



HAL
open science

Coopérer pour mieux apprendre ?

Leila Chavoshi Monfared, Nathalie Gavens

► **To cite this version:**

Leila Chavoshi Monfared, Nathalie Gavens. Coopérer pour mieux apprendre?. “ Coopérer? ”, Biennale 2015, Jul 2015, Paris, France. hal-01188768

HAL Id: hal-01188768

<https://hal.science/hal-01188768>

Submitted on 31 Aug 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Coopérer pour mieux apprendre ?

Communication le 3 juillet 2015

Numéro de la communication : 692

Nom de l'atelier : Récit de vie, Parcours Professionnels et Evolution

Auteurs : Chavoshi Monfared Leila, Gavens Nathalie

Université de Haute Alsace, Mulhouse, France

Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC)

Résumé

La présente réflexion porte sur la dimension sociale de l'apprentissage, notamment chez des apprenants âgés, en orientant notre attention sur la notion de coopération entre pairs. A l'instar des travaux de Baudrit (2005) chez les enfants et de Johnson et ses collègues (1990) chez les jeunes étudiants, nous considérons la coopération comme un facteur essentiel à l'efficacité de l'apprentissage. Pour tester cette idée auprès des apprenants âgés, nous observons des situations d'apprentissage formel et informel en comparant la fréquence et la nature des comportements de coopération entre les deux situations. L'objectif de ce travail est de montrer que la coopération est plus présente dans les formes informelles de l'apprentissage.

Mots clés

Adultes âgés, formation, coopération, interaction sociale, apprentissage formel et informel.

Cooperate to learn better?

Abstract

The present reflection concerns the social dimension of the learning, in particular in old learners, by directing our attention on the notion of cooperation between peers.

Following the example of the works of Baudrit (2005) in children and Johnson and his colleagues (1990) among young students, we consider the cooperation as an essential factor in the efficiency of the learning. To test this idea with the old learners, we observe situations of formal and informal learning by comparing the frequency and the nature of the behavior of cooperation between both situations. The objective of this study is to show that the cooperation is more present in the informal forms of the learning.

Keywords

Adult learning, training, cooperation, social interaction, formal and informal method.

Introduction

L'évolution démographique et l'augmentation de l'espérance de vie nécessitent une étude scientifique sur les différents aspects du vieillissement. Contrairement à l'amélioration de certaines compétences telles que le langage (Rozencaj, Lemoine, Rolland-Grot & Bompard, 2005), la sagesse (le Rouzo, 2008), la maturité émotionnelle ou la capacité de développer des stratégies d'adaptation efficaces à la vieillesse (Lemaire & Bherer, 2005), la plupart des auteurs s'accordent à dire que certains fonctionnements, notamment le fonctionnement cognitif évolue dans le sens d'un déclin (Van der Linden & Hupet, 1994).

Le vieillissement est accompagné de modifications du fonctionnement cognitif et ceci dès l'âge de 45 ans (Singh-Manoux & al., 2012) et les transformations les plus fréquentes touchent la mémoire de travail et la mémoire épisodique (Gras, Daniel, Labiale, Piolino et Gyselinck, 2012), l'attention et le raisonnement (Auffray & Juhel, 2001), la vitesse de traitement (Lemaire & Bherer, 2005), etc.

Cependant, des études montrent que certaines capacités cognitives peuvent être nettement améliorées chez les personnes âgées (Park et Gutchess, 2002). La croissance neuronale ne s'arrête pas à un moment du développement de l'individu, mais se poursuit tout au long de la vie (Rivière & Brugière, 2010) et le cerveau d'une personne âgée est capable d'apprendre (Bier & Belleville, 2010). Ainsi, exercer certaines activités aurait des impacts positifs sur les compétences cognitives (Adam, Bonsang, Grotz & Perelman, 2013) et conatives (Rousseau, Denis, Dubé & Beauchesne, 1995) des personnes âgées. On considère généralement que l'éducation des personnes âgées contribue positivement à leur développement personnel, qu'elle facilite le contact social et qu'elle soutient leur intégration dans la société (Kern, 2008).

1. Partie théorique

1.1. Méthodes d'apprentissages des adultes

En sciences de l'éducation, nous distinguons trois méthodes d'apprentissage pour adultes, à savoir les méthodes formelles, informelles et non-formelles (Boutinet, Carré et Kern, 2007). Nous allons les expliquer.

1.1.1. Méthode d'apprentissage formelle

Selon l'UNESCO l'apprentissage formel est organisé et structuré avec un objet bien précis. Il est donné dans des institutions, dans le cadre de programmes d'études déterminés (Hamadache, 1993). Il débouche sur une qualification sous forme d'un diplôme ou d'un certificat comme une formation professionnelle initiale par exemple (Commission Européenne, 2012). Les ateliers *Mémoire* sont un exemple de ce type d'apprentissage proposé à des apprenants âgés.

