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.

Comunicació Educativa, núm. 34, 2021, pàg. 7-51 | DOI: 10.17345/comeduc347-51
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

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

Introduction biographique

Professeur des écoles de formation initiale, Sylvain Connac est enseignant-chercheur en Sciences de l'Éducation (LIRDEF), maître de conférences à l'Université Paul-Valéry de Montpellier, habilité à diriger des recherches. Il axe ses recherches autour des approches didactiques et pédagogiques qui faciliteraient une prise en compte de la diversité des élèves, sans avoir à isoler les plus en difficulté. Il étudie à cet effet les pratiques de coopération. Il accompagne des équipes d'écoles élémentaires, de collèges et de lycées qui développent des projets de classes coopératives. Il participe aux activités de plusieurs mouvements pédagogiques : ICEM34, PIDAPI et CRAP-Cahiers Pédagogiques. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages de recherches en pédagogie ainsi que de plusieurs publications scientifiques dans des revues universitaires francophones. Certains de ses ouvrages de référence sont *La cooperación entre el alumnado* (2021), *La coopération, ça s'apprend* (2020), *Enseigner sans exclure (2017)* ou *Apprendre avec les pédagogies coopératives* (2009).

Figure 1. Sylvain Connac.

1. L'une des choses qui m'a surpris dans le système français de l'enseignement, c'est qu'il n'y a pas d'école le mercredi. Comment cela est-il géré en France, à quoi cela sert-il, et quelle est la raison de cette journée libre ?

En France, le mercredi est un jour sans école pour des raisons historiques. En effet, au regard du passé catholique de la culture française, notamment en matière de système éducatif, il était nécessaire au clergé de disposer d'une journée dans la semaine pour proposer aux enfants un enseignement religieux. Au départ, cette journée dédiée au catéchisme tombait un jeudi. Elle a progressivement été fixée le mercredi.

Les habitudes se sont progressivement installées ainsi, réservant également l'après-midi du mercredi à des activités culturelles (dessin, danse, centres aérés, etc.) ou sportives. Jusqu'au milieu des années 2000, les écoliers français se rendaient à l'école les lundi, mardi, jeudi, vendredi et samedi matin. C'est pour des raisons politiques d'économie de postes d'enseignants que la classe le samedi matin a été supprimée afin de demander aux enseignants d'assurer le suivi des élèves en difficulté sur des plages horaires des quatre journées scolaires, à la place des enseignants spécialisés qui proposaient un tel suivi. La France est donc devenue le pays du monde où les élèves travaillent le moins de jours par semaine (4/7) mais avec des amplitudes horaires les plus larges. Par exemple, un enfant peut arriver à l'accueil communal de l'école le matin à 7 h et en repartir que le soir à 18 h, s'il reste à l'étude et mange à la cantine. En 2012, une réforme des rythmes scolaires a été tentée. Il s'agissait de faire venir à l'école les élèves le mercredi, ce qui permettait d'alléger toutes les autres journées de classe. Mais cette mesure a rapidement été abandonnée, principalement parce qu'il était demandé aux enseignants de travailler davantage sans aucune compensation financière supplémentaire. En somme, les besoins des adultes ont été considérés comme supérieurs à ceux des enfants.

Les familles qui travaillent s'organisent donc souvent ainsi : elles déposent les enfants à l'école le matin avant de se rendre sur leur lieu de travail, puis les récupèrent le soir avant de retourner à leur domicile. Les devoirs se font alors à ce moment-là, avec tous les risques de développement des inégalités que cela comporte. Le mercredi, les enfants

sont gardés par leurs grands-parents ou sont inscrits dans des structures d'animation où ils pratiquent des activités de loisir, culturelles ou sportives (au frais des familles ou des municipalités).

2. Vous êtes connu pour être un spécialiste des pédagogies coopératives. Quels sont les experts ou idéologues qui ont inspiré vos thèses ?

En France, et plus largement en Europe, nombreux ont été les pédagogues de l'éducation nouvelle à promouvoir la coopération à l'école comme levier d'émancipations individuelle et collective. C'est le cas notamment du grand pédagogue catalan Francesc Ferrer i Guàrdia qui, au début du xxe siècle, a fondé l'école moderne, avec une organisation coopérative du travail.

Ces expériences éducatives ont ensuite été connues et ont influencé des pédagogues français comme Roger Cousinet (1881-1973), Barthélémy Profit (1867-1946) ou Élise (1898-1983) et Célestin Freinet (1896-1966).

Roger Cousinet est à l'origine d'une méthode de travail libre par groupes. Les enfants se réunissaient spontanément par ilots de 4 ou 5. Un responsable de groupe se chargeait d'un cahier sur lequel les élèves écrivaient les textes élaborés en commun. Ces textes dépendaient souvent des projets que faisaient vivre chaque groupe : l'histoire d'un costume, la vie dans un pays éloigné, une nouvelle technologie… C'est à partir de ce vivier que des séances collectives étaient organisées, ce qui donnait du travail nouveau à chaque groupe.

Barthélémy Profit a créé les coopératives scolaires. Ce sont des associations adaptées aux enfants, avec une trésorerie, pour qu'ils puissent collecter de l'argent par des actions solidaires et le dépenser pour la réalisation de projets de classe. Les coopératives scolaires servaient également à préparer les enfants au mutualisme adulte que nous utilisons désormais lorsque nous contractons des mutuelles ou des assurances pour être couverts en cas de difficulté de vie.

