, entre hommes libres et captifs, indigènes ou étrangers etc.» (Augé, 1994, p. 10). Mais il n'hésite pas à parler de « crise du sens » quand il est question du *sens social* propre aux sociétés modernes, phénomène qui lui «paraît résider dans la substitution, caractéristique de notre modernité, des médias aux médiations» (*ibid.*, p. 186). Le mal de la *surmodernité* se trouverait donc dans le fait que les personnes deviennent de plus en plus des cibles publicitaires, des consommateurs potentiels. Et cette tendance leur ferait délaisser quelque peu ce qui est de nature à donner sens à leur existence : les relations interindividuelles ou les rapports de réciprocité. Sommes-nous en présence d'un phénomène rédhibitoire ? Irréversible ? L'auteur ne le pense pas : «Les procédures d'élaboration du sens sont confiées aux individus eux-mêmes, qui sont invités à y penser et à en penser quelque chose par eux-mêmes» (*ibid.*, p. 187). Alors, comment raviver les médiations à l'intérieur d'une société qui ne les privilégie guère ? Voilà bien la question essentielle.

À ce niveau, la piste éducative mérite d'être interrogée dans la mesure où des méthodes utilisées à l'école sont par nature basées sur ce genre de médiations, sur les échanges ou les relations que plusieurs élèves peuvent entretenir pour mener à bien une activité scolaire. Le vaste domaine des pédagogies de groupe est évidemment concerné. *A priori*, il y a là des situations propices au développement du sens des autres puisque chacun est amené à prendre en compte les autres, à composer avec eux pour parvenir à une réalisation collective. Le passage par la structure groupale n'est pas vraiment nouveau. En Suisse, Pestalozzi (1746–1827) l'a utilisé en son temps dans des conditions bien particulières où Piaget (1969) voyait «une sorte d'enseignement mutuel tel que les écoliers s'aidaient les uns les autres dans leurs recherches» (*ibid.*, p. 206). Lewin (1947) l'a préconisé pour façonner l'esprit démocratique au sein de la société américaine. Toujours aux États-Unis, Sullivan (1953) mise sur la qualité des relations groupales pour améliorer la santé mentale des enfants. Plus récemment dans le domaine scolaire, le groupe est étudié dans la perspective du développement de l'esprit citoyen (Angell, 1991; DeBolt, 1994; Fertig, 1995), il paraît éveiller le sens de la camaraderie (Rayna, 2001; Van Oers & Hannikainen, 2001), ou encore contribuer au développement de l'esprit communautaire (Rice, 1994; Schaps *et al.*, 1997). Ainsi, l'activité groupale paraît avoir des conséquences positives tant au plan personnel qu'au niveau collectif. Maintenant reste à savoir si, à l'école, le groupe est bien favorable au développement du *sens social* dont parle Augé (1994)? S'il peut contribuer à l'éveil du regard que les enfants portent les uns sur les autres ? Les amener à établir de véritables relations entre eux?

### UNE AFFAIRE DE CULTURE ?

Ce genre d'entreprise n'a rien d'évident. Lorsque le problème est abordé par le biais d'une notion comme l'*altruisme*, rien n'est joué d'avance s'agissant «d'un état motivationnel dont le but ultime est d'accroître le bien-être d'autrui» (Batson, 1991, p. 6; trad. pers.). Il y a donc là une disposition personnelle qui, par définition, anime certaines personnes et fait défaut à d'autres. Ainsi, le sens des autres semble présent chez les premières et est plutôt absent chez les secondes. Alors comment le développer chez celles qui ne l'ont pas naturellement? La réponse est simple: en les impliquant dans une activité groupale. De la sorte, elles seront en contact avec d'autres, seront au fait des problèmes qu'elles rencontrent et, partant, pourront essayer de leur venir en aide. Pour logique qu'elle soit, cette stratégie n'en est pas moins risquée. Il faut savoir que le groupe peut marginaliser certains de ses membres, parfois même des élèves qui auraient le plus besoin d'y être intégrés (Cohen, 1980; Cohen, 1982; Cohen, Lotan & Catanzarite, 1990). Voilà bien une solution quelque peu hasardeuse. Elle peut être atténuée en introduisant une composante: l'interdépendance. Dans le cadre de l'apprentissage coopératif, celle-ci prend la forme suivante: «Les élèves peuvent atteindre leurs objectifs si, et seulement si, les autres élèves avec qui ils sont coopérativement associés atteignent les leurs» (Johnson & Johnson, 1980, p. 94; trad. pers.). Le fonctionnement d'un groupe coopératif suppose ainsi des rapports de réciprocité assez étroits entre ses membres, la prestation collective étant liée aux diverses contributions individuelles. Une organisation par exemple observée par McCarthey & McMahan (1992) dans une classe où des élèves sont concernés par un projet commun: la réalisation d'un document suite à une visite au musée d'histoire naturelle. Les uns se chargent des illustrations, les autres de la rédaction d'un texte, les autres encore font de la recherche documentaire. Ce faisant, ils sont amenés à coordonner leurs activités respectives pour aboutir à une production cohérente. Voilà qui est de nature à les rendre interdépendants, une situation également propice à l'apprentissage d'habiletés sociales comme savoir écouter les autres, prendre la parole au bon moment, ne pas parler trop fort; autant d'aspects que l'on retrouve dans la charte des savoir-faire sociaux élaborée par Johnson, Johnson & Holubec (1988). Cela dit, est-ce suffisant pour éveiller le *sens social* chez les élèves qui en sont insuffisamment pourvus? A-t-on affaire à des médiations sociales vraiment orientées vers les autres? Essentiellement consacrées aux autres? Apparemment, en partie.

