

L'école française et les pédagogies coopératives pour apprendre

French schools and cooperative pedagogies for learning

La escuela francesa y las pedagogías cooperativas para el aprendizaje

Sylvain Connac



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/12745>

DOI : 10.4000/ries.12745

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2022

Pagination : 53-61

ISBN : 978-2-85420-633-3

ISSN : 1254-4590

Ce document vous est offert par CY Cergy Paris Université



Référence électronique

Sylvain Connac, « L'école française et les pédagogies coopératives pour apprendre », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 90 | septembre 2022, mis en ligne le 01 septembre 2024, consulté le 25 octobre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ries/12745> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.12745>

Ce document a été généré automatiquement le 25 octobre 2022.

Tous droits réservés

L'école française et les pédagogies coopératives pour apprendre

French schools and cooperative pedagogies for learning

La escuela francesa y las pedagogías cooperativas para el aprendizaje

Sylvain Connac

- 1 Les pratiques de coopération entre élèves ne sont pas nouvelles, bien qu'elles soient actuellement particulièrement promues par les responsables scolaires. Pourtant, elles ne sont pas toutes en mesure de pouvoir aider des élèves à apprendre. Cet article tente de présenter rapidement les sources historiques de ces pratiques pédagogiques, puis cherche à indiquer ce qui permet de repérer un comportement coopératif, en complément d'une approche compétitive et à l'inverse d'un engagement collaboratif. Cela permet de penser plusieurs formes de coopération entre élèves comme au service de leurs apprentissages, tant au niveau d'un rapport formel aux savoirs qu'à celui d'une amélioration des conditions facilitant l'acte d'apprendre.

D'où viennent les formes de coopération entre élèves ?

- 2 Les premières formes connues de coopération entre élèves remonteraient à l'époque des élèves officiers et préfets (XVII^e siècle), puis de celle des classes mutuelles avec les organisations de monitorat entre pairs (XVIII^e siècle). Ces pratiques ont été rejetées tant par l'Empire et la restauration monarchique, qui voyaient dans l'enseignement mutuel une république scolaire, que par la jeune République française, qui n'en partageait pas les arrière-plans politiques et religieux et lui a préféré le mode d'enseignement simultané (Jouan, 2015). Mais elles ont continué à progressivement se développer, en lien étroit avec l'émergence du mouvement associationniste (XIX^e siècle) qui cherche à faire vivre des principes égalitaristes, comme la lutte contre les inégalités ou la recherche d'une horizontalité des rapports sociaux (Laville, 2016).
- 3 Les influences de la coopération entre élèves sont actuellement diverses. D'abord, tout ce qui provient du champ de l'éducation nouvelle, en particulier avec les apports de

grandes figures de la pédagogie du xx^e siècle, comme Élise et Célestin Freinet, Roger Cousinet, Barthélemy Profit ou encore Fernand Oury. Le couple Freinet est à l'origine d'un grand élan pédagogique, concrétisé par la création de l'Institut coopératif de l'école moderne (ICEM), regroupant des centaines d'enseignants, principalement du premier degré, militant pour une transformation de l'école en faveur d'une recherche d'émancipation des jeunes et des peuples (contre l'asservissement des modes de vie capitalistes). Roger Cousinet était un inspecteur primaire ayant développé une « méthode de travail libre par groupe ». Elle tendait à susciter, par l'entraide au sein d'une classe, un développement moral des élèves basé sur le refus d'une soumission aveugle aux solidarités contraignantes imposées par les divers collectifs d'appartenance. Barthélemy Profit était également un inspecteur primaire, motivé par la promotion du mutualisme comme instrument d'éducation à l'engagement citoyen. Il a fait partie des fondateurs de l'Office central de la coopération à l'école (OCCE), promouvant la création de coopératives scolaires, gérées par et pour les enfants selon des organisations démocratiques. Fernand Oury était instituteur et, avec son frère Jean Oury, célèbre psychiatre et psychanalyste, ils sont à l'origine de collectifs pédagogiques issus du mouvement Freinet, mais prenant en compte la dimension inconsciente des relations éducatives. Ils ont ainsi développé le courant de la pédagogie institutionnelle. Une institution est entendue comme une organisation symbolique aidant à la médiation des relations : cette médiation se fait par l'intermédiaire de dispositifs pédagogiques qui aident aux relations sans confrontation directe entre les personnes (par exemple, penser la vie coopérative d'une classe au sein d'un conseil d'élèves, une structure compétente pour instituer des règles de fonctionnement et de nouvelles organisations pédagogiques).