Élise et Célestin Freinet sont à l'origine d'un immense mouvement d'enseignants faisant vivre des classes coopératives. Selon des techniques spécifiques (comme l'imprimerie, les classes-promenades, la correspondance ou le journal scolaire), les élèves apprennent au sein d'un milieu

riche en sollicitations, qui fonctionne comme une ruche où chacun sait ce qu'il a à faire, seul ou avec d'autres. C'est avec cette pédagogie Freinet que l'on parle d'enfant auteur, de libre expression ou de tâtonnement expérimental.

De larges pédagogies coopératives se sont alors développées, attirant de très nombreux enseignants du primaire à fréquenter des mouvements pédagogiques devenus de véritables creusés de créations.

J'en suis venu à m'intéresser à la coopération à l'école en raison de son potentiel éducatif fort. Mes lectures et travaux m'ont rapidement conduit à sortir du domaine de la pédagogie pour voir ce qui, dans le vécu, est à caractère coopératif.

3. J'ai pu assister à un débat coopératif de l'ICEM34 qui abordait la manière d'introduire des situations coopératives en école primaire. Quels sont les membres de l'ICEM34 et qu'apportent-ils à l'enseignement ?

Ce sont principalement des enseignants d'école primaire, de collège et de lycée qui participent aux activités de ces associations coopératives. Les rencontres se déroulent de manière ritualisée. Nous les débutons par un repas coopératif où chacun apporte un plat à partager avec les autres participants. Ensuite, nous nous mettons en cercle et un volontaire anime un « quoi de neuf ? » pendant lequel chacun peut exprimer des informations, des humeurs, ou des avis concernant l'actualité pédagogique au sein des groupes. Les échanges se poursuivent avec le choix d'un thème. Celui-ci et déterminé à partir d'un brainstorming émanant des participants. Une fois la liste initiale constituée, l'animateur de la discussion organise un vote non exclusif, c'est-à-dire qu'il donne la possibilité à chacun de voter autant de fois que nécessaire pour les propositions du thème qui l'intéressent. Ainsi, à la fin de ce scrutin, le groupe a choisi le sujet qui mobilise l'intérêt d'une très grande majorité de participants. Les autres sujets peuvent être proposés lors de rencontres ultérieures.

Les échanges à proprement parler sont animés par un président de séance qui répartit la parole, gère le temps, et fait vivre les règles de fonctionnement démocratique : « on ne se moque pas, on écoute celui qui parle, on a le droit de se taire, on demande la parole avant de la prendre »

(ces règles sont systématiquement rappelées). La plupart du temps, un compte rendu collaboratif est rédigé sous forme d'un document Framapad accessible à tous ceux qui utilisent, au moment de la réunion, un ordinateur connecté à Internet. Ce compte-rendu est ensuite mis au propre puis diffusé sur les listes de discussion des associations. Ainsi, même les personnes qui n'ont pas pu être présentes peuvent prendre connaissance des idées qui ont été échangées et travaillées. La discussion se termine un quart d'heure avant l'heure de fin décidée collectivement. Cela laisse la possibilité d'organiser rapidement le « bilan météo » (chacun avec le symbole d'une main, d'un soleil, d'un nuage ou de la pluie) pendant lequel chacun peut exprimer son degré de satisfaction par rapport à la participation à cette discussion. Des décisions peuvent alors être prises pour modifier et améliorer le fonctionnement des réunions à venir.

Figure 2. Lors de l'entretien, bureau de Sylvain Connac à l'Université Paul-Valéry de Montpellier 3.

4. *Pourquoi vous êtes-vous intéressé aux* pédagogies coopératives *?*

J'ai personnellement découvert la coopération en tant qu'animateur de séjours de vacances pour enfants à travers la vitalité qu'elle permettait de valoriser dans les relations et la participation aux projets. C'est la rai-

son pour laquelle je suis ensuite devenu enseignant puis chercheur en Sciences de l'éducation, pour étudier cette force vitale dans des contextes d'apprentissages scolaires.

La coopération en pédagogie est intéressante pour plusieurs raisons : pour considérer les différences au sein d'un groupe comme des richesses pour le groupe, pour développer chez les habiletés prosociales des coopérateurs qui leur seront utiles dans de nombreuses autres situations futures, et pour participer à la promotion de valeurs humanistes associées à la fraternité : la solidarité, la générosité, l'altruisme… En France, ce sont des enjeux importants : que l'école participe à renforcer le lien social entre des populations qui ont tendance à s'ignorer et qu'elle s'organise afin d'arrêter d'être une machine qui trie socialement les élèves qu'elle accueille. C'est un besoin impérieux que l'école puisse permettre à tous les enfants et tous les adolescents de progresser : qu'aucun ne se décourage et que chacun puisse grandir avec confiance en soi, motivation, les capacités à travailler avec d'autres et la maîtrise des savoirs scolaires.

Cependant, il ne suffit pas de faire coopérer des élèves pour qu'ils puissent immédiatement tirer parti de ces situations coopératives pour mieux apprendre. De nombreux travaux de recherche en éducation ont mis à jour plusieurs problèmes relatifs à des coopérations spontanées. Ils peuvent être décrits sous forme de quatre dérives :

- Une dérive *attentionnelle*, lorsque la coopération conduit à un niveau de désordre tellement élevé qu'il devient un parasite contre l'attention et la concentration des élèves.
- Une dérive *productiviste*, qui voit les élèves prioriser des objectifs de production par rapport à des objectifs d'apprentissage : cela crée des implicites puisque les élèves ne situant pas les buts de maîtrise attendus se contentent de réaliser les consignes que l'on leur donne (des buts de performance), ce qui les prive d'apprendre.
- Une dérive *fusionnelle*, voyant des élèves confondre des conflits relationnels avec des conflits d'idées : ne pas être d'accord avec des camarades dans la résolution de problèmes est extrêmement intéressant pour remettre en question ses propres représentations

sauf si l'on craint que par ces désaccords, des liens d'amitié se détériorent.

