



**HAL**  
open science

## Interactions à visées d'apprentissage et différences individuelles

Isabelle Olry-Louis

► **To cite this version:**

Isabelle Olry-Louis. Interactions à visées d'apprentissage et différences individuelles. Hugon Marie-Anne (dir.); Le Cunff Catherine (dir.). Interactions dans le groupe et apprentissages, Presses universitaires de Paris Ouest, pp. 31-41, 2011. halshs-00710631

**HAL Id: halshs-00710631**

**<https://shs.hal.science/halshs-00710631>**

Submitted on 21 Jun 2012

**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.

## Chapitre 2

# Interactions à visée d'apprentissage et différences individuelles

Isabelle Olry-Louis<sup>1</sup>

Les interactions communicatives constituent un champ de recherches pluridisciplinaire fécond depuis une bonne trentaine d'années. Définies comme relatives à « *toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs* »<sup>2</sup> ou à « *l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate* »<sup>3</sup>, elles sont généralement étudiées sous le prisme du langage, de la cognition et de l'influence sociale, qu'elles soient traitées en référence au champ du travail, à celui de la santé ou à celui de l'éducation<sup>4</sup>.

### **Interactions communicatives et psychologie**

Aussi les interactions ont-elles toujours intéressé la psychologie, notamment la psychologie sociale de la communication et la psychologie du développement, bien que plusieurs obstacles épistémologiques aient longtemps entravé l'application des approches interactionnistes à ces disciplines. On peut en citer deux : a) la prédominance d'une conception *subjective* qui privilégie dans la description et surtout dans l'explication, l'étude du sujet humain isolé, doté de structures psychiques cognitives et affectives qui lui sont propres, b) la focalisation de l'attention sur les caractéristiques *objectives* du monde physique sans accorder à la situation ou au contexte une grande importance. Or, l'étude des interactions implique une conception plus complexe, intersubjective et inter-objective qui permette de penser les phénomènes cognitifs comme dépendants, dans une certaine mesure, des circonstances et des transactions

---

<sup>1</sup> Université Paris III - Sorbonne Nouvelle, 13 rue Santeuil 75 231 Paris Cedex 05 et CNAM/ INETOP 41 rue Gay Lussac 75 005 Paris. E-mail : [isabelle.olry-louis@orange.fr](mailto:isabelle.olry-louis@orange.fr).

<sup>2</sup> VION, Robert, *La communication verbale – Analyse des interactions*, Paris, Hachette, 1992, p. 17.

<sup>3</sup> GOFFMAN Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Les éditions de Minuit, 1973, p. 23.

<sup>4</sup> OLRYS-LOUIS Isabelle, & CHABROL Claude (dir.), *Interactions communicatives et psychologie : approches actuelles*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle (E-book : <http://psn.univ-paris3.fr>), 2007.

entre des acteurs sociaux engagés dans des activités finalisées et dotés de représentations qui seront progressivement partagées.

Si cette conception a commencé à s'imposer avec le tournant pragmatique en psychologie<sup>5</sup>, ce qui distingue aujourd'hui encore l'approche psychologique des approches conversationnelles issues de la pragmatique concerne la place accordée au corpus, le choix des situations examinées et la mise en œuvre de méthodes spécifiques.

