

ENTREVISTA A SYLVAIN CONNAC

Albert Irigoyen
Universitat Rovira i Virgili
albert.irigoyen@urv.cat
<https://orcid.org/0000-0003-2896-0006>

RESUM:

Entrevista al Dr. Sylvain Connac, màxim referent de les pedagogies cooperatives, professor titular de la Universitat Paul Valéry de Montpeller, i investigador en Ciències de l'Educació en el grup de recerca LIRDEF.

L'investigador francès precisa què són les *pedagogies cooperatives*, les compara amb l'*aprenentatge cooperatiu* que s'aplica en el sistema educatiu català i detalla el funcionament d'una classe cooperativa. A la vegada, trenca amb idees preconcebudes sobre el treball cooperatiu: incideix en la individualitat; apunta sobre voluntarietat en el fet de cooperar; marca l'ús del grup cooperatiu com una eina més, i no pas com l'única; distingeix treball en grup, treball de grup, treball en equip i treball d'equip; aporta noves situacions d'ensenyament-aprenentatge com l'ajuda, l'ajuda mútua, la tutoria o per fer col·lectiu com els debats amb finalitats democràtiques i filosòfiques (DVDP); i diferencia cooperació de col·laboració en l'aprenentatge. En definitiva, Connac va més enllà del treball en grup cooperatiu i amplia el camp d'acció dels mètodes cooperatius a l'abast.

A més, valora si cooperar és un valor o no ho és, si ha de ser un mitjà o una finalitat en la seva aplicació a l'aula, i s'endinsa en la pandèmia de la covid-19 i en el fet de si és possible cooperar virtualment. Finalment, aporta línies de futur i valora si la cooperació a les aules estarà més present en el 2030.

PARAULES CLAU: pedagogies cooperatives; aprenentatge cooperatiu; valors; debats amb finalitats democràtiques i filosòfiques (DVDP); treball en grup

INTERVIEW WITH SYLVAIN CONNAC

ABSTRACT

Interview with Dr Sylvain Connac, leading figure in cooperative pedagogies, professor at Université Paul-Valéry-Montpellier and researcher in Educational Sciences with the LIRDEF research group.

The French researcher defines cooperative pedagogies, compares them with the cooperative learning that is used in the Catalan education system and describes how a cooperative class functions. At the same time, he breaks with preconceived ideas about cooperative work: he highlights the importance of individuality and the voluntary nature of cooperating; he shows that cooperative groups should be regarded as one of several educational tools and not the only one; he distinguishes between working in a group and group work, working in a team and team work; he offers new teaching-learning situations involving assistance, mutual assistance and tutoring and others that promote collective work such as democratic and philosophical debates; and he differentiates between cooperation and collaboration in learning. In short, in the interview Connac goes beyond cooperative group work and expands the scope of the cooperative methods available.

In addition, he assesses whether cooperating is a value or not, whether it should be a means or an end when applied in the classroom, and he examines the effects of Covid-19 and whether virtual cooperation is possible. Finally, he provides future guidelines and assesses whether cooperation will play a greater role in classrooms in 2030.

KEYWORDS: cooperative pedagogies; cooperative learning; values; democratic and philosophical debates; group work.

RÉSUMÉ

Entretien avec le docteur Sylvain Connac, grande figure des pédagogies coopératives, maître de conférences à l'université Paul Valéry de Montpellier, et chercheur en Sciences de l'Éducation et membre du groupe LIRDEF.

Le professeur Connac précise ce que sont les *pédagogies coopératives*, il les compare à l'*apprentissage coopératif* appliqué dans le système d'enseignement catalan et il décrit en détail le fonctionnement d'une classe coopérative. Par la même, il remet en cause les idées reçues sur le travail coopératif : il souligne l'importance de l'individualité et le volontariat dans le fait de coopérer, il montre l'utilisation du groupe coopératif comme un outil de plus et non comme le seul, il fait la distinction entre travail en groupe, travail de groupe, travail en équipe et travail d'équipe, il propose de nouvelles situations d'enseignement-apprentissage telles que l'aide, l'entraide, le tutorat ou l'action collective comme les discussions à visées démocratique et philosophique (DVDP), et il fait la distinction entre coopération et collaboration dans l'apprentissage. En définitive, Connac va au-delà du travail en groupe coopératif et il élargit le champ des méthodes coopératives disponibles.

De plus, il se demande si la coopération est une valeur ou non, si elle doit être un moyen ou une fin dans son application en classe, et il se penche sur la pandémie de Covid-19 et s'il est possible de coopérer virtuellement. Enfin, il fournit des pistes pour l'avenir et évalue si la coopération aura plus de place dans classe en 2030.

MOTS CLÉS : pédagogies coopératives; apprentissage coopératif; valeurs; discussion à visées démocratique et philosophique (DVDP); travail en groupe.

REBUT: 08/04/2021 | ACCEPTAT: 06/08/2021

BIOGRAFIA

Sylvain Connac és mestre d'ensenyament primari, investigador docent en Ciències de l'Educació (*Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation —LIRDEF—*), professor titular de la Universitat Paul Valéry de Montpellier i director de tesis doctorals. Centra la seva recerca en els enfocaments didàctics i pedagògics que contribueixen a tenir en compte la diversitat dels estudiants evitant d'aïllar els que tenen més dificultats. Amb aquesta finalitat, estudia les pràctiques de cooperació. Dona suport a equips de professors d'ensenyament primari i d'ensenyament secundari que desenvolupen projectes de classes cooperatives. Participa en les activitats de diversos moviments educatius: ICEM34 (*Institut Coopératif de l'École Moderne 34*), PIDAPI (*Parcours Individualisé des Apprentissages en Pédagogie Institutionnelle*) i CRAP (*Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques*) - *Cahiers Pédagogiques*. És autor de diversos llibres de recerca educativa i d'articles científics publicats en revistes universitàries en llengua francesa. Algunes de les seves obres de referència són *La coopération entre el alumnado* (2021), *La coopération, ça s'apprend* (2020), *Enseigner sans exclure* (2017) o *Apprendre avec les pédagogies coopératives* (2009).