- Une dérive *différenciatrice* qui voit les élèves les plus avancés scolairement s'emparer des fonctions coopératives les plus mobilisatrices intellectuellement. C'est le cas notamment avec les pratiques de monitorat pour lesquelles il est nécessaire d'être expert dans un domaine pour pouvoir devenir moniteur dans ce domaine. Le problème provient de l'effet tuteur (Baudrit, 1999) qui voit le tuteur étant celui qui profite le plus de la situation de tutorat dans la mesure où c'est celui qui est le plus valorisé et celui qui développe l'activité cognitive la plus intense.

On comprend ainsi pourquoi Philippe Meirieu explique que lorsque l'on laisse spontanément des élèves coopérer, ils se répartissent quatre types de fonctions : les concepteurs (souvent parmi les élèves les plus à l'aise scolairement), les exécutants (qui priorisent les actions à réaliser plus que les apprentissages), les chômeurs et les gêneurs, malheureusement des élèves souvent issus des familles exposées à une grande pauvreté.

*5. Peu après notre rencontre, vous m'avez averti que les pédagogies coopératives ne constituent pas une méthode. En Catalogne, les modèles des méthodes coopératives (*cooperative learning*) sont Slavin, Kagan, Sharan y Sharan et, principalement, ceux des frères Johnson (*Aprendre junts — Learning Together —*). Quels sont les principes et le fonctionnement d'une classe coopérative française ?*

Tous les risques décrits précédemment conduisent à la plus grande des prudences quant à l'organisation de situations coopératives avec des élèves. Pour autant, nous ne pensons pas que la coopération soit impossible à mettre en œuvre. Au contraire, avec certaines précautions que nous tentons progressivement de mettre à jour à travers nos recherches, nous constatons dans les classes avec lesquelles nous travaillons qu'il est judicieux de continuer à vouloir faire coopérer les élèves.

Ces précautions peuvent être expliquées à travers 3 grandes familles : la désignation d'objectifs prioritaires, quelques aménagements pratiques au moment de l'organisation des situations de coopération et la formation préalable des élèves.

La coopération n'est pas un ensemble homogène. Au contraire, elle regroupe une série diversifiée de déclinaisons pédagogiques. Chacune d'elles s'organise de manière spécifique, a des objectifs propres, et nécessite des vigilances particulières. Voici les déclinaisons coopératives les plus connues.

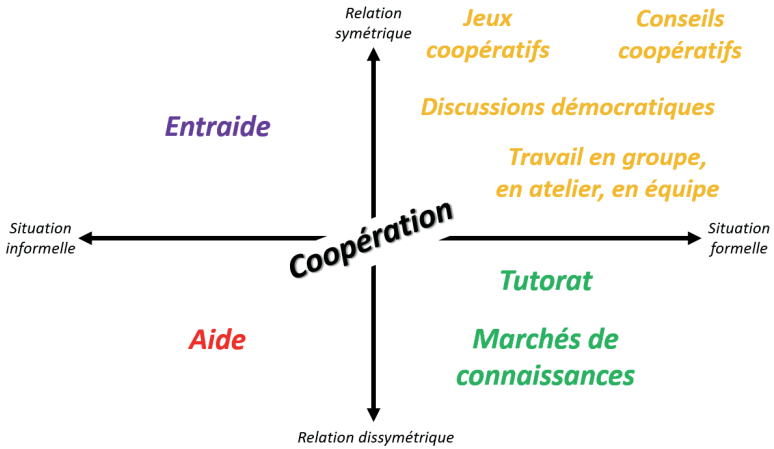

Figure 3. Déclinaisons coopératives

Le *travail en groupe* d'élèves et une forme de coopération qui consiste à étudier ensemble un même problème. Ce problème, spécifiquement choisi parce qu'il est en mesure de pouvoir créer un obstacle dans sa résolution, est l'occasion pour les élèves de confronter leurs idées et, en opposant des arguments, en venir à douter de leurs propres certitudes (d'un conflit socio-cognitif nait un conflit cognitif). Cette période de doute ainsi créée par la confrontation coopérative est féconde de désir d'apprendre et d'un rapport au savoir qui fait sens. L'enseignant est alors en mesure de pouvoir transmettre les savoirs qu'il détient en les faisant percevoir par les élèves comme des réponses aux questions qu'ils sont en train de traiter. C'est cette compréhension soudaine, accompagnée de la reconnaissance de nouvelles capacités, qui crée un formidable élan : la joie d'apprendre.

Nous avons pu voir que le fait d'organiser un travail en groupe nécessite une alternance entre des temps individuels (au début et à la fin), des temps collectifs (pour l'étude des idées différentes et la structuration des savoirs) et un temps coopératif (le travail en groupe).