En effet, si le corpus est jugé indispensable, il est le plus souvent examiné en référence à d'autres données, le langage et son fonctionnement interne n'étant donc que très rarement pris pour uniques objets d'étude. Par ailleurs, bien que quelques observations s'effectuent en milieu naturel – notamment lorsqu'on s'intéresse aux interactions parent-jeune enfant – on ne se refuse pas non plus la possibilité d'aménager ces situations en utilisant, pour les travaux effectués en classe, des tâches standardisées et, pour les travaux relatifs au travail, en se dotant d'un dispositif d'observation bien défini, comme c'est le cas avec les auto-confrontations croisées par exemple<sup>6</sup>. On peut aussi recourir à des situations artificielles de laboratoire, lorsque l'on s'intéresse, par exemple, à la résolution de problèmes à plusieurs. Enfin, des méthodes systématiques sont mises au service d'approches qui peuvent être cliniques, expérimentales, ou différentielles. L'option méthodologique, que nous qualifions de *clinique*, consiste à se référer à des cas singuliers en sélectionnant des extraits de corpus soumis à une analyse qualitative, souvent séquentielle, afin de décrire des processus dans le dialogue. La seconde option, typiquement *expérimentale*, se fixe de manipuler des variables, liées par exemple à la constitution des groupes ou à la tâche et d'évaluer leurs effets sur les conduites observées. La troisième option, que nous appelons *différentielle*, se fonde sur les différences individuelles, dont elle fournit des descriptions quantitatives au moyen d'instruments psychométriques, ou bien des descriptions qualitatives au moyen d'analyses systématiques appliquées à une partie ou à la totalité du corpus. Cette dernière option constituant l'objet de ce chapitre, elle fera l'objet d'un développement conséquent une fois que les interactions communicatives auxquelles on s'intéresse auront été définies précisément.

---

<sup>5</sup> BERNICOT Josie & TROGNON Alain, « Le tournant pragmatique en psychologie », in *Pragmatique et psychologie*, Josie BERNICOT, Alain TROGNON, Michèle GUIDETTI & Michel MUSIOL (dir), Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 2002, p. 13-32.

<sup>6</sup> CLOT Yves, *Travail et pouvoir d'agir*, P.U.F, 2008.

## ***Interactions et développement***

Parler d'interactions éducatives ou d'interactions à visée d'apprentissage suggère que l'on prête un rôle décisif aux interactions dans les apprentissages et le développement. Rappelons que, pour Vygotski<sup>7</sup>, le développement des compétences de l'enfant s'opère par l'appropriation d'outils culturels transmis par autrui, un adulte ou un pair susceptible, en tant que médiateur, d'aménager ces outils pour aider l'enfant. Aussi, les situations « authentiques » d'apprentissage constituent moins des lieux de mobilisation d'outils déjà parvenus à maturité que des occasions de créer de nouveaux moyens de penser situés dans la zone de proche développement. Définissant cette zone comme l'écart entre le niveau de résolution atteint par un sujet seul et celui qu'il atteint sous la direction d'un plus compétent que lui, cette théorie accorde une place cruciale aux médiations sémiotiques. À la double fonction du langage, comme outil de communication et comme outil de représentation, on doit, en effet, l'accès à des mécanismes cognitifs plus élaborés. Pour le médiateur, l'étaiyage constitue l'instrument principal de cette transmission, « l'interprétation par autrui des actes de l'enfant (...) étant la matrice à travers laquelle l'enfant développe son pouvoir de signifier » selon Bruner<sup>8</sup>. Sa capacité à s'ajuster aux besoins de l'enfant est déterminante pour que l'aide fournie soit efficace.

Dans les travaux sur les interactions éducatives, on distingue habituellement les interactions de tutelle et les interactions entre pairs. Si l'on considère la nature des échanges, cette distinction est fondée. En effet, alors que *les interactions de tutelle* s'observent au sein de dyades asymétriques experts-novices dans lesquelles l'expert – un adulte ou un pair entraîné à bien maîtriser la tâche – intervient à des degrés divers dans l'activité du novice pour l'aider à s'approprier des savoirs, *les interactions symétriques entre pairs* sont a priori caractérisées par une équivalence de compétences et de rôles, la tâche consistant à résoudre un problème à plusieurs. Ces interactions, à la différence des précédentes, ne sont plus unidirectionnelles mais multidirectionnelles et les mécanismes d'apprentissage, supposés de même nature chez tous les sujets, sont conditionnés par les conduites de coopération<sup>9 10</sup>. Celle-ci peut être

---

<sup>7</sup> VYGOTSKI Lev S., *Pensée et langage*, Editions Sociales, Paris, 1934/1985.

<sup>8</sup> BRUNER Jérôme S., *Le développement de l'enfant : Savoir faire savoir dire*, Paris, P.U.F, 1983, p. 26..