Figura 1. Sylvain Connac.

1. Una de les peculiaritats que m'han sobtat del sistema educatiu francès és que els dimecres no hi ha escola. Com es gestiona això a França? Què hi aporta? I quin és el motiu d'aquesta jornada no lectiva?

A França, el dimecres és un dia sense escola per raons històriques. Si pensem en el passat catòlic de la cultura francesa, sobretot pel que fa al sistema educatiu, entendrem que calia que el clergat tingués un dia a la setmana per a oferir una educació religiosa als infants. Inicialment, aquest dia dedicat al catecisme queia en dijous. I amb el pas del temps es va traslladar al dimecres.

Progressivament, es va anar consolidant l'hàbit de considerar no lectiu el dimecres, i igualment es va reservar la tarda d'aquest dia de la setmana per a activitats culturals (dibuix, dansa, centre d'esbarjo...) o esportives. Fins a mitjan anys 2000, els escolars francesos anaven a classe el dilluns, el dimarts, el dijous, el divendres i al matí del dissabte. I va ser a causa de decisions polítiques relacionades amb l'estalvi de llocs de treball que es van suprimir les classes del dissabte, alhora que es demanava als ensenyants que durant les franges horàries dels quatre únics dies lectius asseguressin el seguiment dels alumnes amb dificultats, en substitució dels professors especialitzats que oferien aquest seguiment. D'aquesta manera, França s'ha convertit en el país del món en què els escolars van a classe menys dies a la setmana (quatre de set) però amb les amplituds horàries més elevades. Per exemple, un infant pot arribar al servei municipal d'acollida escolar a les set del matí i no marxar del centre fins a les sis de la tarda, si es queda a dinar al menjador i hi roman a l'hora d'estudi. El 2012, es va intentar introduir una reforma en els ritmes escolars consistent a fer que els alumnes anessin a classe també el dimecres, cosa que va permetre alleugerir la resta de jornades. Però aquesta mesura ràpidament es va abandonar, principalment pel fet que els mestres havien de treballar més sense cap compensació econòmica addicional. En resum, les necessitats dels adults es van considerar superiors a les dels infants.

Les famílies que treballen, doncs, acostumen a organitzar-se així: deixen les criatures a l'escola al matí abans d'anar a la feina i passen a buscar-les al vespre abans de tornar a casa. I els deures es fan en aquell moment, amb tots els riscos que això comporta de generar desigualtats.

Els dimecres, els infants els cuiden els avis, o bé estan inscrits en entitats d'entreteniment en les quals fan activitats de lleure, culturals o esportives (amb les despeses a càrrec de la família o del municipi).

2. *Ets un dels màxims referents de les pedagogies cooperatives. Quins són els experts o ideòlegs que han inspirat les teves tesis?*

A França, i més àmpliament a Europa, són molts els pedagogs de la nova educació que han promogut la cooperació a l'escola com un trampolí per a l'emancipació individual i col·lectiva. Aquest és particularment el cas del gran pedagog català Francesc Ferrer i Guàrdia, que, al començament del segle xx, va fundar l'Escola Moderna, amb una organització cooperativa del treball.

Aquestes experiències educatives ben aviat es van conèixer i van influir en pedagogs francesos com ara Roger Cousinet (1881-1973), Barthélémy Profit (1867-1946) o Élise (1898-1983) i Célestin Freinet (1896-1966).

Roger Cousinet va crear un mètode de treball lliure per grups. Els infants s'aplegaven espontàniament en *illots* o grupets de quatre o cinc. El responsable de cada grup s'encarregava del quadern en què els alumnes escrivien els textos elaborats conjuntament. Uns textos que sovint depenien dels projectes a què cada grup donava vida: la història d'un vestit, la vida en un país llunyà, una nova tecnologia... I a partir d'aquest viver de textos i projectes s'organitzaven sessions col·lectives, les quals proporcionaven una nova feina a cada grup.

Barthélémy Profit va crear les cooperatives escolars, que són associacions fetes a mida dels infants i que inclouen una tresoreria perquè aquests puguin recaptar diners mitjançant accions solidàries i destinar-los a la realització de projectes de classe. Les cooperatives escolars servien també per a preparar els infants per al mutualisme adult, el que utilitzem quan contractem mútues o assegurances per estar coberts si sorgeixen dificultats en la vida quotidiana.

Élise i Célestin Freinet van ser els iniciadors d'un ampli moviment d'ensenyants que promou les classes cooperatives. Amb el suport de tècniques específiques (com ara la impremta, les classes passeig, la correspondència o el diari escolar), els alumnes aprenen en un entorn ric

en estímuls que funciona com un rusc en què cadascun sap el que ha de fer, individualment o en col·laboració amb d'altres. I és a partir de la pedagogia Freinet que es parla d'*infant autor*, *expressió lliure* o *assaig-i-error experimental*.

Llavors es van desenvolupar grans pedagogies cooperatives que van incitar un gran nombre de mestres de primària a inscriure's en moviments educatius que han acabat esdevenint autèntics gresols de creacions.

Quan em vaig interessar per la cooperació a l'escola va ser a causa del seu fort potencial educatiu. I les meves lectures i treballs em van portar ràpidament a sortir del camp de la pedagogia per veure allò que en la societat té un caràcter cooperatiu.

3. Vaig poder assistir a un debat cooperatiu de l'ICEM34 durant el qual es va discutir com introduir algunes situacions cooperatives a l'aula de primària. Quines persones formen part de l'ICEM34? I què aporten a l'educació?