Le travail en équipe est une autre forme de coopération orientée vers les démarches de projets. Lorsque des élèves se mettent en équipe, c'est pour réaliser à plusieurs un projet qui est important pour chacun d'eux (une précaution importante est justement de ne pas concevoir ses projets d'enseignants pour ceux de nos élèves). En essayant d'aller au-delà de toutes les difficultés qu'ils rencontrent dans l'aventure de ces projets, ils réutilisent alors, de manière authentique et vivante, des savoirs scolaires découverts par l'intermédiaire d'exercices didactiques. Ils développent en même temps des compétences transversales (ce que l'on appelle souvent des *soft-skills*), c'est à dire présentes dans de nombreuses situations : prendre la parole en public, écrire un courriel, négocier, écouter, gérer ses émotions…

L'aide, l'entraide ou le tutorat sont d'autres formes de coopération, surtout utiles dans les phases d'entrainement, pour donner la possibilité aux élèves de ne pas rester bloqués seuls face à une difficulté. Après avoir essayé individuellement de résoudre une consigne, il peut arriver qu'une micro tâche empêche d'aller plus loin : le sens d'une expression ou d'un mot, un oubli, une information manquante, un sentiment d'inefficacité… Pouvoir se tourner vers un camarade, en qui on a confiance, pour tenter de ne pas rester bloqué, est certainement la stratégie la plus efficiente pour poursuivre de manière durable l'activité dans laquelle on s'est engagé.

Organiser une telle structure de travail au sein d'un groupe requiert deux vigilances importantes : veiller à la réciprocité des fonctions (afin que tous les élèves puissent profiter de l'effet tuteur) et former en amont tous les élèves afin qu'ils soient avertis des pièges connus et qu'ils comprennent pourquoi il est avantageux d'apporter de l'aide et d'en demander.

D'autres formes coopératives sont associées aux approches nord-américaines, découlant des influences de John Dewey sur l'action et l'enquête en éducation. Ce sont celles décrites et étudiées notamment par les frères Johnson (ou Céline Buchs plus récemment), connues sous le nom de « cooperative learning ». Elles sont caractérisées par des interactions simultanées, une participation égale de tous les élèves et un principe d'interdépendance. Les élèves travaillent en groupes (ou en équipes) vers un but ou un résultat commun, en partageant un problème ou une même tâche, de telle sorte qu'ils ne peuvent réussir à accomplir le travail que par

un comportement d'interdépendance. Une telle approche n'englobe pas les formes de coopération plus dissymétriques telles que l'aide ou le tutorat ainsi que les déclinaisons collectives comme les conseils coopératifs ou les discussions démocratiques.

6. Quelles seraient donc les particularités du travail en groupe, du travail de groupe, du travail d'équipe et du travail en équipe ?

En effet, avec un souci de professionnaliser les pratiques pédagogiques, en ayant recours à un lexique spécifique et précis, il est apparu important de distinguer ces quatre expressions. Cela permet surtout de mettre en œuvre des organisations coopératives en cohérence avec leurs finalités éducatives.

Le travail *de* groupe se distingue du travail *en* groupe. Le travail *de* groupe désigne une modalité de travail à plusieurs orientée vers la réalisation d'une tâche ou d'une production (le travail du groupe) alors qu'un travail en groupe vise des apprentissages individuels par la formation de conflits socio-cognitifs. Le travail *d'*équipe s'appuie davantage sur la cohésion entre les participants, mais priorise également une réalisation. Un travail *en* équipe concerne les formes de coopération relatives aux démarches de projets, principalement orientées vers les « éducations à » (l'environnement, la santé, la lutte contre les inégalités, etc.). En s'y engageant à plusieurs, les élèves réinvestissent des apprentissages et développent des compétences transversales (mener un projet à terme, rédiger des comptes-rendus, prendre la parole en public, etc.). Pour éviter les dérives productivistes, le travail *en* équipe a besoin d'être finalisé par des activités individuelles où chacun montre la compréhension de l'ensemble du travail de son équipe. C'est pour cela que la qualité du projet est secondaire au regard des apprentissages que peut en extraire chaque élève.

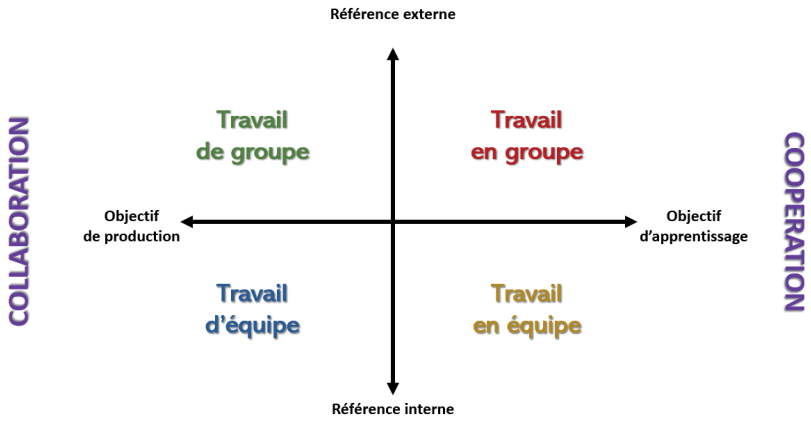

Figure 4. Organisations coopératives en cohérence avec leurs finalités éducatives.