<sup>9</sup> DAMON William, & PHELPS Erin, « Critical distinctions among three approaches to peer education », in *International Journal of Educational Research*, 13, 1989, p. 9-19.

définie comme la façon dont les membres d'une dyade ou d'un groupe donné, confrontés à un apprentissage particulier, rassemblent leurs forces, leurs savoir-faire et leurs savoirs pour atteindre leurs fins<sup>11</sup>.

En première analyse, les interactions qui médiatisent l'apprentissage tutoriel et l'apprentissage en groupe paraissent donc de nature différente. Toutefois le tutorat est aussi une entreprise fondamentalement coopérative au sens où ce qui est enseigné est bien le produit d'une interaction<sup>12 13</sup>. Inversement, le travail en groupe est aussi fait de requêtes et de réponses formulées en termes d'aide<sup>14 15</sup>. Toute interaction à visée d'apprentissage comporte donc, outre les conduites strictement individuelles, des conduites de tutelle et des conduites de coopération. Nous évoquerons indifféremment dans la suite de ce texte les deux types d'interactions.

### **Les modalités d'une approche différentielle**

Aujourd'hui, nombreux sont ceux qui considèrent les activités éducatives comme des transactions interpersonnelles qui portent sur la maîtrise d'outils culturels et s'accomplissent grâce au langage. Une telle approche nécessite, selon nous, de s'appuyer non seulement sur un modèle de pragmatique conversationnelle qui permette de qualifier les échanges, mais aussi sur un modèle de différenciation, capable de mettre en évidence une pluralité de registres interactionnels et de les expliquer. Nous défendons l'idée selon laquelle les différences individuelles relatives aux interactions à visée d'apprentissage restent insuffisamment

---

<sup>10</sup> GILLIES Roby et ASHMAN Adrian, « Behavior and interactions of children in cooperative groups in lower and middle elementary grades », in *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, n°4, 1998, p. 746-757.

<sup>11</sup> OLRY-LOUIS Isabelle, « Coopérer et apprendre par le dialogue - Enjeux et perspectives », in *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32, 2003, p. 343-358.

<sup>12</sup> BRIXHE Daniel, MARRO-CLÉMENT Pascale, & PICARD Anne-Flore, « Gestion interactive de séquences explicatives », in *Interaction et cognitions*, 2-3, 1996, p. 425-456.

<sup>13</sup> OLRY-LOUIS Isabelle, « Les activités communicatives des tuteurs en psychologie du développement et en pratiques à l'université », in *Recherche et Formation*, 62, 2009, p. 77-90.

<sup>14</sup> WEBB Noreen M., & MASTERGEORGE Ann M., « The development of students' helping behavior and learning in peer-directed small groups », in *Cognition and Instruction*, 21, 2003, p. 361-428.

<sup>15</sup> WEBB Noreen M., TROPER Jonathan D., & FALL Randy, « Constructive activity and learning in collaborative small groups », in *Journal of Educational Psychology*, 87, 1995, p. 406-423.

explorées en France, tant du point de vue conceptuel que méthodologique. Ce texte s'attache à préciser quelles pourraient être les modalités d'une approche différentielle des interactions éducatives, que ce soit dans une perspective descriptive, pour analyser les interactions elles-mêmes, ou dans une perspective explicative, pour les mettre en relation avec un critère externe.

### *Les approches descriptives*

Chercher à décrire des différences dans le champ des interactions éducatives consiste à effectuer, à partir d'un système préalable de catégorisation du contenu et/ou de la forme des interactions, des comparaisons qui visent à souligner la variabilité des interactions. Plusieurs formes de variabilité peuvent être dégagées.

*La variabilité interindividuelle* peut être illustrée par la mise en évidence, dans une même situation, de registres de fonctionnements interactionnels différents, qu'ils soient dépeints en termes de positions d'énonciation, de lignes d'actions coordonnées ou de rôles interactionnels<sup>16 17</sup>.