Els participants en les activitats d'aquestes associacions cooperatives són principalment ensenyants de primària i de secundària. Les reunions es fan d'una manera ritualitzada. La trobada, la comencem amb un àpat cooperatiu, per al qual cadascú porta un plat per a compartir amb els altres. Tot seguit, ens col·loquem en rotllana i un voluntari dirigeix un col·loqui de l'estil «què expliqueu?», durant el qual tothom pot aportar informació, estats d'ànim o opinions sobre l'actualitat pedagògica dins dels col·lectius. La conversa continua amb l'elecció d'un tema que es determinarà a partir d'una pluja d'idees feta pels participants. Un cop establerta la llista inicial, el moderador del debat organitza una votació no exclusiva, és a dir, que dona a cadascú l'oportunitat de votar tantes vegades com cregui convenient a favor de les propostes temàtiques que li interessin. D'aquesta manera, al final de la votació el grup ha escollit el tema que concentra l'interès d'una gran majoria dels participants. I els altres podran proposar-se en reunions posteriors.

Les intervencions, en sentit estricte, les modera un president de la sessió, el qual dona la paraula, gestiona el temps i fa complir les regles del funcionament democràtic: «No ens riem de ningú, escoltem qui parla, tenim dret a romandre en silenci, demanem la paraula abans de pren-

dre-la» (unes normes que es recorden sistemàticament). La majoria de les vegades, es redacta una acta col·laborativa per mitjà d'un document de format Framapad accessible a tothom qui fa servir, en el moment de la reunió, un ordinador connectat a la xarxa. A continuació, aquesta acta es passa a net i s'envia a les llistes de debat de les associacions. Així, també les persones que no han pogut assistir a la trobada poden conèixer les idees que s'hi han intercanviat i treballat. La discussió s'acaba un quart d'hora abans de l'hora final que col·lectivament s'havia fixat. Això deixa la possibilitat d'organitzar un ràpid «balanç meteorològic» (cadascú expressa amb la mà *sol*, *núvols* o *pluja*), per mitjà del qual tothom pot mostrar el seu grau de satisfacció respecte a la participació en el debat fet. I llavors es poden prendre decisions per a modificar i millorar el funcionament de futures reunions.



Figura 2. Durant l'entrevista, despatx de Sylvain Connac a l'Universit  Paul-Valéry de Montpellier 3.

4. Per què et vas interessar per les pedagogies cooperatives?

Em vaig trobar per primera vegada amb la cooperació quan feia de monitor de colònies infantils i vaig constatar la vitalitat que permetia posar en valor en les relacions i en la participació en els projectes. Aquesta és la

raó per la qual em vaig convertir en ensenyant i després en investigador en Ciències de l'Educació, per estudiar aquesta força vital en els contextos dels aprenentatges escolars.

En el món de l'ensenyament, la cooperació és interessant per diversos motius: per considerar com a enriquidores les diferències dins d'un grup, per desenvolupar en els cooperadors habilitats prosocials que els seran útils en moltes altres situacions futures i per participar en el foment de valors humanistes associats a la fraternitat: solidaritat, generositat, altruisme... A França, tenim reptes molt importants: aconseguir que l'escola contribueixi a l'enfortiment del vincle social entre poblacions que tendeixen a ignorar-se, i que s'organitzi per deixar de ser una màquina que classifica socialment els estudiants que acull. És una necessitat imperiosa que l'escola permeti progressar tots els infants i adolescents: que cap d'ells no es desanimi i que cadascun pugui créixer en la confiança en si mateix, en motivació, en capacitats treballables amb d'altres i en el domini dels continguts acadèmics.

Tot i això, no n'hi ha prou fent cooperar els estudiants perquè puguin treure un profit immediat d'aquestes situacions de cooperació per aprendre millor. Moltes recerques en el camp de l'educació han posat de manifest els problemes que sorgeixen en les cooperacions fetes de manera espontània, i que es poden resumir en quatre desviacions:

- Una desviació *atencional*, quan la cooperació condueix a un nivell tan alt de desordre que es converteix en un destorb per a l'atenció i la concentració dels alumnes.
- Una desviació *productivista*, que fa que els estudiants prioritzin els objectius de producció davant dels d'aprenentatge, la qual cosa crea malentesos, en tant que els estudiants que no assolixen els objectius de domini esperats es conformen a complir les instruccions que se'ls donen (els objectius de rendiment), i això els priva d'aprendre.
- Una desviació *fusionadora*, quan els estudiants confonen els conflictes relacionals amb els d'idees: no estar d'acord amb els companys en la resolució de problemes és extremament interessant

per a posar en qüestió les pròpies opinions, llevat que es temi que arran d'aquestes discrepàncies es deteriorin els vincles d'amistat.

- Una desviació *diferenciadora*, que fa que els estudiants més avançats acadèmicament s'apropiïn les funcions del treball cooperatiu més motivadores intel·lectualment. Això passa especialment en el cas de les pràctiques de monitoratge, amb les quals cal ser expert en un camp per a poder ser monitor en aquest camp. El problema prové de l'*efecte tutor* (Baudrit, 1999), que veu el tutor com qui més es beneficia de la situació tutorial, en la mesura que és l'ensenyant més valorat i el que desenvolupa l'activitat cognitiva més intensa.

Ara podem comprendre per què Philippe Meirieu explica que, quan se'ls permet cooperar espontàniament, els alumnes es divideixen en quatre tipus segons la funció que assumeixen: els *creatius* (sovint, els més avançats acadèmicament), els *executants* (els que prioritzen les accions encomanades davant dels aprenentatges), els *aturats* i els *molestadors*, que solen ser, malauradament, estudiants pertanyents a famílies que pateixen un alt grau de pobresa.

5. *Al cap de poc de conèixer-nos em vas aclarir que les pedagogies cooperatives no són un mètode. A Catalunya, els referents dels mètodes cooperatius (cooperative learning) són Slavin, Kagan, Sharan i Sharan i, principalment, els germans Johnson (Aprendre junts—Learning Together—). Quins són els principis i el funcionament d'una classe cooperativa francesa?*

En vista dels riscos esmentats, és aconsellable tenir la màxima prudència a l'hora d'organitzar situacions de cooperació amb estudiants. Tot i això, no creiem pas que la cooperació sigui impossible de posar en pràctica. Al contrari, amb certes precaucions, que gradualment intentem actualitzar a través de les nostres recerques, observem a les classes —amb les quals treballem— que és encertat seguir volent fer cooperar els estudiants.