7. Selon Slavin, l'apprentissage coopératif est une révolution, mais les théories des méthodes coopératives (aprenentatge cooperatiu — cooperative learning *—) ne vont pas au-delà de l'enseignement-apprentissage en classe. Qu'en pensez-vous ? Coopérer en classe, est-ce un moyen ou une finalité ?*

Les pratiques coopératives telles que nous les étudions sont principalement pensées comme des moyens, permettant la mise en œuvre de finalités éducatives à travers des projets pédagogiques. Cela signifie que les élèves sont encouragés à coopérer pour mieux apprendre seuls et pour développer des habitudes en matière de participation à des activités collectives. Contrairement à ce qui peut se faire du côté de l'école dite du « *cooperative learning* », organiser la coopération entre élèves ne vise pas à développer des habiletés coopératives. En revanche, parce que ces formes de coopération cherchent à créer des habitudes de travail scolaire, c'est une conséquence secondaire que de voir des élèves apprendre à travailler et agir avec d'autres. Ainsi, de notre point de vue, la coopération est plus un moyen qu'une fin, même si elle a pour effet d'encourager les comportements pro-sociaux des élèves qui coopèrent à l'école.

Il est toutefois apparu que des élèves formés à la coopération risquent moins de tomber dans les dérives identifiées des pratiques coopératives. C'est la raison pour laquelle nous avons précédemment expliqué qu'une des précautions importantes à l'organisation de la coopération était de

former en amont les élèves à ces formes spécifiques de travail par la relation. Ainsi, dans le cadre de ces séances de formation en début d'année, la coopération est un objectif puisque l'on tente d'y former les élèves. Cet objectif est toutefois à court terme dans le sens où coopérer n'est pas un objectif en soi mais correspond à un ensemble d'habiletés qui devraient aider un maximum d'élèves à mieux apprendre par et avec les autres.

8. Nous utilisons souvent comme synonymes les termes coopération et collaboration. Qu'est-ce que coopérer ? Doit-on faire la différence entre coopérer et collaborer ? Partagent-ils des points communs ?

Coopérer, c'est agir ensemble, en même temps et dans un même espace. Cela correspond à la combinaison de trois critères : une action conjointe, une intention (on ne coopère pas si on peut faire la même chose seul) et la reconnaissance d'intérêts personnels. Il existe d'autres formes interactives avec des besoins de proximité moindres : la coordination et la collaboration. La coordination d'un groupe est assurée par un « chef » qui se charge d'organiser les prises de décisions, de répartir le travail et d'assurer la circulation de l'information entre les participants. La collaboration est une forme d'interactions plus étroite que la coordination : elle est basée sur la mise en œuvre partagée d'un même projet, par l'intermédiaire de réunions d'équipe qui consistent à penser ensemble une stratégie commune, à se répartir les tâches nécessaires en fonction des compétences individuelles puis à suivre progressivement l'avancée de l'activité.

Au sein d'une équipe de production (une entreprise par exemple), une organisation collaborative du travail est pertinente parce qu'elle associe chaque collaborateur à l'œuvre commune en mobilisant à la fois les meilleurs talents disponibles et en activant les potentiels de l'intelligence collective. Toutefois, j'ai pu observer et étudier que, appliquée à l'éducation, la collaboration pose plusieurs problèmes, principalement liés à la dimension cognitive de l'acte d'apprendre. En effet, si apprendre consiste à modifier de manière durable des représentations ou un comportement, on ne peut véritablement apprendre que par soi-même, à travers un enga-

gement intellectuel spécifique et intense. Autrement dit, si l'on applique à l'école les principes d'organisation de la collaboration, les élèves les plus avancés scolairement seront ceux qui investiront les activités scolaires les plus mobilisatrices du point de vue de l'engagement intellectuel. À l'inverse, leurs camarades les plus vulnérables seront relégués à des tâches subalternes et risquent d'en rester à des activités de surface, n'engageant aucun véritable apprentissage.

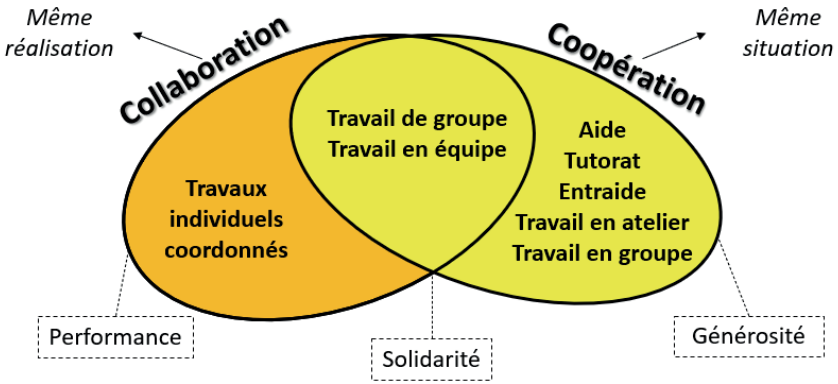

Figure 5. Des situations d'apprentissage basées sur la collaboration et la coopération.

En conséquence, si l'on souhaite que la coopération accompagne des apprentissages au sein d'un groupe pour chaque élève, il convient de bien éviter de seuls objectifs de production qui créent des malentendus dans l'activité des élèves. La coopération en éducation ne peut donc se concevoir que comme un possible social supplémentaire par lequel les élèves vont pouvoir espérer mieux apprendre seuls.

9. Le fait de coopérer est-il une valeur ?

La coopération à l'école ne me semble pas l'occasion de faire la révolution à l'école. En revanche, elle est en mesure de former la jeunesse au mieux de leurs capacités et ainsi d'accorder à l'éducation un vrai potentiel de changement.