Ici, l'autre est plutôt considéré comme un «agent cognitif» pour reprendre l'expression de Zajac & Hartup (1997, p. 9). Un tel agent présente toutes les caractéristiques d'un partenaire de travail. Dans le cadre de l'école, quelqu'un avec qui il est possible d'échanger des informations ou des connaissances pour, face à une tâche scolaire, «arriver à des solutions acceptables d'un point de vue académique. Dans ces conditions, les difficultés rencontrées par les partenaires de

travail sont très certainement mises au second plan» (Baudrit, 2005a, p. 132). L'importance de l'efficacité groupale ferait ainsi voir les autres d'une façon un peu particulière et pas obligatoirement orientée vers les besoins qu'ils éprouvent, les demandes qu'ils peuvent manifester à titre personnel. Nous serions ainsi en présence d'une forme d'interdépendance certainement nécessaire mais, aussi, non suffisante. Elle autorise bien des coordinations avec autrui, une activité commune où les apports des uns et des autres sont privilégiés, mais tout ceci semble se faire aux dépens d'une certaine attention portée à l'égard des partenaires. Cet aspect ne semble pas avoir échappé aux promoteurs d'une variante de l'apprentissage coopératif introduite en Israël (Sharan & Hertz-Lazarowitz, 1980; Sharan & Sharan, 1992). La méthode GI (*Group Investigation*) est décrite de cette façon par Slavin (1995a): «(Elle) ne peut être envisagée dans un environnement qui néglige le dialogue interpersonnel ou qui ne tient pas compte de la dimension socio-affective des apprentissages scolaires (...). Le caractère socio-affectif du groupe, ses échanges intellectuels, et la signification des thèmes étudiés constituent pour les élèves les premières sources du sens de l'effort à fournir pour apprendre» (p. 112; trad. pers.). Voilà bien une technique groupale centrée sur les relations interindividuelles, sur les rapports de réciprocité entre élèves. Comment cela peut-il se faire ? En laissant les élèves se regrouper librement, s'organiser comme ils l'entendent, choisir ensemble leurs sujets d'étude. De la sorte, il est attendu d'eux des conduites à caractère prosocial comme l'entraide, la solidarité ou le soutien mutuel. Bref, tout «ce que les élèves peuvent s'apporter les uns aux autres» (Pléty, 1996, p. 153).

Ce n'est pas un hasard s'il en est ainsi en Israël où un mouvement est au fondement de cet État: le Sionisme. Hertz-Lazarowitz & Zelniker (1995) trouvent en lui les bases de l'activité coopérative dont les *kibboutz* constituent des exemples types. Ces exploitations agricoles communautaires où les personnes vivent ensemble et appliquent les mêmes principes de vie: «(Elles) participent à la collectivité autant qu'elles le peuvent en termes de travail, et elles reçoivent de la collectivité ce dont elles ont besoin» (*ibid.*, p. 268; trad. pers.). La stratégie est du genre: «Tous pour un, un pour tous» (Slavin, 1995b, p. 629). Elle se retrouve à l'école où les groupes sont assimilés à des communautés d'élèves, ils constituent des lieux de discussions et de débats et, partant, sont très propices à l'activité collective (Elboim-Dror, 1986; Ben-Tzvi-Mayer, Hertz-Lazarowitz & Safir, 1989). La dimension culturelle semble ici bien présente. Pour preuve, les enseignants israéliens ont tendance à récuser les méthodes groupales qui ne prennent pas assez en compte l'esprit communautaire, insuffisamment basées sur l'entraide (Sharan *et al.*, 1984). C'est le cas des techniques américaines où la compétition est privilégiée aux dépens de la coopération, où les acquisitions académiques prennent le pas sur le caractère social des apprentissages, sans compter celles qui s'appuient sur une structuration groupale importante au lieu de favoriser les échanges spontanés entre élèves (Baudrit, 2005b). En Israël, le sens des autres semble ainsi s'inscrire dans un