Aquestes precaucions s'expliquen a través de tres grans apartats: la designació d'objectius prioritaris, l'aplicació de determinades mesures pràctiques a l'hora d'organitzar situacions de cooperació, i la prèvia formació dels estudiants.

La cooperació no és pas un tot homogeni. Ben al contrari, conté una sèrie molt diversa de variants pedagògiques. I cadascuna s'organitza d'una manera específica, té objectius propis i requereix unes atencions particulars. Heus aquí les variants cooperatives més conegudes:

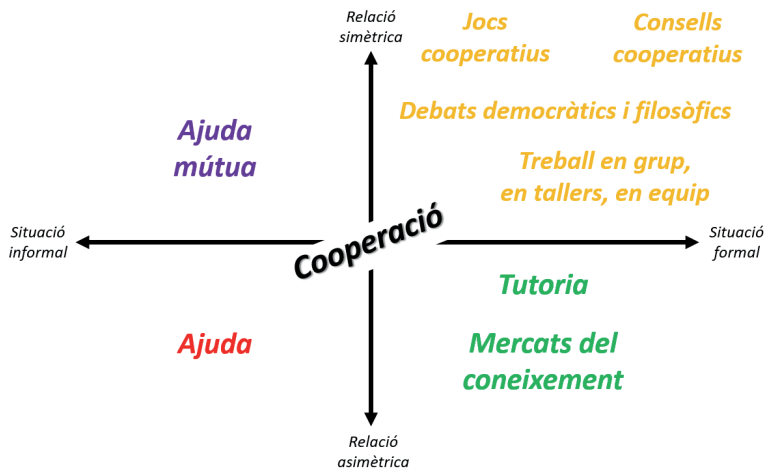


Figura 3. Variants cooperatives.

El treball en grup és una forma de cooperació que consisteix a estudiar junts un mateix problema. El problema en qüestió, específicament escollit perquè té una resolució susceptible de crear un obstacle, constitueix una oportunitat perquè els alumnes confrontin idees i, contraposant arguments, arribin a dubtar de les seves pròpies certeses (d'un conflicte sociocognitiu neix un conflicte cognitiu). Aquest període de dubte creat per la confrontació cooperativa és fructífer pel que fa al desig d'aprendre i a l'adquisició de coneixement significatiu. Aleshores, l'ensenyant està en condicions de transmetre els coneixements que posseeix fent que els alumnes els percebin com a respostes a les preguntes que ells mateixos han anat experimentant. I aquesta comprensió sobtada, juntament amb el reconeixement de noves capacitats, crea un impuls fortíssim: l'alegria d'aprendre.

Hem pogut constatar que l'organització del treball en grup requereix una alternança entre temps individuals (al començament i al final), temps col·lectius (per a l'estudi de les diferents idees i l'estructuració del coneixement) i un temps cooperatiu (el treball en grup).

El treball en equip és una altra forma de cooperació, orientada a la realització de projectes. Quan els estudiants es posen en equip, és per treballar plegats en un projecte que és important per a cadascun d'ells (una precaució important és precisament no dissenyar els nostres projectes d'ensenyant en el lloc dels alumnes). Tot intentant superar les dificultats amb què es troben al llarg de l'aventura d'aquests projectes, aquí reutilitzen, de manera autèntica i viva, coneixements escolars que han après per mitjà d'exercicis didàctics. I alhora desenvolupen competències transversals (sovint, les anomenades habilitats socials), és a dir, les que són presents en moltes situacions: parlar en públic, escriure missatges de correu electrònic, negociar, escoltar, gestionar les pròpies emocions...

L'ajuda, l'ajuda mútua o la tutoria són altres formes de cooperació, especialment útils en les fases de preparació, per a donar a cada estudiant la possibilitat de no quedar-se bloquejat sol davant d'una dificultat. Després d'haver intentat resoldre una instrucció individualment, pot passar que una microtasca impedeixi anar més enllà: el significat d'una expressió o d'una paraula, un oblit, una informació que falta, un sentiment d'ineficiència... Per intentar desbloquejar, poder recórrer a un company en qui tens confiança és sens dubte l'estratègia més eficient per a desenvolupar de manera duradora l'activitat que s'ha començat.

L'organització d'aquesta estructura de treball dins d'un grup requereix dues precaucions importants: assegurar-se de la reciprocitat de les funcions (perquè tots els estudiants puguin beneficiar-se de l'efecte tutor) i formar prèviament tots els estudiants perquè estiguin advertits dels paranys coneguts i comprenguin per què és beneficiós oferir ajuda i demanar-ne.

Altres formes cooperatives s'associen als enfocaments nord-americans, derivats de les influències de John Dewey en l'acció i la recerca educativa. Són les descrites i estudiades especialment pels germans Johnson (i per Céline Buchs més recentment) i coneguts pel nom de *cooperative learning*. Es caracteritzen per interaccions simultànies, una participació igualitària de tots els estudiants i un principi d'interdependència. Els alumnes treballen en grups (o en equips) cap a un objectiu o un resultat comuns, compartint un problema o una mateixa tasca, de manera que

només poden realitzar amb èxit la feina mitjançant un comportament interdependent. Aquest enfocament no inclou les formes de cooperació més asimètriques com ara l'ajuda o la tutoria, ni tampoc les variants col·lectives com ara els consells cooperatius o els debats democràtics.

6. Així doncs, quins serien els trets diferencials del treball en grup, el treball de grup, el treball d'equip i el treball en equip?

Efectivament, amb la inquietud de professionalitzar les pràctiques pedagògiques, recorrent a un lèxic específic i precís, semblava important distingir aquestes quatre expressions. Aquesta diferenciació, sobretot, pot ajudar a crear organitzacions cooperatives d'acord amb els objectius educatius que persegueixen.