Sur le papier, encourager la coopération entre ses élèves est effectivement un pari éducatif très prometteur du point de vue des valeurs que cela

développe chez eux. On peut aisément y retrouver la devise de la République française : de la liberté parce que coopérer accorde beaucoup d'autonomie aux élèves (agir, choisir et penser par eux-mêmes), de l'égalité parce la coopération leur offre une différenciation évidente et non-stigmatisante (les élèves peuvent solliciter les camarades en qui ils ont le plus confiance, au moment où ils en ont le plus besoin et ainsi tous progresser selon leurs capacités) et de la fraternité pour des raisons plus évidentes : des élèves qui coopèrent agissent au quotidien de manière solidaire, généreuse et altruiste. Ils ont alors la possibilité de développer des habiletés prosociales qui pourront leur servir à l'école, en famille, dans leur vie privée, sportive ou militante, mais aussi dans leur avenir professionnel.

J'ai pu constater et me rendre compte qu'une organisation scolaire coopérative correspondait pleinement au principe de laïcité : les élèves sont amenés à se rencontrer, à reconnaitre leurs différences comme des richesses et à concevoir un groupe-classe comme une communauté d'apprentissages où chacun peut en tirer un bénéfice.

En pratique, c'est autre chose, pour les raisons que nous avons décrites plus haut. Le travail de recherche qui nous anime consiste à avancer dans la découverte des conditions qui feraient de la coopération une chance pour tous les élèves. Je ne saurai jamais comment remercier suffisamment tous les enseignants, de la maternelle au lycée, qui prennent le risque de m'accueillir. À leurs côtés, nous comprenons de mieux en mieux ce qui deviendra très certainement le premier levier d'une école future plus humaine et plus juste.

10. Dans vos recherches, vous évoquez également le fait que la compétition est nécessaire. En revanche, dans notre système éducatif, nous affirmons que la compétition s'oppose aux valeurs démocratiques et qu'elle est l'une des caractéristiques féroces du néolibéralisme contre lesquelles l'école doit lutter. La compétition est-elle un élément nécessaire pour coopérer ?

Dans le monde du vivant, nous avons vu qu'est coopératif ce qui répond à trois caractéristiques : une action combinée, une intention et des bénéfices réciproques. La coopération a donc pour parfait contraire l'indivi-

dualisme systématique (ou l'égoïsme) en tant que refus de toute forme de coopération et de recherche prioritaire des intérêts individuels.

Il est effectivement courant d'opposer compétition et coopération. Mais c'est une erreur, tant il s'agit de comportements interactionnels proches. La compétition correspond à un type de coopération parce qu'elle répond aux trois caractéristiques citées. De plus, selon les travaux de Jacques Saury qui a étudié les comportements de sportifs de haut niveau (des compétiteurs professionnels), la coopération est un quotidien pour eux parce qu'elle s'exerce lors des situations avec un entraineur, au sein de leur équipe d'entrainement et même lors d'une confrontation directe, par échanges et apprentissages mutuels. Toutefois, la particularité supplémentaire d'un comportement compétitif est d'empêcher l'autre d'atteindre le but que l'on se fixe conjointement alors que le principe de la coopération consiste à faciliter la tâche de l'autre pour qu'il puisse atteindre ses objectifs.

Nous avons également pu observer que des situations de compétition entre élèves pouvaient alimenter et enrichir une organisation coopérative du travail en classe. En effet, dans un contexte essentiellement coopératif, certains élèves expriment un manque de sollicitations pour la recherche de dépassement individuel. En d'autres termes, ils s'ennuient. C'est justement ce que des dispositifs favorisant des confrontations ponctuelles apportent aux élèves, leur donnant la possibilité de bénéficier des avantages de l'émulation : au lieu de chercher à être plus fort que les autres, essayons par les autres de devenir plus fort que soi-même. Pour autant, ce n'est pas parce qu'il nous est apparu pertinent de proposer aux enfants quelque situation de compétition que cela signifie que les classes devraient s'organiser avec de la compétition systématique. Si c'était le cas, il s'agirait décourager les élèves les plus vulnérables, ceux qui n'ont pas la possibilité de bénéficier des avantages et des valorisations réservés aux seuls vainqueurs des compétitions.

11. Qu'apporte la coopération en classe ?

Tout d'abord, prendre en compte la diversité des élèves, en considérant leurs différences comme des richesses. Autrement dit, introduire une organisation coopérative au sein d'une classe est un levier de différenciation pédagogique. En effet, avec du travail en groupe ou en équipe, les élèves

peuvent s'engager dans des activités collectives et ainsi profiter de l'élan commun et des idées échangées. Avec l'aide, l'entraide ou le tutorat, ils disposent de plusieurs modalités pour travailler et apprendre : seul, avec d'autres autour d'un même problème, en demandant de l'aide face à un blocage, en apportant de l'aide (et donc en réutilisant ce que l'on a appris), en travaillant au sein d'un petit groupe avec l'enseignant ou même individuellement avec lui. Cette large palette de modalités de travail donne la possibilité aux élèves de choisir celle qui semble leur correspondre le mieux, et aux enseignants de ne plus être les seules personnes ressources dans la classe pour répondre aux besoins individuels.

Ensuite pour développer des habiletés prosociales. En apprenant par la coopération, les élèves apprennent également à coopérer. En France, ce n'est pas un objectif demandé par les programmes de l'école mais c'est toutefois reconnu comme des compétences transversales, valables dans le cadre de différentes disciplines et en dehors des environnements scolaires. Par exemple, les élèves peuvent développer leur communication, apprendre à travailler en équipe (s'intégrer, coordonner une dynamique, faire preuve de rigueur, de fiabilité et d'empathie, tenir compte des retours d'information formulés par les autres...), apprendre à gérer des conflits (par l'écoute active, la médiation et une recherche de faits objectifs) ou apprendre l'art de la négociation (faire preuve d'influence, de persuasion, de diplomatie et de persévérance).