contexte culturel et historique particulier à l'intérieur duquel les conduites prosociales (de type solidarité, soutien réciproque ou entraide) constituent les médiations essentielles, dont il convient également de mesurer l'intérêt par rapport aux compétences sociales classiques que sont le fait de se coordonner avec les autres, de savoir les écouter ou de prendre en compte leurs points de vue. Le *sens social* développé par les premières pourrait bien avoir plus de consistance et de profondeur que celui qui émane des secondes, ne serait-ce qu'au regard de l'attention portée à autrui pour lui venir en aide. La piste culturelle révèle de telles données, mais elle n'est certainement pas la seule à pouvoir être interrogée.

### UNE AFFAIRE D'APPRENTISSAGE ?

Serait-ce aussi une question d'apprentissage? Est-il possible de susciter ce genre d'attitude par le biais d'une préparation spécifique? Plusieurs recherches permettent de répondre à ces questions. Gillies & Ashman (1996) ont pu faire de telles observations chez des élèves (N = 192) scolarisés à la fin de l'école élémentaire. Ils ont comparé deux populations. Dans une première condition, les élèves sont réunis en groupes coopératifs et ils bénéficient d'une préparation à l'activité collective. Elle consiste à leur présenter les principes du fonctionnement groupal: le partage des responsabilités, l'écoute des autres, la mise en commun des idées, la clarification des points de vue différents. Les élèves impliqués dans la seconde condition sont eux aussi réunis en groupes coopératifs, mais ils n'ont aucune préparation particulière à l'activité collective. Ensuite, tous les groupes sont mis au travail sur des thèmes portant sur les grands explorateurs. Les auteurs ont enregistré et étudié le fonctionnement de tous les groupes coopératifs et ils ont demandé aux élèves de s'exprimer sur l'expérience collective vécue à cette occasion. Les résultats font apparaître des fonctionnements collectifs plus élaborés chez les élèves qui ont suivi une préparation, des comportements d'entraide plus fréquents, des explications apportées à autrui également plus nombreuses. Donc, une «sensibilité aux autres» (*ibid.*, p. 196) plus nette que chez les élèves non concernés par cette préparation au travail coopératif. Lorsqu'ils réexaminent ce protocole de recherche, Ashman & Gillies (1997) parlent d'ailleurs à plusieurs reprises d'une «sensibilité aux besoins des autres» qui, selon eux, traduit un intérêt accru pour les difficultés rencontrées par chacun au sein du groupe.

Gillies & Ashman (1998) ont mené une autre étude à l'école élémentaire avec des élèves du premier niveau (N = 212) et du troisième niveau (N = 184). Comme précédemment, ils sont rassemblés au sein de groupes coopératifs de telle sorte que ceux-ci aient une composition hétérogène. Ils comportent quatre élèves scolairement identifiés comme bons, moyens et faibles. Là encore, les uns sont préparés à l'activité collective (les groupes structurés) et les autres ne le sont pas (les groupes non structurés). Cette préparation se fait sous forme de jeux de rôle où il

est question de partage des responsabilités, de compréhension du point de vue des autres, d'écoute mutuelle. Les groupes se réunissent pendant une heure, à raison de trois séances hebdomadaires pendant six semaines. Ils travaillent sur des documents relatifs, pour les élèves du premier niveau, à la vie et à l'alimentation des dinosaures, à la disparition de l'espèce. De leur côté, les élèves du troisième niveau étudient les saisons, les climats et les conditions atmosphériques. Une nouvelle fois, les auteurs observent des conduites coopératives plus évoluées chez les membres des groupes structurés. En particulier des formes d'entraide par le biais d'explications, de pointages d'erreurs, d'informations données lorsque l'un d'eux rencontre une difficulté. Une assistance mutuelle qui peut se manifester même quand elle n'est pas explicitement demandée. Ainsi, lorsque les élèves apprennent à travailler ensemble, ils semblent mis dans des conditions où « ils développent un sens intuitif relatif aux besoins des autres et fournissent de l'aide quand ils la jugent nécessaire » (*ibid.*, p. 754; trad. pers.).