Treball *de grup* i treball *en grup* són conceptes diferents. El treball *de grup* designa una modalitat de feina en què uns quants fan una tasca o una producció (el treball del grup), mentre que el treball *en grup* pretén assolir aprenentatges individuals mitjançant la formació de conflictes socio-cognitius. El treball *d'equip* es basa més en la cohesió entre els companys, però prioritza també una realització. I el treball *en equip* abraça les formes de cooperació en l'elaboració de projectes, i principalment les orientades a *educacions per a* (el medi ambient, la salut, la lluita contra les desigualtats...). Comprometent-s'hi entre uns quants, els estudiants reinverteixen els seus aprenentatges i desenvolupen competències transversals (realitzar un projecte, redactar actes, parlar en públic, etc.). Per evitar desviacions productivistes, el treball *en equip* ha de finalitzar amb activitats individuals en què cadascú mostri una comprensió del conjunt de la feina del seu equip. És per això que la qualitat del projecte és secundària en comparació amb l'aprenentatge que cada alumne en pot extreure.

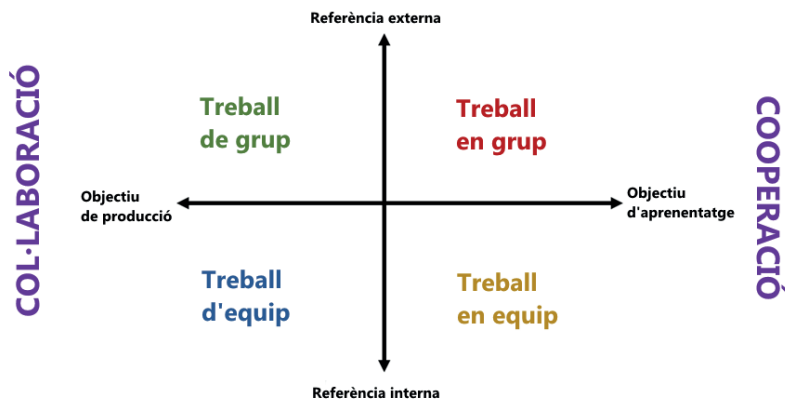


Figura 4. Organitzacions cooperatives segons els objectius educatius.

7. Slavin afirma que l'aprenentatge cooperatiu és una revolució, però les teories dels mètodes cooperatius (aprenentatge cooperatiu —cooperative learning—) no van més enllà de l'ensenyament-aprenentatge a l'aula. Què en penses? Cooperar a l'aula com a mitjà o com a finalitat?

Les pràctiques cooperatives, tal com les estudiem, les considerem principalment mitjans que permeten implementar objectius educatius a través de projectes pedagògics. Això vol dir que s'anima els estudiants a cooperar entre si per aprendre millor sols i alhora per desenvolupar hàbits en l'àmbit de la participació en activitats de grup. Al contrari del que es pot fer a l'escola anomenada *cooperative learning*, organitzar la cooperació entre estudiants no pretén pas desenvolupar habilitats cooperatives. Ara bé, com que aquestes formes de cooperació busquen crear hàbits de treball escolar, sí que sorgeix com una conseqüència secundària el veure alumnes que aprenen a treballar i actuar amb d'altres. De manera que, des del nostre punt de vista, la cooperació és més un mitjà que un fi, fins i tot si té l'efecte de fomentar el comportament prosocial dels alumnes que cooperen a l'escola.

Tot i això, sembla que els estudiants formats en la cooperació tenen menys probabilitats de caure en les desviacions de les pràctiques cooperatives que hem descrit. Aquesta és la raó per la qual ja hem dit que una

de les precaucions importants en l'organització de la cooperació era la formació prèvia dels alumnes en aquestes formes específiques de treball fet a través de la relació. Així, en el marc d'aquestes sessions de formació organitzades a principi de curs, la cooperació sí que és un objectiu, ja que s'intenta formar els estudiants en aquest terreny. Un objectiu, però, a curt termini, en el sentit que no ho és pas per si mateix, sinó que correspon a un conjunt d'habilitats que haurien d'ajudar el màxim nombre d'estudiants a aprendre millor per mitjà d'altres i amb d'altres.

8. Sovint utilitzem com a sinònims termes com cooperació i col·laboració. Què és cooperar? S'ha de diferenciar cooperar de col·laborar? Comparteixen punts en comú?

Cooperar és actuar junts, al mateix temps i en un mateix espai. Això correspon a la combinació de tres criteris: una acció conjunta, una intenció (no es coopera pas si la mateixa cosa podria fer-la un mateix tot sol) i el reconeixement d'interessos personals. Hi ha altres formes interactives amb menys necessitat de proximitat: la coordinació i la col·laboració. La *coordinació* d'un col·lectiu està assegurada per un *cap* que s'encarrega d'organitzar la presa de decisions, de distribuir la feina i de garantir la circulació de la informació entre els seus membres. La *col·laboració* és una forma d'interacció més estreta que la coordinació: es basa en la realització compartida d'un mateix projecte, per mitjà de reunions d'equip que consisteixen a pensar conjuntament una estratègia comuna, a compartir les tasques necessàries segons les habilitats individuals i, posteriorment, a fer un seguiment gradual del progrés de l'activitat.

Dins d'un equip de producció (una empresa, per exemple), és pertinent l'organització col·laborativa del treball, perquè implica cada treballador en la feina comuna mobilitzant alhora els millors talents disponibles i activant el potencial d'intel·ligència col·lectiva. Tot i això, he observat i estudiat que, aplicada a l'educació, la col·laboració planteja uns quants problemes, principalment relacionats amb la dimensió cognitiva de l'acte d'aprendre. En efecte, si l'aprenentatge consisteix a modificar de manera duradora maneres de ser o comportaments, només es pot aprendre veritablement per un mateix mitjançant un compromís intel·lectual específic

i intens. Dit d'una altra manera, si els principis d'organització de la col·laboració s'apliquen a l'escola, els estudiants més avançats acadèmicament seran els que es dedicaran a les activitats escolars més motivadores des del punt de vista del compromís intel·lectual. Per contra, els seus companys més vulnerables quedaran relegats a tasques subalternes i correran el risc de romandre en activitats superficials, sense assolir cap veritable aprenentatge.