Enfin pour faire vivre des valeurs humaines et citoyennes. La devise de la République française en énonce trois : la liberté, l'égalité et la fraternité. En coopérant à l'école, les élèves apprennent les usages de libertés qui s'arrêtent là où commencent celles des autres. Ils travaillent ensemble pour que chacun puisse progresser dans la même mesure, aucun enfant n'étant délaissé ni découragé de fournir des efforts. Ils considèrent alors la classe comme une communauté de fraternité où les forces des uns sont au service des difficultés des autres, afin que le groupe devienne une structure de valorisation et de soutien mutuel. Ainsi, sans grands discours, une classe coopérative est un espace de valeurs en actes où les élèves les vivent au lieu de seulement en entendre parler.

12. Vous êtes spécialiste de la discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP). Qu'est-ce que la DVDP et qu'apporte-t-elle dans une classe d'enseignement primaire ?

Les discussions à visées démocratique et philosophique (DVDP) sont l'occasion d'une éducation à la citoyenneté par l'exercice direct de la démocratie. Elle se traduit par la participation régulière à des discussions sur des sujets touchant à l'existence, l'esthétique, le politique, la métaphysique, la morale, l'épistémologie, etc. Les enfants ou les adolescents qui s'engagent dans ces échanges peuvent développer deux grandes familles d'habiletés :

- En matière de prise de parole démocratique : alimenter un débat, donner son point de vue, écouter la parole des autres, prioriser les interventions des petits parleurs, respecter les règles d'un moment démocratique (« On ne se moque pas, on écoute celui ou celle qui parle, on demande la parole, on a le droit de se taire, la parole est donnée en priorité à ceux qui l'ont la moins prise »)…
- En matière de pensée réflexive : apprendre à ne pas être systématiquement d'accord avec le dernier avis donné et à penser ce que l'on veut dire plutôt que seulement dire ce que l'on pense.

C'est cette seconde famille d'habiletés qui souligne la dimension philosophique des échanges. Deux grands auteurs ont contribué à populariser cette réflexivité : Mathew Lipman avec les notions de pensées critique et créative, et Michel Tozzi avec les exigences intellectuelles du philosopher. De ce point de vue, une pensée réflexive combine trois grandes exigences intellectuelles : argumenter (expliquer ce qui fonde un avis à partir d'exemples, de contre-exemples ou de raisonnements plus universels), problématiser (mettre à jour les questions qui se posent et les tensions présentes dans toute situation humaine) et conceptualiser (tenter de définir les grands termes utilisés, en les distinguant de ceux qui paraissent proches mais qui revêtent forcément une différence).

Une pratique régulière de DVDP par des élèves leur donne la possibilité de penser par eux-mêmes, c'est-à-dire d'apprendre à ne pas être systématiquement d'accord avec le dernier avis donné. Ils prennent ainsi l'habitude, au lieu de seulement dire ce qu'ils pensent, de faire l'effort intellectuel

de penser ce qu'ils comptent dire. Cela évite souvent de nombreuses maladresses et malentendus dans la communication et la relation aux autres.

13. La situation de pandémie a contraint le système de l'enseignement à devenir virtuel. Peut-on coopérer virtuellement ?

La crise pandémique est particulièrement difficile pour l'organisation de la coopération à l'école. En effet, à cause de la nécessaire distanciation physique, les enseignants n'ont pas d'autre choix que de séparer les tables et de demander aux élèves d'être le moins en contact possible pendant les temps de classe. De plus, cette crise a été l'occasion de vivre douloureusement des périodes de confinement, élèves et enseignants ne pouvant même pas se rencontrer dans les écoles qui étaient fermées. Toutefois, après une évidente période de sidération, de nombreux enseignants de France ont fait preuve d'une incroyable ingéniosité pour parvenir à maintenir un lien coopératif avec les élèves, soit par ordinateur interposé, soit à l'école en respectant les distances sanitaires.

J'ai pu assister à des conseils coopératifs en visioconférence, les habitudes développées par les élèves en présentiel étant très rapidement revenues malgré le numérique. Des élèves ont aussi organisé de l'aide, de l'entraide et du tutorat par l'intermédiaire d'un fichier collaboratif de type Framapad. Ouvert à tous, il permet à certains d'exprimer les demandes et à d'autres d'y répondre de manière directe ou indirecte. Les élèves m'ont alors expliqué qu'ils rentraient en relation par l'intermédiaire de solutions numériques privées, de réseaux sociaux ou des moyens de communication de leurs parents.

Cette période a été également l'occasion pour les enseignants d'identifier l'essentiel de ce qui est secondaire dans leur métier, pour réserver aux quelques périodes d'école en présence des élèves les activités d'enseignement primordiales. C'est ainsi que les découvertes de nouveaux objets d'apprentissage ont été favorisées grâce au travail en groupe avec les élèves alors que les situations d'entraînement ont pu être reléguées au travail hors de l'école. Mais, quelle que soit la qualité de ces adaptations sanitaires, il reste évident que l'école soit se faire en présentiel avec les élèves afin de pouvoir compenser par la relation pédagogique

ordinaire et la coopération toutes les micro-situations où les plus fragiles décrochent ou se découragent.