- 4 Outre le champ de l'éducation nouvelle, les pédagogies de la coopération trouvent des influences nord-américaines, avec les travaux des frères David et Robert Johnson, à l'initiative d'un grand courant de pratiques : le *cooperative learning* (Volpé et Buchs, 2019). Issu des apports de John Dewey sur l'importance de l'enquête, de l'étonnement et des pédagogies de projet dans l'enseignement, le *cooperative learning* (souvent traduit en français par la « pédagogie coopérative ») propose des structures pédagogiques orientées vers le développement d'habiletés coopératives. Autrement dit, les élèves cherchent plus à apprendre à coopérer (afin de devenir d'éventuels futurs coopérateurs) qu'à coopérer pour apprendre (ce qui est fixé par les curriculums scolaires). Cela se manifeste par des techniques pédagogiques telles que le *jigsaw* (classe puzzle¹), pensées autour de deux principaux *patterns* pédagogiques : l'interdépendance positive (personne ne peut réaliser seul la tâche confiée) et la responsabilité individuelle (la contribution de chacun est nécessaire pour la réalisation collective).
- 5 La coopération en pédagogie a également été explorée par l'intermédiaire de très nombreux travaux en psychologie, qui se sont appuyés au départ sur les recherches conduites par Jean Piaget et ont été concrétisés par le courant socioconstructiviste. C'est ainsi que Gabriel Mugny, Willem Doise et Anne-Nelly Perret-Clermont ont décrit l'évolution possible de désaccords d'idées entre des élèves (conflit sociocognitif) vers des états de doute et d'incertitude (conflit cognitif). Ces questionnements sont à la source d'un besoin d'apprendre pouvant être compensé par un rapport formel aux contenus d'enseignement (comme réponse aux questions que les élèves sont en train de se poser). Lev Vygotski a précisé l'importance de la dimension sociale des apprentissages en situant une zone cognitive d'apprentissage (dite « proximale ») entre ce que l'élève sait faire seul et ce qu'il ne peut parvenir à réaliser. La contribution d'un

tiers, enseignant ou pair-élève, peut alors représenter un accompagnement important pour essayer de faire apprendre ce qui est encore inaccessible par de seules ressources individuelles. Cette idée a été reprise et fouillée par Jerome Bruner avec les différentes postures d'étayage, accordant à la relation pédagogique des fonctions d'aide aux élèves. De son côté, Albert Bandura est à l'origine de l'identification d'un autre phénomène d'apprentissage social, celui de la « vicariance » : il est également possible d'apprendre par un double processus d'observation puis d'imitation de ce qui vient d'être observé chez un tiers. Ces approches sont actuellement abondamment travaillées par les sciences de l'éducation, qui les rapprochent de préoccupations sociologiques ou philosophiques, les élèves n'étant pas que des êtres cognitifs, mais étant aussi soumis à des contingences sociales et inscrits dans des systèmes de valeurs.

- 6 C'est ainsi que, de ces différentes origines, ont découlé des paradigmes pédagogiques différents : de la coopération à l'école avec des visées politiques (principalement d'émancipation des peuples dans un esprit d'éducation sociale et solidaire), des visées collaboratives et coopératives (pour participer au développement d'habiletés prosociales dès l'enfance – comme la capacité à travailler avec d'autres – en préparation d'un monde adulte collaboratif) et des visées pédagogiques (pour que les élèves apprennent mieux ce qui est fixé par les programmes scolaires).