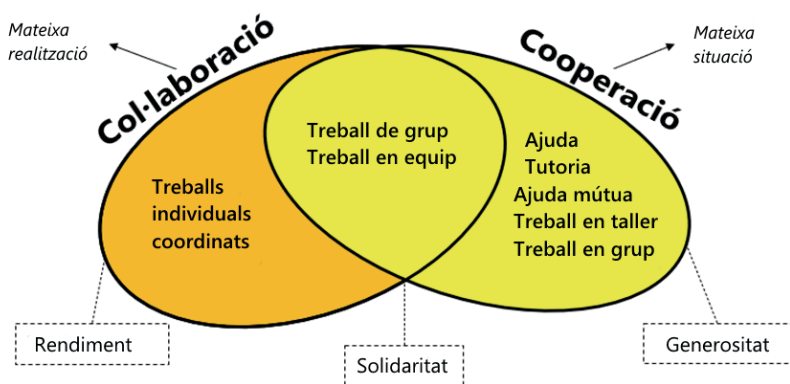


Figura 5. Situacions d'aprenentatge atenent a la col·laboració i a la cooperació.

En conseqüència, si es vol que la cooperació pugui acompanyar els aprenentatges dins d'un col·lectiu per a cada alumne, convé evitar la presència d'objectius únicament de producció, ja que creen malentesos en l'activitat dels alumnes. La cooperació en educació, doncs, només es pot concebre com una possibilitat social addicional, per mitjà de la qual els estudiants podran esperar aprendre millor sols.

9. Cooperar és un valor?

La cooperació a l'escola no em sembla pas que sigui l'element que farà la revolució a l'escola. Ara bé, sí que pot formar els joves perquè desenvolupin al màxim les seves capacitats i, així, donar a l'educació un potencial real de canvi.

Sobre el paper, fomentar la cooperació entre els estudiants és, en efecte, una aposta educativa molt prometedora si es tenen en compte els

valors que desenvolupa en ells. Hi podem trobar fàcilment el lema de la República Francesa: la llibertat perquè la cooperació atorga molta autonomia als estudiants (actuar, escollir i pensar per si mateixos), la igualtat perquè els ofereix una diferenciació evident i no estigmatitzadora (els estudiants poden demanar estar amb els companys en els quals confien més en el moment en què més ho necessiten i així tots poden progressar segons les seves capacitats), i la fraternitat per raons més evidents: els estudiants que cooperen actuen diàriament de manera solidària, generosa i altruïsta. A més, tenen l'oportunitat de desenvolupar habilitats prosocials, que els poden ser útils a l'escola, amb la seva família, en la seva vida privada, esportiva o activista, així com en el seu futur professional.

He pogut constatar que una organització escolar cooperativa es correspon plenament amb el principi de laïcitat: els estudiants són conduïts a trobar-se, a reconèixer com a riqueses les seves diferències i a concebre el grup classe com una comunitat d'aprenentatge en què tothom pot treure un benefici.

A la pràctica, és una altra cosa, per les raons que ja he explicat. El treball de recerca que ens impulsa consisteix a avançar en la descoberta de les condicions que podrien fer de la cooperació una oportunitat per a tots els estudiants. Mai no sabré agrair prou a tots els docents, des de l'escola bressol fins al batxillerat, que s'arrisquen a acollir-me. Al seu costat, entenem cada vegada millor el que amb tota seguretat es convertirà en el primer trampolí per a una futura escola més humana i més justa.

10. En els teus estudis et refereixes també a la idea que la competició és necessària. En canvi, en el nostre sistema educatiu afirmem que la competitivitat s'oposa als valors democràtics i que és una de les característiques feroços del neoliberalisme contra les quals l'escola ha de lluitar. La competició és un ingredient necessari per a cooperar?

A la societat, hem vist que és cooperatiu allò que respon a tres característiques: una acció combinada, una intenció i la reciprocitat dels beneficis. Per tant, la cooperació és totalment el contrari de l'individualisme sistemàtic (o l'egoisme), ja que aquest rebutja qualsevol forma de cooperació i té com a prioritària la cerca dels interessos individuals.

Efectivament, s'acostuma a contraposar competició i cooperació. Però és un error, ja que són actes d'interacció propers. La competició és un tipus de cooperació, ja que compleix les tres característiques esmentades. A més, si llegim els treballs de Jacques Saury, que ha estudiat el comportament dels esportistes d'alt nivell (competidors professionals), veurem que per a ells la cooperació és un element quotidià, ja que s'exerceix en situacions amb un entrenador, dins del seu equip d'entrenament i fins i tot durant una confrontació directa, per mitjà d'intercanvis i aprenentatges mutus. Tanmateix, la característica addicional d'un acte de competició és evitar que l'altre assoleixi l'objectiu que establím conjuntament, mentre que el principi de la cooperació és afavorir l'altre en la cerca dels seus objectius.

També hem observat que les situacions de competició entre alumnes poden nodrir i enriquir una organització cooperativa del treball a classe. En efecte, en un context essencialment cooperatiu, determinats estudiants expressen la manca de motivació per a buscar la superació individual. En altres paraules, s'avorreixen. I això és precisament el que aporten als estudiants els dispositius que afavoreixen les confrontacions ocasionals, ja que els donen la possibilitat de beneficiar-se dels avantatges de l'emulació: en comptes d'intentar ser més fort que els altres, intentar arribar a ser, a través dels altres, més fort que un mateix. De tota manera, el fet que ens sembli pertinent oferir als infants alguna situació competitiva no vol dir pas que les classes s'hagin d'organitzar amb una competició sistemàtica. Si fos així, desincentivaria els estudiants més vulnerables, els mateixos que no tenen la possibilitat de beneficiar-se dels avantatges i les valoracions que es reserven exclusivament als guanyadors de les competicions.