Gillies (2004) s'est livré au même type d'étude avec des collégiens dont la moyenne d'âge est de 14,5 ans. Ils sont réunis par trois ou quatre à l'intérieur de groupes coopératifs dont la constitution est, comme auparavant, hétérogène. 99 collégiens participent à l'activité de groupes structurés, c'est-à-dire qu'ils ont bénéficié d'une initiation au travail collectif; 124 interagissent au sein de groupes non structurés, c'est-à-dire sans préparation particulière à ce genre de travail. Tous sont concernés par des apprentissages géométriques correspondant au programme de leur classe. En général, ils doivent trouver des solutions pour construire une pyramide à partir de triangles, découvrir des règles de mesure sur des pentagones et hexagones. L'auteur a observé les fonctionnements de ces différents groupes, il a également fait passer un questionnaire aux élèves. Celui-ci porte sur la perception qu'ils ont du travail à plusieurs, la communication à l'intérieur du groupe, la manière dont l'entraide est mise en œuvre en son sein. Il constate notamment que « les élèves des groupes structurés fournissent plus d'explications demandées ou non que leurs homologues des groupes non structurés » (*ibid.*, p. 207; trad. pers.). De la sorte, les premiers se donnent plus les moyens de surmonter leurs difficultés d'apprentissage et d'avancer dans la réalisation de la tâche. Les réponses au questionnaire font aussi apparaître un soutien mutuel plus fréquent chez les membres des groupes structurés; observation déjà faite par d'autres auteurs : « Au travers de leur volonté de s'aider les uns les autres pour réussir l'activité, les élèves font état d'une cohésion en tant que groupe (Slavin, 1996 ; Johnson & Johnson, 2000) et ils partagent le sens de la communauté (Brown & Campione, 1994; Rogoff, 1994) » (*ibid.*, p. 209; trad. pers.). Ainsi, initiés au fonctionnement coopératif, les élèves semblent plus se soucier les uns des autres et porter plus d'attention à leurs partenaires de travail (Slavin, 1996). Il n'est pas impossible que certaines compétences émotionnelles soient visibles chez ceux qui ont bénéficié de ce genre d'expérience.

Saarni (2000, p. 77–78) s'est livré à un inventaire de ce type de compétences dont les principales manifestations sont les suivantes: pouvoir discerner les émotions des autres, comprendre que ses propres émotions peuvent avoir un impact sur les autres, être capable d'adopter des *scénarii* culturels qui associent émotions et rôles sociaux, exprimer de l'empathie à l'égard des émotions des autres, faire état de relations réciproques et symétriques avec les autres. Au sein des groupes coopératifs, de telles attitudes pourraient trouver un terrain favorable vu la proximité existant entre les partenaires qui, de fait, rend plus visible et lisible les difficultés d'apprentissage des uns et des autres (Vedder, 1985); difficultés d'ailleurs très souvent exprimées de manière gestuelle ou corporelle par les élèves (Guerrier, 2006). Et lorsque ces derniers sont préparés au travail coopératif, la sensibilité aux émotions des autres paraît bien croître si l'on se fie aux travaux auxquels nous venons de faire référence. Comment venir en aide à quelqu'un en l'absence d'indices traduisant une certaine gêne? Comment répondre aux besoins d'une autre personne sans avoir perçu quelques signes d'appel de sa part? Ainsi, la qualité des conduites prosociales pourrait bien dépendre du niveau de lecture des émotions manifesté par les acteurs en présence ce qui, en fin de compte, n'est pas très surprenant quand la notion de *compétence émotionnelle* est interrogée dans ses fondements scientifiques.