1.1.2. Méthode d'apprentissage informelle

L'apprentissage informel n'est ni organisé et ni structuré en terme d'objectifs, de temps ou des ressources. Il peut être non intentionnel de la part d'apprenant (Commission Européenne, 2012). Il est issu des activités non structurées. Nous pouvons donner comme exemple l'apprentissage d'une langue ou des comportements issus de la vie quotidienne, notamment par le secteur associatif, les médiats, les musées, les jeux, etc. (Hamadache, 1993). Ce type de formation est complètement autodirigé, c'est-à-dire que la personne gère elle-même l'ensemble des aspects de sa formation. Elle organise, souvent inconsciemment, sa formation et si les résultats correspondent à ses attentes ou les dépassent, elle en est satisfaite (Kern, 2007). Les caractéristiques essentielles de l'apprentissage informel sont « observation, soutien et aide, participation et guidage » (Brougère & Bézille, 2007, p.131). Dans une éducation de type informel, une importance particulière est donnée aux aspects culturel et social de l'apprentissage (Dasen, 2004). L'une des théories qui définissent l'apprentissage comme l'apprentissage social, est la théorie de l'apprentissage coopératif (Bourgois & Nizet,

1997). Cette théorie explique le rôle des interactions entre les individus dans un contexte naturel d'enseignement sur une gamme relativement large d'apprentissages, y compris des apprentissages portant sur des structures des connaissances déclaratives. L'apprentissage coopératif se réalise donc par une dynamique d'interaction sociale.

Le concept d'apprentissage informel est large, c'est pourquoi certains auteurs proposent une distinction des différents types de cet apprentissage.

Schugurensky (2007) distingue trois formes d'apprentissage informel : les apprentissages auto-dirigés, fortuits et socialisation.

Les apprentissages auto-dirigés, renvoient aux « projets éducatifs » entrepris par des personnes sans l'aide d'un professeur. Ces apprentissages sont intentionnels (avec l'objectif d'apprendre) et conscients (après l'apprentissage ils sont conscient d'avoir appris quelque chose). Les apprentissages fortuits renvoient aux expériences d'apprentissage qui se produisent quand l'apprenant n'a aucune intention d'apprendre mais se rend compte après, qu'il a appris quelque chose. Cet apprentissage est non-intentionnel mais conscient. La socialisation (ou apprentissage tacite) renvoie à l'assimilation naturelle des comportements, des savoir-faire et des connaissances qui se produisent dans la vie quotidienne. Ici l'apprenant n'a aucune intention préalable de les apprendre, mais il n'est pas conscient qu'une activité d'apprentissage a eu lieu. Puisqu'apprendre par socialisation est généralement un processus inconscient, il est possible que l'apprenant prenne conscience de son apprentissage plus tard par un processus de prise de conscience rétrospective.

1.1.3. Méthode d'apprentissage non formelle

L'apprentissage non formel est organisé, structuré, avec un objectif bien précis. Il est non institutionnalisé et se déroule hors du système éducatif (Hamadache, 1993). C'est un apprentissage dispensé sous formes d'activités planifiées en termes d'objectifs et de temps d'apprentissage et qui repose sur une certaine forme d'accompagnement. Des cours d'alphabétisations des adultes, des formations de base pour des jeunes en décrochage scolaire, l'apprentissage des TIC dans les entreprises sont des exemples de ce type d'apprentissage. (Commission Européenne, 2012).

Pourquoi nous nous intéressons aux apprentissages de type non formel ?

D'abord, l'acquisition d'apprentissage de façon non formelle est importante puisqu'il attire notre attention sur la richesse et la variété des domaines et du type de savoirs qui peuvent être acquis hors de la formation formelle (Bjornavold, 2002). Ensuite, l'éducation non formelle répond aux recommandations du Parlement Européen et du Conseil émises par la Commission des Communautés Européennes en novembre 2005 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, notamment les compétences d'« apprendre à apprendre » (p.19), et les compétences interpersonnelles, interculturelles et sociales. Enfin, les données du projet MAPA (Motiver les Adultes Pour l'Apprentissage¹) permettent de comprendre que le degré de satisfaction des participants aux activités d'éducation non formelle est très élevé. Parce que :

- Il y a des apprentissages réels : les activités d'éducation non formelle permettent aux participants d'apprendre, d'acquérir des connaissances, « des attitudes ou comportements, des capacités (apprendre à apprendre) ou des compétences (techniques et sociales, visant l'employabilité et la citoyenneté). Elles répondent à leurs besoins et désirs et nourrissent leur motivation à apprendre ». (p.18-19).
- L'éducation non formelle produit un effet de curiosité à apprendre et de confiance pour appréhender des concepts plus abstraits.
- Il y a des effets sur la personne et sur le groupe : il s'agit de développement de l'autonomie, de la capacité d'agir dans et sur son environnement. Remarquant l'amélioration de leurs capacités cognitives, devenus plus confiants en leur capacité d'apprentissage et plus curieux d'apprendre. Ces effets sont immédiats et à long terme.