Par exemple, on a montré lors d'un apprentissage collaboratif invitant des petits groupes de lycéens à échanger en vue de rédiger ensemble une synthèse de documents, que les participants pouvaient être caractérisés par divers rôles selon leur différenciation en matière de type d'intervention verbale<sup>18</sup> : celui d'« argumentateur » qualifiait les élèves expliquant leur position, par opposition au rôle de « gestionnaire » caractérisant les sujets contrôlant les autres. Le rôle « questionneur » décrivait l'attitude de ceux qui formulaient des demandes, par opposition au rôle « constructif », propre aux élèves centrés sur la production d'idées. Ces rôles avaient d'ailleurs une incidence sur la qualité de l'apprentissage, les participants constructifs se situant tous dans le tiers le plus performant au post-test tandis que les participants questionneurs y échouaient majoritairement.

---

<sup>16</sup> CHARAUDEAU Patrick & MAINGUENEAU Dominique, *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, édition du Seuil, 2002.

<sup>17</sup> VION, Robert, « Linguistique et communication verbale », in *Apprendre dans l'interaction*, Michel GILLY, Jean-Paul ROUX & Alain TROGNON (dir.), Nancy, Presses Universitaires de Nancy, Aix-En-Provence, Publications de l'université de Provence, 1999, p. 41-68.

<sup>18</sup> OLRÉY-LOUIS, Isabelle & SOIDET Isabelle, « Coopérer pour co-construire des savoirs : une approche différentielle », in *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32 ( 3), 2003, p. 503-535,.

Dans une autre étude<sup>19</sup>, on s'est attaché à caractériser les rôles interlocutoires de cinq participants à une réunion de travail enregistrée dans une agence de publicité à partir de la catégorisation des actes de parole proposée par Chabrol et Bromberg<sup>20</sup>. Parce qu'elle conduit à une description fine de l'activité verbale au sein d'équipes de travail, la notion de rôles interlocutoires s'est avérée particulièrement prometteuse.

*La variabilité intra-individuelle* peut être mise en évidence lorsqu'un même sujet a recours à des conduites interactionnelles différentes à différents moments d'une même situation. On étudie alors la variabilité dans le temps. L'analyse de la dynamique interactionnelle à partir de données séquentielles en constitue une bonne illustration. Danis, Santolini, et Tijus<sup>21</sup> ont ainsi étudié, pour une tâche de lecture d'album, comment, dans le cours de l'interaction, le niveau des propositions d'un adulte agit sur le niveau des propositions d'un enfant, et inversement. L'évolution des transactions verbales entre ces deux interlocuteurs tout au long de la tâche montre que l'initiation du changement de niveau d'une intervention de l'enfant revient généralement à l'adulte. L'on peut aussi s'intéresser aux variations induites expérimentalement dans la situation étudiée. C'est ce que font par exemple Horn et al.<sup>22</sup> lorsque, en cours de tâche, ils contraignent les membres d'une dyade à changer d'interlocuteur. Ils montrent alors toute l'importance de l'affinité éprouvée à l'égard du partenaire pour le type d'interactions et pour la réussite dans la tâche.

*La variabilité interactionnelle* est appréhendée lorsque l'unité d'analyse n'est plus le sujet mais un ensemble de participants – une dyade ou un petit groupe –, entretenant entre eux des modalités d'échanges spécifiques. Ici, on prendra pour premier exemple l'étude de Soidet<sup>23</sup> qui examine les interactions dyadiques entre des lycéens tuteurs bien entraînés à résoudre le

---

<sup>19</sup> OLRYS-LOUIS Isabelle, & CARTRON Benjamin, « Négociation dans une agence publicitaire : l'analyse d'une réunion de travail à partir des actes de parole », in *Psychologie du Travail et des Organisations*, 15 (3), 2009, p. 271-296.

<sup>20</sup> CHABROL Claude., & BROMBERG Marcel, « Préalables à une classification des actes de parole », in *Psychologie Française*, 44 (4), 1999, p. 291-306.

<sup>21</sup> DANIS Agnès, SANTOLINI Arnaud & TIJUS Charles, « Interactions cognitives : propriétés, mesures et application à l'étude du jeune enfant », in *Interactions communicative et psychologie*, CHABROL, Claude & OLRYS-LOUIS Isabelle (dir.), Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2007.