#### UNE MISSION POUR L'ÉCOLE ?

Pour Saarni, Mumme & Campos (1998), cette notion est à situer dans une perspective socio-constructiviste en fonction de deux aspects. D'abord, le sens de nos expériences est à trouver dans le monde environnant, dans la culture où nous vivons. Ensuite, ces mêmes expériences sont à associer à des signaux contextuels qui nous permettent d'interpréter une situation. En la matière, deux éléments semblent être déterminants: la culture et la situation. Par exemple, les compétences émotionnelles dont il vient d'être question ci-dessus sont en général liées à la Culture Occidentale, bien qu'elles puissent «être contextualisées différemment pour s'accorder aux valeurs et croyances de la communauté indigène» (Buckley, Storino & Saarni, 2003, p. 180; trad. pers.). Plus loin, ces derniers auteurs prennent l'exemple suivant pour illustrer la dimension situationnelle: «La cour de récréation est bien plus publique qu'un groupe coopératif dans une salle de classe» (*ibid.*, p. 188; trad. pers.). Ce faisant, il y a de fortes chances pour que les compétences émotionnelles se manifestent différemment dans les deux cas. N'est-ce pas ce que nous avons aperçu au niveau des groupes coopératifs? Ne représentent-ils pas un espace privé où l'attention portée à autrui s'impose plus ou moins? Qui plus est avec des élèves préparés à ce genre de fonctionnement collectif? Le groupe, au regard de son ancrage culturel (par exemple dans le cas de l'Israël), et/ou objet d'une initiation à un contexte coopératif, semble bien de nature à réhabiliter ce sens

des autres dont Augé (1994) constate l'affaiblissement dans nos sociétés modernes. Un sens pour lequel l'auteur envisage des procédures de constitution (p. 174), si ce n'est d'ailleurs de reconstitution.

Dans cette affaire, l'École pourrait jouer un rôle non négligeable sur la base de méthodes pédagogiques dont nous avons donné quelques aperçus. Cela dit, si ses dernières sont essentiellement mises en œuvre (et c'est souvent le cas comme le préconisent Johnson, Johnson & Holubec, 1988) dans la perspective du développement de compétences sociales classiques (comme savoir prendre la parole au bon moment ou écouter les autres, savoir mettre en commun les connaissances), il y a de fortes chances pour qu'elles soient à l'origine de «médiations froides». Un pas semble franchi avec une attention plus forte portée à autrui et, surtout, aux besoins ou émotions qu'il manifeste. En fin de compte, le sens des autres n'est-il pas plus de nature socio-émotionnelle? Il y a bien lieu de le penser suite aux analyses qui viennent d'être faites. Alors, un travail spécifique envisagé à l'école sur les compétences émotionnelles des élèves ne paraît pas superflu dans un monde où elles ne semblent pas être privilégiées.

#### BIBLIOGRAPHIE

- Angell A.V., 1991, Democratic climates in elementary classrooms : A review of theory and research. *Theory and Research in Social Education*, 19(3), 241–266.
- Ashman A.F., Gillies R. M., 1997, Children's cooperative behavior and interactions in trained and untrained work groups in regular classrooms. *Journal of School Psychology*, 35(3), 261–279.
- Augé M., 1994, *Le sens des autres. Actualité de l'anthropologie*. Paris: Fayard.
- Batson C.D., 1991, *The altruism question : Toward a social psychological answer*. Hillsdale, NJ : L. Erlbaum.
- Baudrit A., 2005a, Apprentissage coopératif et entraide à l'école (Note de synthèse). *Revue Française de Pédagogie*, 153, 121–149.
- Baudrit A., 2005b, *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles: De Boeck Université, Pédagogies en Développement.
- Ben-Tzvi-Mayer S., Hertz-Lazarowitz R., Safir M., 1989, Boys and girls selection as prominent pupils. *Sex Roles*, 21, 231–247.
- Brown A., Campione J., 1994, Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons : Integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge : Massachusetts Institute of Technology Press, pp. 229–272.
- Buckley M., Storino M., Saarni C., 2003, Promoting emotional competence in children and adolescents : Implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 177–191.
- Cohen E.G., 1980, Design and redesign of the desegregated school : Problem of the status, power and conflict. In W. G. Stephan & J. R. Feagin (Eds), *School desegregation: Past, present, and future*. New York: Plenum.
- Cohen E.G., 1982, Expectation states and interracial interaction in school settings. *American Review of Sociology*, 8, 209–235.
- Cohen E.G., Lotan R., Catanzarite L., 1990, Treating status problems in cooperative classroom. In Sharan (Ed.), *Cooperative learning : Theory and research*. New York: Praeger, pp. 203–230.
- DeBolt G.P., 1994, Citizenship education and cooperative learning : Who cares ? *Social Science Record*, 31(1), 10–11.