Au final, l'éducation non formelle représente « *un ensemble impressionnant d'offres, d'acteurs venus d'horizons multiples, de pratiques de formation, voire de transformation des sujets sociaux apprenants engagés dans des histoires d'apprendre dynamiques et souvent réussies. Elle donne aussi à voir un maillage des territoires, un tissu social riche fait d'associations, d'institutions éducatives, sociales, culturelles animées par des professionnels et des bénévoles* » (Mlekuz, 2003, p.121).

L'évaluation des compétences des adultes issues des activités non formelles peut consister par exemple à des cours à distance, des ateliers et séminaires, etc. Eneau et Simonian (2012) dans

¹. Le projet MAPA poursuit l'objectif général de valoriser les mesures aptes à renforcer la motivation à l'apprentissage des adultes peu scolarisés ou qualifiés, à travers des activités d'éducation non formelle, en amont ou en parallèle des structures de formation formelle.

une expérience d'apprentissage collaboratif à distance ont pris en considération l'autonomie, l'expérience des participants et ont repéré leurs compétences relationnelles et communicationnelles. Pour ces auteurs, se coordonner dans un groupe, favorise un climat social favorable (e.g., soutien, encouragement) et en même temps optimise le résultat (e.g., répartition du travail, orientation vers la tâche). Ils ont montré qu'il est possible d'améliorer le développement de compétences transversales, le développement d'un processus de méta-apprentissage (e.g., gestion des ressources, planification, distance critique, auto-évaluation, etc.), le développement d'une autonomie épistémologique liée à leur capacité à se questionner, d'enrichir par l'apprentissage (individuel et en groupe) leur expérience et leur compréhension du monde.

1.1.4. Comment peut-on différencier l'apprentissage formel de l'apprentissage informel et non formel ?

Marsick et Watkins (2007) différencient l'apprentissage informel de l'apprentissage formel. Ils distinguent l'apprentissage fortuit de l'apprentissage informel en le définissant comme un sous-produit d'une autre activité (e.g., la réalisation d'une tâche, des interactions interpersonnelles). Ils ont distingué la nature intentionnelle et planifiée de l'apprentissage informel de la nature accidentelle de l'apprentissage fortuit (p.30). La théorie de l'apprentissage par l'expérience insiste sur l'individu conscient qui agit par rapport à la socialisation, à travers des cycles habituels d'action et de réflexion (ibid.). Pour mieux comprendre la différence entre l'éducation formelle et non formelle, nous référons à la MAPA qui les distingue de la façon suivante : La formation non formelle ne donne pas lieu à une certification reconnue ; beaucoup de formations de base pour adultes comprennent des "cours" (e.g., formations artistiques, à la lecture, alphabétisation fonctionnelle, etc.). Ensuite, il s'agit d'actions de formations ayant un objectif principal autre qu'éducatif (e.g., artistique, productif, associatif, ...) mais qui ont aussi un objectif second éducatif ou intention éducative. Des acquis d'apprentissages non formels et informels ont des conséquences positives pour la cohésion sociale, gagner en estime de soi, avoir confiance en sa capacité à apprendre, le bien-être, l'amélioration de la relation avec les collègues, l'attitude positive, etc. (OCDE, 2009).

L'éducation non formelle permet aux adultes d'apprendre davantage, d'une part parce que les activités leur plaisent et d'autre part parce que les apprentissages réalisés ont une utilité dans leur vie quotidienne, privée et sociale (Bjornavold, 2002).

Dans ce travail de réflexion, nous nous limiterons aux formes d'apprentissage formel et informel et nous y observerons les comportements de coopération des apprenants. Concernant la méthode d'apprentissage formel, nous nous rendrons dans des ateliers de *mémoire*. Le but principal de ce type d'atelier est d'améliorer les capacités cognitives des participants, afin de favoriser l'adaptation aux activités quotidiennes exigeantes sur le plan cognitif (Bier & Belleville, 2010). Cette amélioration cognitive pourrait aussi réduire le stress et favoriser le bien-être et la qualité de vie des personnes âgées (ibid.). Concernant l'apprentissage informel, nous observerons des ateliers de *discussions*. Des séances de discussion sont organisées une fois par semaine et pour une durée d'une heure et demie. Le sujet de discussion tourne autour des sujets d'actualités. Ces ateliers sont proposés par la ville de Mulhouse pour les personnes âgées de 55 ans et plus.