<sup>22</sup> HORN Elizabeth M., COLLIER William G., OXFORD Julie A., BOND Charles F. & DANSEREAU Donald J., « Individual differences in dyadic cooperative learning », in *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, n°1, 1998, p. 153-161.

<sup>23</sup> SOIDET, Isabelle, « Un système descriptif d'analyse des interactions de tutelle entre adolescents. Stratégies tutorielles et dynamiques interactives », in *Bulletin de psychologie*, 59 (2), 482, 2006, p. 203-215.

problème de la tour de Hanoï, et d'autres lycéens, novices en la matière. L'auteur distingue différentes dynamiques selon les parts d'activité respectives du tuteur et du novice, les cas extrêmes correspondant à l'entière exécution de la tâche par le novice ou à la modélisation, par le seul expert, de cette même tâche. En comparant les profils présentés par chaque dyade à chaque essai, elle montre qu'au fil de la tâche, certaines dyades s'engagent vers une expérimentation de plus en plus active par le novice, alors que d'autres dyades s'inscrivent toujours dans un processus de transmission des savoirs de l'expert/mise en application par le novice, et que d'autres encore manifestent une recherche d'ajustement des partenaires l'un à l'autre.

Un autre exemple de cette variabilité interactionnelle portant cette fois sur des petits groupes peut être mentionné. Dans la même tâche de rédaction collaborative que celle évoquée précédemment<sup>24 25</sup>, on a tenté de caractériser le fonctionnement de petits groupes de quatre lycéens à travers plusieurs indicateurs : son intensité interactive (à partir du nombre total d'interventions émises dans le groupe), le nombre de participants actifs (qui produisent au moins 25% des interventions du groupe), le nombre de participants impliqués dans la tâche (n'étant pas à l'origine de digressions importantes). Ces indicateurs ont permis de formuler des pronostics quant à la qualité du travail produit par chaque groupe et à sa valeur cognitive en terme d'acquisitions individuelles. Comparés à des indicateurs objectifs de performance, ces pronostics se sont révélés relativement fiables, notamment lorsqu'ils s'appliquaient à la qualité du travail de groupe.

### *Approches explicatives*

A des fins non plus descriptives, mais explicatives, les interactions sont alors être mises en relation avec des données externes. Celles-ci peuvent être le fruit de variables manipulées ou recueillies chez les sujets au moyen de mesures.

Pour illustrer le premier cas, nous prendrons pour exemple deux études dans lesquelles on a testé l'impact de manipulations expérimentales effectuées sur l'activité langagière de tuteurs

---

<sup>24</sup> *Ibid.*

<sup>25</sup> OLRÉY-LOUIS Isabelle & SOIDET Isabelle, « Collaborative writing devices, types of cooperation, and individual acquisitions », in *European Journal of Developmental Psychology*, 5 (5), 2008, p. 585-608.



et de novices adultes, les modélisations choisies étant inspirées de variations spontanées observées en situation de tutorat à propos d'une tâche de résolution de problème<sup>26 27</sup>. Dans une première étude, on a contrasté les modes d'intervention du tuteur lorsqu'il formule des aides : il intervenait soit de façon minimale sans donner d'indices (i), soit en fournissant explicitement des indices, recourant pour cela à des directifs (ii) ou à des questionnements (iii). Les effets de ces variations ont été examinés non seulement sur le niveau de réussite des sujets novices mais aussi sur leurs représentations de l'aide apportée par le tuteur, l'hypothèse prévoyant que l'intervention minimale sans indice serait la moins efficace du point de vue des performances ultérieures et que la médiation sous forme de questionnement donnerait lieu aux représentations les plus positives. Dans la seconde étude, on a modélisé la conduite du novice, amené à clamer son incompréhension face à un tuteur expérimenté ou débutant, afin d'examiner, en termes dialogiques, les réponses apportées par chacun de ces deux types de tuteurs. L'ensemble des résultats obtenus a mis l'accent sur une très forte interdépendance des conduites langagières, des représentations et des performances des deux partenaires. On a ainsi montré combien les novices, qui décryptent parfaitement comment le tuteur s'adresse à eux, déploient une activité cognitive en partie modelée par les indices fournis ou non par le tuteur. Inversement, l'activité explicative des tuteurs apparaît, dans sa forme et dans son contenu, très influencée par l'attitude du novice, au point que certains tuteurs en viennent à douter de la solution à donner au problème.