11. Què aporta la cooperació a l'aula?

En primer lloc, tenir en compte la diversitat dels estudiants i considerar les seves diferències com una riquesa. En altres paraules, introduir una organització cooperativa dins d'una classe és un trampolí de diferenciació pedagògica. Efectivament, amb el treball en grup o en equip, els estudiants poden inscriure's en activitats col·lectives i, per tant, beneficiar-se

de l'impuls comú i de les idees intercanviades. Amb l'ajuda, l'ajuda mútua o la tutoria, disposen de diverses modalitats per a treballar i aprendre: individualment, amb companys al voltant del mateix problema, demanant ajuda davant d'un bloqueig, proporcionant ajuda (i, per tant, reutilitzant el que han après), treballant en un petit grup amb el professor, o fins i tot individualment amb ell. Aquesta àmplia gamma de modalitats de treball ofereix als estudiants l'oportunitat d'escollir la que els sembla adequada per a ells, i als professors la de ja no ser els únics recursos humans a l'aula per a respondre a les necessitats individuals.

En segon lloc, desenvolupar habilitats prosocials. Aprenent mitjançant la cooperació, els estudiants aprenen també a cooperar. A França, aquest objectiu no està pas inclòs als programes escolars, però sí que es reconeix com una de les competències transversals, aplicables en el marc de diferents disciplines i fora dels entorns escolars. Per exemple, els infants poden desenvolupar la comunicació, aprendre a treballar en equip (integrar-se, coordinar una dinàmica, demostrar rigor, fiabilitat i empatia, tenir en compte els comentaris dels companys...), aprendre a gestionar els conflictes (a través de l'escolta activa, la mediació i la cerca de fets objectius), o aprendre l'art de la negociació (mostrar influència, persuasió, diplomàcia i perseverança).

I, finalment, donar vida als valors humans i cívics. El lema de la República Francesa n'enuncia tres: llibertat, igualtat i fraternitat. Cooperant a l'escola, els estudiants aprenen l'ús de la llibertat, que acaba allà on comença la dels altres. Treballen junts perquè tothom pugui progressar en igual mesura, sense que cap company no quedi enrere ni es desmotivi davant de l'esforç. Consideren la classe com una comunitat de fraternitat en què els punts forts dels uns estan al servei de les dificultats dels altres, de manera que el col·lectiu esdevé una entitat de valoració i suport mutu. Així, sense grans discursos, una classe cooperativa és un espai de valors en acció en què els estudiants els experimenten, en comptes de només sentir-ne parlar.

12. *Ets expert en debats amb finalitats democràtiques i filosòfiques (Discussions à visées démocratique et philosophique -DVDP-). Què és la DVDP i què aporta a una aula d'educació primària?*

Els debats amb finalitats democràtiques i filosòfiques (DVDP) ofereixen una oportunitat per a l'educació per a la ciutadania a través de l'exercici directe de la democràcia. Es tradueix en la participació regular en debats sobre temes referents a l'existència, l'estètica, la política, la metafísica, la moral, l'epistemologia... Els infants o adolescents que participen en aquests intercanvis poden desenvolupar dos grans blocs d'habilitats:

- Pel que fa a la presa de paraula democràtica: alimentar un debat, donar el punt de vista, escoltar les opinions dels altres, prioritzar les intervencions dels poc parladors, respectar les regles d'un moment democràtic («No riem de ningú, escoltem qui parla, demanem la paraula, tenim dret a romandre en silenci, donem prioritat de paraula a qui menys ha parlat»), etc.
- Pel que fa al pensament reflexiu: aprendre a no estar d'acord sistemàticament amb la darrera opinió formulada, i a pensar el que es vol dir en lloc de només dir el que es pensa.

És aquest segon bloc d'habilitats el que subratlla la dimensió filosòfica dels intercanvis. Dos grans autors han contribuït a popularitzar aquesta reflexivitat: Mathew Lipman, amb les nocions de pensament crític i creatiu, i Michel Tozzi, amb les exigències intel·lectuals del filosofar. Des d'aquest punt de vista, el pensament reflexiu combina tres grans requisits intel·lectuals: argumentar (explicar quina és la base d'una opinió, a partir d'exemples, contraexemples o raonaments més universals), problematitzar (actualitzar les qüestions que sorgeixen i les tensions presents en qualsevol situació humana) i conceptualitzar (intentar definir els grans termes utilitzats, tot distingint-los dels que semblen pròxims però que segurament tenen diferències).

La pràctica habitual de DVDP dona als estudiants l'oportunitat de pensar per si mateixos, és a dir, d'aprendre a no estar d'acord sistemàticament amb la darrera opinió formulada. Així, agafen l'hàbit, en lloc de dir només el que pensen, de fer l'esforç intel·lectual per pensar el que

volen dir. Això acostuma a evitar molts errors i malentesos en la comunicació i la relació amb els altres.

13. La situació de pandèmia va forçar el sistema educatiu a virtualitzar-se. Es pot cooperar virtualment?

La crisi causada per la pandèmia és particularment difícil per a l'organització de la cooperació a l'escola. Efectivament, a causa de la necessària distància entre els cossos, els professors no tenen altre remei que separar les taules i demanar als estudiants que tinguin el mínim contacte possible durant les hores de classe. A més, la crisi també ha fet viure dolorosament períodes de reclusió, quan estudiants i docents ni tan sols podien reunir-se a les escoles, que estaven tancades. No obstant això, després d'un evident primer moment d'estupefacció, a França molts professors han demostrat un enginy increïble per a aconseguir mantenir un vincle cooperatiu entre els estudiants, ja sigui a través de l'ordinador, o a l'escola respectant les distàncies sanitàries.

Vaig poder assistir a consells cooperatius per videoconferència i vaig observar que els hàbits desenvolupats pels estudiants en èpoques presencials es van refer molt ràpidament malgrat la dificultat de la tecnologia digital. Els estudiants també van organitzar l'ajuda, l'ajuda mútua i la tutoria mitjançant un fitxer col·laboratiu de tipus Framapad. Obert a tothom, aquest sistema permet a alguns expressar peticions i a d'altres respondre-hi directament o indirectament. Els estudiants em van explicar que es posaven en contacte a través de solucions digitals privades, xarxes socials o els mitjans de comunicació dels seus pares.