1.2. Coopération

Pour définir la coopération, Chalmeau et Gallo (1995) proposent trois conditions nécessaires : « *une communication intentionnelle et une réciprocité entre les partenaires au cours d'une activité visant à atteindre un but commun* » (Chalmeau et Gallo, 1995, p.124). Lavergne (1996) parle d'interdépendance positive comme une notion centrale de l'apprentissage coopératif. C'est-à-dire que chacun a besoin des autres pour accomplir la tâche de groupe. D'après cet auteur, l'apprentissage coopératif a plusieurs avantages, notamment au niveau cognitif (e.g., favoriser la communication, l'interaction), sociaux (e.g., développer des habiletés relationnelles et à l'établissement de relations interpersonnelles positives) et affectifs (e.g., développer la confiance, augmentation de l'estime de soi). Pour évoquer les situations de type coopératif, il existe différents termes : l'apprentissage coopératif, le travail de groupe, en équipe, en atelier, le travail à plusieurs, etc. En effet, des études montrent clairement que l'apprentissage coopératif (développé en 1970, Slavin, 1987) est considérablement plus efficace que l'apprentissage par des méthodes traditionnelles (Slavin, 1987). Verhaeghen et ses collègues (1992) montrent que l'effet de l'entraînement cognitif est supérieur lorsque les participants travaillent en groupe. Ainsi, des travaux de Baudrit (2005) chez les enfants et de

Galand (2008), Johnson et leurs collègues (1990) chez les étudiants, mettent en évidence que l'apprentissage coopératif donne des meilleurs résultats que l'apprentissage individuel. Seeman et ses collègues (2001) démontrent l'existence de la relation entre des liens sociaux dans le vieillissement cognitif. D'après ces auteurs, des participants qui reçoivent plus de soutien émotionnel auront de meilleures performances. Donc, la coopération permet de renforcer les liens sociaux au sein du groupe, elle favorise l'interconnaissance des réputations et peut assurer un meilleur succès reproductif du groupe (Candau, 2012).

L'apprentissage coopératif formel consiste à étudier ensemble un travail, pendant une période de plusieurs semaines, dans l'objectif de réaliser des buts d'apprentissages communs et compléter des tâches spécifiques (e.g., résolution des problèmes, écrire un rapport, avoir un dialogue sur un matériel) (Johnson, Johnson & Holubec, 2008, cité par Johnson et Johnson, 2009). L'apprentissage coopératif informel consiste à travailler ensemble pour atteindre un but d'apprentissage temporaire, qui dure quelques minutes à une période (ibid.). Des groupes coopératifs sont des groupes d'apprentissage coopératif à long terme, hétérogènes, ayant une adhésion stable dont les responsabilités principales sont : fournir des supports, l'encouragement et l'aide pour faire progresser et apprendre ainsi que le développement cognitif et social (ibid.).

2. Partie méthodologique

2.1. Questionnement et Hypothèses

Nous nous demandons si la méthode d'apprentissage informel permet de favoriser les comportements de coopération entre les pairs ?

Nous allons observer le lien entre la méthode d'apprentissage formel et informel et les comportements de coopération dont les apprenants vont faire preuve. Nous mettons l'accent sur la dimension sociale et collective ainsi que les dimensions d'observation et d'imitation de l'apprentissage informel (Brougère & Bézille, 2007). Nous considérons l'apprentissage coopératif comme un outil permettant aux individus une amélioration du développement personnel et des interactions sociales. D'après Kern (2008) « *la qualité de la formation, qu'elle soit formelle, non-formelle ou informelle, peut se mesurer au soutien concret qu'elle apporte à l'apprenant dans la gestion de sa vie quotidienne* » (p.85).

Nous faisons l'hypothèse que l'apprentissage informel devrait être plus propice à la coopération entre pairs que l'apprentissage de type formel. Nous avons proposé cette hypothèse d'abord sur la base des études qui montrent que les interactions sociales ont un effet positif sur l'évolution de l'apprentissage (George & Whitehouse, 2011). Ensuite, la recherche sur l'apprentissage coopératif cherche toujours à évaluer ces effets sur l'accomplissement et interaction sociale des participants (Shachar & Sharan, 1994). Enfin, plusieurs auteurs, notamment Jennings et ses collègues (2005) appuient sur l'efficacité du degré d'implication des participants dans un groupe de travail. Et pour Verhaeghen et ses collègues (1992), l'effet positif d'un apprentissage est supérieur lorsque les participants travaillent en groupe.