Pour illustrer le second cas, relatif à des variables non plus provoquées mais invoquées, deux cas de figure sont à distinguer selon que le statut de prédicteur ou de critère est attribué aux interactions.

Les interactions prennent une valeur prédictive lorsque l'on cherche à expliquer les différences de qualité d'apprentissage par des différences interactionnelles au moyen de méthodes corrélationnelles. A partir d'un codage systématique des interactions par des catégories prédéfinies, des liens peuvent être établis entre certaines caractéristiques de l'interaction et les performances d'apprentissage. La relation établie par Cohen<sup>28</sup> entre la

---

<sup>26</sup> OLRYS-LOUIS Isabelle, « Processus dialogiques de l'accompagnement – Le cas des interactions de tutelle », in *Pratiques psychologiques*, 14 (3), 2008, p. 405-420.

<sup>27</sup> OLRYS-LOUIS Isabelle, « Effects of different forms of tutor action in a conditional reasoning task : an experimental approach to the tutorial dialogue », in *European Journal of Psychology of Education*, XXIV (2), 2009, p. 169-180.

<sup>28</sup> COHEN Elizabeth G., « Restructuring the Classroom : Conditions for Productive Small Groups », in *Review of Educational Research*, 64 (1), 1994, p. 1-35.

fréquence globale des interactions et la qualité de l'apprentissage pour des tâches complexes a été progressivement affiné par les travaux de Webb, Tropper et Fall<sup>29</sup>. Selon ceux-ci effectués en référence à des tâches collaboratives d'arithmétique, c'est uniquement la forte présence dans le corpus d'explications sollicitées, présentant un haut niveau d'approfondissement et suivies d'une mise en œuvre effective de la part du demandeur qui corrèle fortement avec la réussite ultérieure de l'apprenant. Le fait que l'aide reçue a) corresponde à une demande, b) soit constituée d'explications de haut niveau et c) débouche sur une activité constructive de la part du sujet aidé constituent donc pour les auteurs des conditions nécessaires pour que l'aide reçue soit productive pour l'apprentissage collaboratif.

Dans le second cas pour lequel les interactions ont valeur de critère, on s'efforce d'expliquer des différences interactionnelles par des caractéristiques relationnelles ou psychologiques. Dans leur étude, par exemple, Carbonés et Cuisinier<sup>30</sup> sont parties de l'idée que la relation d'amitié entre enfants était susceptible d'avoir une incidence sur les interactions de co-résolution. L'hypothèse d'organisation différentielle des échanges s'est trouvée confirmée, l'activité de résolution des amis se traduisant par des modes d'interaction plus coopératifs et moins conflictuels. Plus précisément, les actes de parole étaient plus souvent de nature affiliative et orientés vers la résolution du problème chez les amis que chez les non-amis, où ils apparaissaient de nature plus agonistique et davantage orientés vers la gestion de l'interaction.

Un autre exemple peut être fourni par les travaux que nous avons menés sur les styles d'apprentissages en tant que caractéristiques personnelles relativement stables susceptibles d'affecter les interactions sociales au cours de tâches de rédaction collaborative. Il est apparu, d'une part, que le style d'apprentissage social, caractérisé par un goût affirmé pour le travail avec autrui, ne jouait pas le même rôle dans l'explication de la qualité d'apprentissages effectués en condition individuelle ou en condition collaborative : dans cette seule dernière condition, la présence d'un style d'apprentissage social élevé chez les sujets avait tendance à être associée à de faibles performances d'apprentissage<sup>31</sup>. En outre, une caractérisation précise, au cours des interactions, des types d'intervention verbale des sujets en fonction de

---

<sup>29</sup> *Ibidem*.