- Elboim-Dror R., 1986, *Hachinuch ha-ivri be-Eretz-Israel* (Hebrew education in Eretz-Israel). Jerusalem: Yad Yzhak Ben-Zvi Institute.
- Fertig G., 1995, Teaching collaborative skills to enhance the development of effective citizens. *Southern Social Studies Journal*, 21(1), 53–64.
- Gillies R.M., 2004, The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and Instruction*, 14, 197–213.
- Gillies R.M., Ashman A. F., 1996, Teaching collaborative skills to primary school children in classroom-based work groups. *Learning and Instruction*, 6(3), 187–200.
- Gillies & Ashman, 1998, Behavior and interactions of children in cooperative groups in lower and middle elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 746–757.
- Guerrier A., 2006, *Complémentarité du langage verbal et du langage non verbal dans la reformulation : une stratégie pour combler un « blanc de compréhension » en classe ?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- Hertz-Lazarowitz R., Zelniker T., 1995, Cooperative learning in Israel : Historical, cultural and educational perspectives. *International Journal of Educational Research*, 23, 267–285.
- Johnson D.W., Johnson F. P., 2000, *Joining together : Group theory and group skills*. Boston : Allyn and Bacon, 7<sup>th</sup> ed.
- Johnson D.W., Johnson R. T., 1980, Integrating handicapped students into mainstream. *Exceptional Children*, 47, 90–98.
- Johnson D.W., Johnson R. T., Holubec E. J., 1988, *Cooperation in classroom*. Edina, MN : Interaction Book.
- Lewin K., 1947, Group decision and social change. In E. Swanson, T. M. Newcomb & E.L. Hartley (Eds), *Readings in social psychology*. New York : Holt, pp. 197–211.
- McCarthy S.J., McMahon S., 1992, From convention to invention : Three approaches to peer interaction during writing. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds), *Interaction in cooperative groups : The theoretical anatomy of group learning*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 17–35.
- Piaget J., 1969, *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- Pléty R., 1996, *L'apprentissage coopérant*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, Éthologie et Psychologie des Communications.
- Rayna S., 2001, The very beginnings of togetherness in shared play among children. *International Journal of Early Years Education*, 9(2), 109–115.
- Rice L., 1994, Cooperative learning : Honing social skills. *Schools in the Middle*, 4(2), 31–34.
- Rogoff B., 1994, Developing understanding of the idea of community of learners. *Mind, Culture and Activity*, 1, 209–229.
- Saarni C., 2000, Emotional competence : A developmental perspective. In R. Bar-On & J.D. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco : Jossey-Bass, pp. 68–91.
- Saarni C., Mumme D., Campos J., 1998, Emotional development : Action, communication, and understanding. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3: Social, emotional, and personality development*. New York : Wiley, pp. 237–309.
- Schaps E., Watson M., Lewis, C., 1997, A key condition for character development : Building a sense of community in school. *Social Studies Review*, 37(1), 85–90.
- Sharan S., Hertz-Lazarowitz R., 1980, A group-investigation method of cooperative learning in classroom. In S. Sharan, P. Hare, C. Webb & R. Hertz-Lazarowitz (Eds), *Cooperation in education*. Provo, UT : Brigham Young University Press.
- Sharan S., Bejarano Y., Kussel P., Peleg R., 1984, Achievement in English language and in literature. In S. Sharan, P. Kussel, R. Hertz-Lazarowitz, Y. Bejarano, S. Raviv & Y. Sharan (Eds), *Cooperative learning in classroom : Research in desegregated schools*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, pp. 46–72.
- Sharan Y., Sharan S., 1992, *Group investigation : Expanding cooperative learning*. New York : Teacher's College Press.
- Slavin R., 1995a, *Cooperative learning*. Boston : Allyn and Bacon, 2<sup>nd</sup> ed.

- 
- Slavin R., 1995b, Cooperative learning and intergroup relations. In J.A. Banks & C.A. McGee Banks (Eds), *Handbook of research on multicultural education*. New York – London: Macmillan – Prentice Hall International, pp. 628-934.
- Slavin R., 1996, Research on cooperative learning and achievement : What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43–69.
- Sullivan H.S., 1953, *The interpersonal theory of psychiatry*. New York : Norton.
- Van Oers B., Hannikainen M., 2001, Some thoughts about togetherness : An introduction. *International Journal of Early Years Education*, 9(2), 101–108.
- Vedder R.P., 1985, *Cooperative learning. A study on process and effect of cooperation between primary school children*. Westerhaven Groningen, Netherlands : Rijkuniversiteit Groningen.
- Zajac R.J., Hartup W. W., 1997, Friends as coworkers : Research review and classroom implications. *Elementary School Journal*, 98(1), 3–14.