Pour tester cette hypothèse, nous allons observer les comportements de coopération dans des situations d'apprentissage formel et d'apprentissage informel. Dans un second temps, nous allons vérifier l'impact des comportements de coopérations entre les pairs sur leur estime de soi, leur motivation et leur bien-être.

Estime de soi : Un des aspects important de la santé psychologique est l'estime de soi (Johnson & Johnson, 2009). Les résultats de plus de 80 études comparant l'impact de coopération et des expériences compétitives et individualistes, montrent que le niveau de l'estime de soi dans les expériences coopératives est beaucoup plus haut que d'autres modèles (ibid.).

Motivation : Un des concepts les plus importants dans le secteur de l'éducation est celui de la motivation (Vallerand, Blais, Brière & Pelletier, 1989). La motivation s'associe à la satisfaction et au plaisir vécus dans l'activité (Brière, Vallerand, Blais & Pelletier, 1995).

Bien-être : De nombreuses études suggèrent que la santé et le bien-être des personnes âgées dépendent de leur capital social (Andrew, 2005). Les activités sociales rendent les personnes âgées plus heureuses (Oerlemans, Bakker & Veenhoven, 2011) et donnent une satisfaction à leur vie (Nakahara, 2013). Selon certains auteurs, les interactions sociales peuvent améliorer les compétences conatives. Par exemple, l'effet protecteur des réseaux sociaux sur le bien-être

(Adams & al., 2011) des personnes âgées est bien connu. L'Assemblée parlementaire (2000²) considère qu'investir dans l'éducation et le bien-être est une mesure efficace pour promouvoir une citoyenneté active et prévenir l'exclusion sociale.

2.2. Outils de recherche

Cette étude expérimentale est un travail de recherche de type longitudinal. Nous avons choisi une méthode mixte, à la fois quantitative et qualitative dans laquelle trois techniques de recueil de données seront utilisées : l'entretien semi-directif, le questionnaire et l'observation.

Concernant les comportements de coopération dans les différents ateliers, l'observation des participants s'est faite à l'aide d'une grille d'observation englobant 4 dimensions : la participation, la satisfaction, l'intégration et la motivation des apprenants, permettant la mesure de 7 items sur une échelle de Likert en 5 points (Partington, 2013).

Les 5 degrés de l'échelle correspondent à une graduation allant du plus faible degré (noté 1) au degré maximal (noté 5).

Les 7 items pris en considérations sont la participation verbale (implication des participants dans le groupe), la participation non verbale, la satisfaction (repérer le bien-être manifesté), l'intégration sociale (l'attitude, le comportement, l'échange), la communication verbale (avec les autres membres du groupe), la communication non verbale (gestes) et la motivation (montrer l'intérêt pour la participation à l'atelier).

Nous avons choisi de mesurer l'impact de l'apprentissage coopératif par le biais des outils de mesure de niveau d'estime de soi, de la motivation et du bien-être des participants. Le niveau de la motivation sera mesuré par l'échelle de motivation construite et validée par Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989). Le bien-être physique et psychologique seront mesurés à l'aide d'une échelle de *Perceived Well-Being Scale* (PWB) de Reker et Wong (1984), traduit en français par Vézina, Bourque et Bélanger (1988). L'estime de soi va être mesurée par le biais de l'échelle de Rosenberg (traduit par Vallières et Vallerand, 1990).

². Texte adopté par l'Assemblée le 24 janvier 2000 (1^{re} séance). [En ligne] récupéré le 21/05/2014 sur le site : <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta00/FREC1437.htm>.

2.3. Participants

Soixante personnes constituent l'échantillon total de la recherche :

- L'apprentissage formel : Groupe « *mémoire* » : vingt personnes participent aux ateliers de l'entraînement cognitif « gym des neurones » ;
- L'apprentissage informel : Groupe de « *discussion* » : vingt personnes participent à l'atelier de « cercle de parole », « pétanque » et « atelier tricot » ;
- Groupe *contrôle* : vingt personnes participent à des ateliers de loisirs, travail individuel, notamment à « l'aquarelle » et la « sophrologie ».

Les ateliers se déroulent de septembre 2014 à juin 2015 à raison d'une séance par semaine pour une durée d'une heure et demi par session. Au total donc 24 séances d'apprentissage pour chaque groupe (sauf pour le groupe contrôle). Dans cet article, nous avons privilégié les résultats de l'observation des comportements de coopération en fonction des ateliers, mais n'avons pas encore mis ces résultats en lien avec leur impact sur l'estime de soi, la motivation et le bien-être des apprenants. Cette phase viendra à la fin des séances de formation, lorsque nous interrogerons les apprenants sur ces points.