<sup>30</sup> CARBONES Anna Maria & CUISINIER Frédérique, « Amitié et cognition : une démarche d'analyse des échanges entre enfants confrontés à des tâches scolaires », in *Bulletin de psychologie*, 56 (4), 2003, p. 615-624.

<sup>31</sup> OLRÉY-LOUIS, Isabelle, « Co-construire des connaissances à partir de textes », in *Psychologie de l'Interaction*, n° 23/24, 2006, p. 59-309.

leur style d'apprentissage social a permis de montrer que les participants de style social affirmé se distinguent des autres par une plus forte fréquence d'interventions visant à organiser la tâche et à réguler la communication et par une moindre fréquence d'interventions marquant un désaccord<sup>32</sup>. Ces données laissaient penser que les sujets aimant apprendre sur un mode coopératif tendent surtout à créer un climat favorable dans les groupes, quitte à éviter de confronter leurs pensées à celles des autres, confrontation que l'on sait par ailleurs si importante pour l'apprentissage.

### **Conclusion**

De notre point de vue, l'étude des différences individuelles est susceptible de contribuer à une meilleure connaissance des interactions éducatives à plusieurs titres : en permettant d'identifier certaines variables qui médiatisent son efficacité, ou encore en cherchant à mettre en évidence une pluralité de mécanismes d'apprentissage dans l'interaction, certains pouvant présenter plus une plus grande efficacité que d'autres. Mais cet apport est soumis à certaines conditions. Si l'on se réfère au fait que, sur le plan théorique, l'apprentissage dans l'interaction est conçu comme un processus à la fois intrapersonnel et interpersonnel, la conséquence méthodologique en est, à notre avis, que les unités d'analyse doivent porter à la fois sur l'individu et sur le collectif dans lequel celui-ci interagit<sup>33</sup>. C'est en effet chez le sujet, d'une part, qu'il convient de rechercher les traces de l'apprentissage ainsi que certaines caractéristiques personnelles qui peuvent, en amont, conditionner celui-ci. C'est d'autre part dans le collectif – dyade ou groupe de pairs – qu'il importe de caractériser les dynamiques interactives et les formes de participation ou rôles tenus par chacun. En somme, l'articulation entre les facteurs individuels et les facteurs relatifs au fonctionnement interactif des collectifs, constitue le pivot des modalités des approches différentielles envisageables.

Tous les exemples de recherches fournis dans ce chapitre témoignent de l'intérêt qu'offrent les approches différentielles pour l'étude des interactions éducatives. Celles-ci dotent en effet

---

<sup>32</sup> OLRÉY-LOUIS, Isabelle & SOIDET Isabelle, « Coopérer pour co-construire des savoirs : une approche différentielle », in *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32 ( 3), 2003, p. 503-535.

<sup>33</sup> Voir par exemple : KUMPALAINEN Kristiina et MUTANEN Mika, « The situated dynamics of peer group interaction : an introduction to an analytic framework », in *Learning and instruction*, 9, 1999, pp. 449-473.

l'objet de recherche interdisciplinaire qu'est l'interaction de moyens d'analyses systématiques du corpus et des relations qu'il entretient avec des données externes. Inversement, les interactions éducatives permettent à la psychologie différentielle de se pencher sur des processus de pensée spécifiques à l'interaction humaine. Nous en prendrons pour exemple ce que Baker<sup>34</sup> qualifie de conditionnalité interpersonnelle et qui désigne le processus par lequel l'acceptation, par un locuteur, du contenu qu'il énonce dépend étroitement de l'acceptation de ce même contenu par son interlocuteur. Une fois mutuellement acceptées, les propositions peuvent alors prendre valeur de prémisses acquises une fois pour toutes, du fait de leur appartenance au terrain commun.

---

<sup>34</sup> BAKER Michael J., *Recherches sur l'élaboration de connaissances dans le dialogue*, Synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Nancy 2, Psychologie, 6 octobre 2004.