Aquest període també va ser una oportunitat per als professors per a discriminar el que és essencial del que és secundari en la seva professió, i van reservar per als pocs períodes escolars presencials les activitats docents primordials. D'aquesta manera, es va fomentar la descoberta de nous objectes d'aprenentatge mitjançant el treball en grup amb els estudiants, mentre que les situacions de preparació es podien relegar al treball de fora de l'escola. Però, sigui quina sigui la qualitat d'aquestes adaptacions per raons sanitàries, és evident que l'escola necessita actuar directament amb els alumnes per a poder compensar amb la relació

pedagògica ordinària i la cooperació totes les situacions en què els més fràgils es despengen o es desanimen.

14. *Quines línies de recerca han de seguir les pedagogies cooperatives?*

Crec que la recerca educativa al voltant de les pràctiques cooperatives està lluny d'haver-se acabat. Em sembla fins i tot que és al començament del seu desenvolupament. De fet, gràcies als increïbles avenços del coneixement en termes de cognició, el món de l'educació i l'ensenyament disposa de nous trampolins per a pensar millor l'articulació entre el procés d'ensenyament i el d'aprenentatge. La investigació educativa al voltant de la cooperació és, doncs, essencial des del punt de vista pedagògic per dos motius principals. En primer lloc, per a tenir en compte la diversitat dels estudiants. És una bona oportunitat per a estudiar en què i com una organització cooperativa de treball és capaç de substituir de manera avantatjosa les pràctiques habituals de diferenciació pedagògica, que tendeixen a desanimar els estudiants i a incrementar les distàncies dins d'una classe, quan el que es busca és precisament el contrari. En segon lloc, hi ha el foment dels vincles de solidaritat i fraternitat entre els estudiants. En aquest cas, es tracta de concebre una autèntica educació cívica, convertint l'escola en un laboratori d'aprenentatge de la vida adulta que permeti a les persones considerar les seves diferències de concepcions com a riqueses mútues que cal mantenir (en comptes de raons per a enfrontar-se violentament). La investigació en educació pot proporcionar, doncs, punts de referència que permetin la participació democràtica, per exemple dins d'un debat, o construir models de relació entre companys que evitin les estratègies de retirada o submissió davant de situacions d'adversitat. Les pràctiques de cooperació, sobre el paper, són interessants per a respondre a aquests dos grans reptes. Tanmateix, és sobretot en el camp praxeològic que els avenços educatius s'establiran de manera duradora.

En termes metodològics, els enfocaments quantitius per experimentació i comparació de grups neutres amb grups control, que busquen produir *dades convincents*, no ens semblen rellevants pel que fa a les necessitats educatives actuals. En primer lloc, perquè encara no hem avançat

prou en la comprensió del que està en joc amb la diversitat de pràctiques cooperatives existents; encara ens caldria assegurar més les precaucions que permeten fer cooperar els estudiants sense que intervinguin les quatre desviacions que hem descrit. I, en segon lloc, perquè partim del postulat epistemològic que és inútil voler comparar grups d'estudiants entre si, ja que el nombre de variables és tan alt que interfereix en les realitats observades.

És per això que hem fet l'elecció metodològica de desenvolupar enfocaments fenomenològics (Husserl, Merleau-Ponty, Heideger, etc.), basats en la recerca d'una comprensió de la realitat a través de l'encreuament de les consciències expressades pels actors de la cooperació. Això es tradueix en situacions d'observació equipades amb vídeos i amb enregistraments d'àudio. Això ens aporta un material a partir del qual es fa molt ric recollir les opinions d'alumnes i docents sobre les realitats que viuen i que constaten amb les dades que els mostrem.

I és combinant totes aquestes consciències com gradualment serem capaços entre tots, els propers anys, de construir mètodes educatius ambiciosos, humanistes i exigents.

15. Creus que l'any 2030 hi haurà més pedagogies cooperatives a les aules franceses? Cap on creus que va l'educació?

No sé pas com serà l'escola d'aquí a uns quants anys. La crisi de la pandèmia que vivim té l'avantatge d'ensenyar-nos prudència i incertesa sobre el futur.

Però tenim prou coneixement sobre l'espècie humana per reconèixer la seva dimensió ultrasocial, sobretot pel que fa a l'aprenentatge. Per descomptat, aprendre només pot ser una activitat individual (no és possible aprendre en el lloc d'algú altre), però és més fàcil aprendre amb d'altres.

Les nostres tradicions pedagògiques donen una preponderància a les relacions entre mestre i alumne. Però la dimensió social de la humanitat motiva els estudiants cap a relacions horitzontals, i això es correspon amb les pràctiques cooperatives.

Per tant, no tinc cap certesa sobre la naturalesa de les realitats cooperatives que s'estendran els propers anys, però soc optimista respecte al seu desenvolupament. El repte de fer-les perdurables dependrà del rigor amb què les proposarem als alumnes. Tanmateix, ningú no podrà culpar els ensenyants per no haver reeixit si no se'ls ofereix cap formació digna d'aquest nom tant quan entren a la professió com al llarg de la seva carrera professional. És a partir d'aquesta formació en cooperació que els docents la podran concebre com una manera de respondre a la diversitat dels seus alumnes.

Hi ha una necessitat urgent que aquesta formació sigui concreta i pràctica, de manera que tothom se senti capaç d'organitzar la cooperació a l'aula. Les teories i les reflexions filosòfiques són absolutament necessàries per a donar sentit a l'acte d'ensenyar, però la prioritat és al començament, en els fonaments de la professió. El fet de sentir-se totalment segur en les propostes que fa viure als seus alumnes, li permet guanyar credibilitat davant d'ells i també de si mateix.

Pel que fa als formadors de mestres, dono molt de crèdit a la formació isomorfa, és a dir, la que ofereix als participants la possibilitat de viure les pedagogies proposades. Per exemple, per ajudar els professors a introduir el treball en grup, es tractaria de fer-los treballar en grups al voltant de situacions o problemes vinculats a la formació. D'aquesta manera podran no tan sols pensar en la cooperació, sinó també i sobretot tenir experiències sòlides sobre les quals basar-se per pensar de quina manera poden posar a treballar els seus estudiants.