Pour l'observation des comportements de coopération, nous avons appliqué la grille présentée précédemment (Partington, 2013) lors d'une séance d'une heure et demie à un atelier de *discussion* ainsi qu'à un atelier de *mémoire*, comprenant chacun 10 apprenants.

2.4. Résultats

Les scores moyens globaux des deux groupes ne diffèrent pas significativement ($m=3,7$ et $m=3,1$ respectivement pour le groupe *discussion* et pour le groupe *mémoire*). Sur une échelle de 1 à 5, les apprenants indiquent respectivement un indice moyen supérieur à la moyenne arithmétique ($m=2,5$).

Lorsque l'on analyse les résultats en fonction des 5 degrés de l'échelle, nous observons que les participants ne se répartissent pas de la même manière selon leur groupe d'appartenance. Pour les participants du groupe *mémoire*, il n'y a pas de différence significative entre le nombre moyen de personnes relevant des degrés 1 et 2 de l'échelle et celui relevant des

degrés 4 et 5 (respectivement $m=1,9$ et $m=2,1$). En revanche, pour les participants du groupe *discussion*, la différence est significative à $p=.001$ indiquant que le nombre moyen de personnes correspondant aux degrés 1 et 2 de l'échelle est plus faible que celui correspondant aux degrés 4 et 5 (respectivement $m=0,9$ et $m=3,01$).

De plus, en comparant le nombre moyen de participants pour les degrés 1 et 2 de l'échelle, nous observons que ce nombre est plus important dans le groupe *mémoire* que dans le groupe *discussion*. Et inversement, le nombre de participants relevant des degrés 4 et 5 de l'échelle est plus important pour le groupe *discussion* que pour le groupe *mémoire*.

Par ailleurs, lorsque l'on observe les scores par items, il ressort que pour les items 2 et 4 (respectivement « participation non verbale » et « intégration sociale »), les scores moyens du groupe *discussion* sont statistiquement plus élevés que ceux du groupe *mémoire* (à respectivement $p=0.10$ et $p=0.05$).

2.5. Analyse des résultats

Nous avons observé que les participants du groupe de *discussion* sont plus nombreux à manifester des comportements répertoriés comme étant à haut degré (niveau 4 et 5) que ceux du groupe *mémoire*. Ces résultats sont similaires à l'analyse de l'étude de Shachar et Sharan (1994) menée sur les interactions verbales des étudiants et qui ont trouvés des attitudes positives entre les membres des différents groupes. Notre observation dans le groupe de *discussion* revient aux résultats d'étude de Johnson et Johnson (1994) qui insistent sur la responsabilité individuelle dans chaque groupe. La particularité de ce type d'apprentissage coopératif est que les participants ayant des caractères hétérogènes, travaillent ensemble dans les petits groupes et fonctionnent sur le principe de l'interdépendance (Baudrit, 2005).

Ensuite, concernant la place de la personne dans le groupe, nos observations confirment le fait que la forme d'apprentissage informel permet une meilleure intégration sociale. En effet, le nombre de participants du groupe *discussion* présente un degré d'intégration sociale (items 4) plus élevé que pour les participants du groupe *mémoire*.

Au final, les comportements de coopération s'observent d'avantage dans le cadre d'un apprentissage de type informel (atelier de *discussion*) que d'un apprentissage de type formel (groupe de *mémoire*). Autrement dit, les résultats de notre enquête permettent de mettre en évidence que les différentes formes d'apprentissage ont un impact sur les comportements de coopération entre les participants d'un groupe.

Conclusion

Nous avons pu valider notre hypothèse selon laquelle l'apprentissage par la méthode informelle est plus favorable à la coopération entre pairs que l'apprentissage de type formel. Nous soulignons la difficulté du travail d'observation, d'interprétation et d'analyse rigoureuse de tels comportements. Malgré ces obstacles, nous rejoignons la conclusion de Martel (2007) selon laquelle il est possible d'utiliser l'outil d'observation pour mesurer le degré de comportement de coopération chez les adultes âgés. Les résultats obtenus par notre étude nous laissent comprendre que les outils de la méthodologie qualitative utilisée ont été bénéfiques aux questionnements menés par les sciences de l'éducation sur l'apprentissage des adultes âgés.

Références bibliographiques

Adam, S., Bonsang, E., Grotz, C., & Perelman, S. (2013). Occupational activity and cognitive reserve: implications in terms of prevention of cognitive aging and Alzheimer's disease. *Clinical interventions in aging*, 8, 377–390.