14. Quels lignes de recherche les pédagogies coopératives *doivent-elles mettre en pratique?*

Je pense que les recherches en éducation autour des pratiques coopératives sont loin d'être terminées. Elles me semblent même au début de leur développement. En effet, à partir des incroyables avancées du savoir en matière de cognition, le monde de l'éducation et de l'enseignement dispose de nouveaux leviers pour mieux penser l'articulation entre le processus d'enseigner et le processus d'apprendre. Les recherches en éducation autour de la coopération sont alors essentielles du point de vue pédagogique pour deux raisons principales. Tout d'abord, en matière de prise en compte de la diversité des élèves. C'est l'occasion d'étudier en quoi et comment une organisation coopérative du travail est en mesure de remplacer avantageusement les pratiques habituelles de différenciation pédagogique, qui ont tendance à décourager les élèves et à aggraver les écarts au sein d'une classe, alors que c'est justement le contraire qui est recherché. D'autre part, en matière d'encouragement des liens de solidarité et de fraternité entre les élèves. Il s'agit ici de penser une véritable éducation citoyenne faisant de l'école un laboratoire d'apprentissage de la vie adulte pour permettre au peuple de considérer ses différences de conception comme des richesses mutuelles à préserver (plutôt que des raisons pour s'affronter violemment). Les recherches en éducation peuvent ainsi apporter des repères permettant les participations démocratiques, par exemple au sein d'une discussion, ou en construisant des modes de relation entre pairs qui évitent les stratégies de repli ou de soumission face à des situations d'adversité. Les pratiques de coopération, sur le papier, sont intéressantes pour répondre à ces deux grands enjeux. Toutefois, c'est surtout sur le terrain praxéologique que des progrès pédagogiques verront le jour de manière durable.

En termes de méthodologie, les approches quantitatives par expérimentation et comparaison de groupes neutres avec des groupes témoins, cherchant à produire des « données probantes », ne nous paraissent pas

pertinentes au regard des besoins actuels en matière de pédagogie. Tout d'abord parce que nous n'avons pas encore suffisamment avancé dans la compréhension fine de ce qui se joue avec la diversité des pratiques coopératives. Nous avons encore besoin de mieux saisir ces précautions qui permettent le faire coopérer des élèves sans que n'interviennent les quatre dérives que nous avons décrites précédemment. Ensuite parce que nous partons du postulat épistémologique qu'il est vain de vouloir comparer des groupes d'élèves entre eux, tellement le nombre de variables est élevé et interfère dans les réalités qui sont observées.

C'est la raison pour laquelle nous avons fait le choix méthodologique de développer des approches phénoménologiques (Husserl, Merleau-Ponty, Heideger,...) basées sur une recherche de compréhension du réel par le croisement des consciences exprimées par les acteurs de la coopération. Cela se traduit par des situations d'observation à l'aide d'outils vidéo et d'enregistrements audio. Cela nous apporte une base à partir de laquelle il devient très riche de recueillir l'avis des élèves et des enseignants quant aux réalités qu'ils vivent et qu'ils constatent avec les données que nous leur montrons.

C'est par la combinaison de l'ensemble de ces consciences que nous pourrons progressivement, à plusieurs, dans les années à venir, construire des modes pédagogiques à la fois ambitieux, humanistes et exigeants.

15. Pensez-vous qu'il y aura davantage de pédagogies coopératives *dans les écoles françaises en 2030 ? Selon vous, vers quoi l'enseignement s'oriente-t-il ?*

J'ignore ce que l'école sera dans quelques années. La crise pandémique que nous traversons a l'avantage de nous enseigner la prudence et l'incertitude quant à l'avenir.

Mais nous disposons de suffisamment de savoirs sur l'espèce humaine pour reconnaître sa dimension ultrasociale, notamment en matière d'apprentissage. Certes, apprendre ne peut être qu'une activité personnelle (il est impossible d'apprendre à la place de quelqu'un d'autre), mais il est plus facile d'apprendre avec d'autres.

Nos traditions pédagogiques accordent une prépondérance aux relations maitres-élèves. Mais la dimension sociale de l'humanité motive les élèves vers des relations horizontales, ce qui correspond aux pratiques coopératives.

Ainsi donc, je n'ai aucune certitude quant à la nature des réalités coopératives qui vont se développer au cours des prochaines années, mais je suis optimiste à cet égard. Tout l'enjeu de leur pérennité dépendra de la rigueur avec laquelle elles seront proposées aux élèves. Or, personne ne pourra blâmer les enseignants de n'y être parvenus si aucune formation digne de ce nom ne leur a été proposée, à leurs débuts dans le métier mais aussi au fil de leur carrière. C'est à partir de cette formation des enseignants à la coopération qu'ils pourront la concevoir comme une manière de répondre à la diversité de leurs élèves.

Cette formation a un besoin impérieux d'être concrète et pratique, afin que chacun se sente en mesure d'organiser de la coopération en classe. Les théories et les réflexions philosophiques sont absolument nécessaires pour conférer du sens à l'acte d'enseigner, mais la priorité est au début dans l'assise professionnelle. Se sentir en confiance dans les dispositifs que l'on fait vivre aux élèves permet de gagner en crédibilité auprès d'eux et de soi.

Du côté des formateurs des enseignants, j'accorde beaucoup de crédit aux formations isomorphes, c'est-à-dire celles qui donnent la possibilité aux participants de vivre les pédagogies qui sont évoquées. Par exemple, pour aider les enseignants à introduire du travail en groupe, il s'agirait de les faire travailler en groupe autour de situations-problèmes liées à de la formation. Ils pourront ainsi réfléchir à de la coopération mais aussi et surtout disposer d'expériences solides sur lesquelles s'appuyer pour penser la mise au travail de leurs élèves.