Adams, K. B., Leibbrandt, S., & Moon, H. (2011). A critical review of the literature on social and leisure activity and wellbeing in later life. *Ageing and Society*, 31(04), 683-712.

Andrew, M. K. (2005). Le capital social et la santé des personnes âgées. *Retraite et société*, (3), 131-145.

Auffray, C., & Juhel, J. (2001). Effets généraux et différentiels d'un programme d'entraînement cognitif multimodal chez la personne âgée. *L'année psychologique*, 101(1), 65-89.

Baudrit, A. (2005). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie*, 153(1), 121-149.

Bier, B., & Belleville, S. (2010). Optimiser le fonctionnement cognitif au cours du vieillissement: facteurs de réserve, stimulation cognitive et plasticité cérébrale. *Neuropsychologia Latinoamericana*, 2(3), 37-47.

Bjornâvold, J. (2002). Identification, évaluation et reconnaissance des acquis non formels: les tendances en Europe. Luxembourg: *CEDEFOP Panorama, Office des publications officielles des Communautés européennes*, 9-36. <http://www.univ-lr.fr/foad/documents%20reference/doc%20VAE/Cedefop%20VAE%20non%20formel.pdf#page=14>.

Boutinet, J. P., Carré, P., & Kern, D. (2007). Proposition pour symposium: La formation tout au long des âges de la vie adulte: utopies et réalités. Les caractéristiques des apprentissages dans les phases de la vie adulte. P.1-8. [En ligne] Récupéré le 02/05/2011 du site http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Jean-Pierre_BOUTINET_448.pdf.

Brière, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R., & Pelletier, L. G. (1995). Développement et Validation d'une Mesure de Motivation Intrinsèque, Extrinsèque et d'Amotivation en

Contexte Sportif: L'Échelle de Motivation dans les Sports (ÉMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26(4,) 465-489.

Brougère, G., & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 158(1), 117-160.

Chalmeau, R., & Gallo, A. (1995). Cooperation in primates: critical analysis of behavioural criteria. *Behavioural processes*, 35(1), 101-111.

Commission des communautés européennes (2005). Proposition de recommandation du parlement européen et du conseil. Bruxelles. [En ligne] récupéré le 17/08/2013 sur le site : <http://fdep.ch/Documents/Nos%20documents/Recommandations.pdf>.

Commission Européenne (2012). Proposition de recommandation du conseil relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel, Bruxelles, annexe, p.17.

Dasen, P. R. (2004). *Education informelle et processus d'apprentissage*. Dans A. Akkari & P. R. Dasen (Eds.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (pp. 23-52). Paris: L'Harmattan.

Eneau, J., & Simonian, S. (2012). Un scénario collaboratif pour développer l'apprentissage d'adultes, en ligne et à distance. *Recherche & formation*, 68(3), 95-108. [En ligne], 68 | 2011, consulté le 08/03/2015 sur le site : <http://rechercheformation.revues.org/1615>.

Galand, B., Bourgeois, E., Frenay, M. & Bentein, K. (2008). *Apprentissage par problème et apprentissage coopératif : vers une intégration fructueuse ?* Dans : Frenay, M. & Bentein, K. (ed.) (2008). 1. Vers des apprentissages en coopération: rencontres et perspectives, Peter Lang, Editions scientifiques internationales : Berne, p.139-163.

George, D. R., & Whitehouse, P. J. (2011). Marketplace of memory: what the brain fitness technology industry says about us and how we can do better. *The Gerontologist*, 1-7. doi:10.1093/geront/gnr042.

Gras, D., Daniel, M. P., Labiale, G., Piolino, P., & Gyselinck, V. (2012). Effet du vieillissement sur la mémorisation d'itinéraires réels: l'importance de la mémoire de travail et de la mémoire épisodique. *Gériatrie et Psychologie Neuropsychiatrie du Vieillessement*, 10(4), 463-470.

Hamadache, A. (1993). « *Articulation de l'éducation formelle et non formelle : Implications pour la formation des enseignants* ». UNESCO, Paris. [En ligne] Récupéré le 20/02/2014 sur le site : <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001001/100125f.pdf>.

Jennings, J. M., Webster, L. M., Kleykamp, B. A., & Dagenbach, D. (2005). Recollection training and transfer effects in older adults: Successful use of a repetition-lag procedure. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 12(3), 278-298.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. (2008). *Cooperation in the classroom* (8th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, D.W., Johnson, R., Stanne, M.B., & Garibaldi, A. (1990) Impact of group processing on achievement in cooperative groups, *Journal of Social Psychology*, 130(4), 507-516.

Kern, D. (2007). La formation en Gérontologie du point de vue des Sciences de l'Éducation. *Gérontologie et Société*, 118, 117-130.

Kern, D. (2008). Les besoins d'apprentissage dans la vieillesse. *Savoirs*, (3), 79-97.

Lavergne, N. (1996). L'apprentissage coopératif. *Québec français*, (103), 26-29.

Le Rouzo, M. L. (2008). *La personne âgée: Psychologie du vieillissement*. Bréal.

Lemaire, P., & Bherer, L. (2005). *Psychologie du vieillissement: une perspective cognitive*. De Boeck Supérieur.

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2007). Les tensions de l'apprentissage informel sur le lieu de travail. *Revue française de pédagogie*, 160, 29-38.

Martel, V. (2007). L'inédite portée de la méthodologie qualitative en sciences de l'éducation: réflexion sur les défis de l'observation et de l'analyse de la vie cognitive de jeunes apprenants. *Recherche Qualitatives*, 3. Actes du colloque Bilan et perspectives de la recherche qualitative.

Mlekuz, G. (2003). *L'éducation non formelle, un territoire éducatif, des modes d'apprentissage à valoriser pour développer l'éducation et la formation tout au long de la*

vie. Lille: CUEEP – Université de Lille. http://llearning.free-h.net/A-GRAF/Textes/gerard%20Mlekluz_rapport.pdf.

Nakahara, J. (2013). Effects of social activities outside the home on life satisfaction among elderly people living alone. *International Journal of Psychological Studies*, 5(1), p112-120.

OCDE (2009). Groupe d'experts nationaux sur la reconnaissance des acquis non formels et informels. Projet de Chapitre 2 du Rapport international de synthèse. [En ligne] consulté le 08/03/2013 sur le site : <http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/RNFIL%282009%295&docLanguage=Fr>.

Oerlemans, W. G., Bakker, A. B., & Veenhoven, R. (2011). Finding the key to happy aging: A day reconstruction study of happiness. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 1-10. doi: 10.1093/geronb/gbr040.

Park, D.C., & Gutches, A.H. (2002) Aging, cognition, and culture: a neuroscientific perspective. *Neurosci Biobehav Rev*, 26, 859–867.

Partington, J. (2013) *Compte rendu d'évaluation de l'atelier de stimulation cognitive de la maison de quartier Pin Vert 13400, Aubagne*. [En ligne] consulté le 06/12/2013 sur le site : www.filrougealzheimer.org.

Rivière, C. A., & Brugière, A. (2010). *Bien vieillir grâce au numérique*. FYP éditions.

Rousseau, J., Denis, M. C., Dubé, M., & Beauchesne, M. (1995). L'activité, l'autonomie et le bien-être psychologique des personnes âgées. *Loisir et société/Society and Leisure*, 18(1), 93-122.

Rozencwajg, P., Lemoine, C., Rolland-Grot, M., & Bompard, A. (2005). Les effets conjugués de l'âge et de l'expérience professionnelle sur les compétences spatiales: le cas des contrôleurs aériens. *Psychologie du travail et des organisations*, 11(1), 47-57.

Schugurensky, D. (2007). «Vingt mille lieues sous les mers»: les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 13-27.

Seeman, T. E., Lusignolo, T. M., Albert, M., & Berkman, L. (2001). Social relationships, social support, and patterns of cognitive aging in healthy, high-functioning older adults: MacArthur studies of successful aging. *Health psychology*, 20(4), 243-255.

Shachar, H., & Sharan, S. (1994). Talking, relating, and achieving: Effects of cooperative learning and whole-class instruction. *Cognition and Instruction, 12*(4), 313-353.

Singh-Manoux, A., Kivimaki, M., Glymour, M. M., Elbaz, A., Berr, C., Ebmeier, K. P., ... & Dugravot, A. (2012). Timing of onset of cognitive decline: results from Whitehall II prospective cohort study. *Bmj, 344*.

Slavin, R. E. (1987). Cooperative learning and the cooperative school. *Educational Leadership, 45*, 7-13.

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 21*(3), 323-349.

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 21*(3), 323.

Vallieres, E. F., & Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International journal of psychology, 25*(2), 305-316.

Van der Linden, M., & Hupet, M. (1994). *Le vieillissement cognitif*. Presses Universitaires de France-PUF.

Verhaeghen, P., Marcoen, A., & Goossens, L. (1992). Improving memory performance in the aged through mnemonic training: a meta-analytic study. *Psychology and Aging, 7*(2), 242-251.

Vézina, J., Bourque, P. & Bélanger, Y. (1988). Traduction du "Perceived Well-Being". Document inédit. École de psychologie, Université Laval.