Qu'est-ce qu'un comportement coopératif ?

- 7 Avant d'aller plus loin dans la présentation de ces organisations pédagogiques, nous précisons ce qui caractérise un comportement coopératif. C'est un objet travaillé par de nombreuses disciplines universitaires : la biologie, la philosophie, l'économie, les sciences politiques, etc. (Servigne et Chapelle, 2017). En croisant les travaux issus de ces domaines, trois déterminants peuvent caractériser un comportement coopératif : une action combinée (on ne peut pas coopérer seul, il est nécessaire d'articuler son comportement à celui d'une autre personne, au moins), une intentionnalité (on coopère pour une raison liée à un environnement – par exemple la survie – et non parce que cela nous est imposé par un tiers) et un bénéfice individuel mutuel (parce que, paradoxalement, un comportement coopératif est motivé par un intérêt personnel, situé entre l'obtention d'un bien et la reconnaissance d'une satisfaction).
- 8 Par exemple, contrairement à l'usage courant du lexique, une relation de compétition est souvent une forme de coopération (Saury, 2008). En appui sur ce qui se vit dans le monde de la compétition sportive, un athlète professionnel consacre l'essentiel de son temps à coopérer : avec son entraîneur, avec son collectif d'entraînement et même au cours d'épreuves : soit au sein de son équipe pour accroître de la cohésion (comme au rugby, au football ou au basketball), soit dans des sports individuels comme le tennis en simple, où chaque joueur a besoin d'un adversaire pour être en activité et pour élever son niveau de jeu, à partir de la qualité des coups produits en réponse aux siens. La compétition devient ici une activité de coopération parce qu'elle est vectrice d'émulation, conduisant à dépasser des limites que l'on n'aurait pas forcément mises à l'épreuve seul. C'est la raison pour laquelle des pédagogies qui ne donneraient pas la possibilité à des élèves de se confronter aux autres prendraient le risque de réduire les motivations de ceux qui estiment leurs acquis satisfaisants et de réduire la coopération à des situations relationnelles faiblement mobilisantes.

- 9 Une pédagogie de la coopération (ou la coopération entre élèves) est ainsi définie comme l'ensemble des situations où des élèves (ou des étudiants, des stagiaires, etc.) sont encouragés à agir et à apprendre avec, par et pour les autres, avec l'intention d'un bénéfice individuel. Une classe coopérative correspond à des organisations pédagogiques qui autorisent les élèves, à certains moments, à apprendre en commun. Il ne s'agit ni d'une méthode d'enseignement, ni d'une nouvelle pédagogie. C'est plutôt un ensemble de possibles fondé sur la dimension sociale de l'apprentissage. Elle postule que, bien que l'on ne puisse apprendre que par soi-même, il est plus facile d'apprendre en coopérant (en raison de la condition humaine, naturellement déterminée par la relation). Ainsi, une organisation coopérative du travail des élèves permettrait de mieux apprendre en raison de quatre familles de possibles :
- par des confrontations d'idées conduisant à élargir les représentations premières des élèves (pour en faire découvrir de nouvelles ou mettre en question celles établies par les expériences passées) ;
 - par une diversification des appuis au sein d'une classe (l'enseignant n'étant plus la seule personne-ressource face à une question, une incompréhension ou un blocage individuel) ;
 - par une émulation produite par la vie du groupe (conduisant chaque élève à tenter de dépasser ses limites, à devenir meilleur que lui-même) ;
 - par un soutien mutuel (les élèves n'étant plus isolés en cas de difficulté, chacun pouvant être sollicité pour aider ou pouvant être l'auteur d'une demande d'aide ou d'entraide).
- 10 Ces pédagogies de la coopération poursuivent donc plusieurs intentions éducatives : considérer l'hétérogénéité des classes comme une richesse pour apprendre et enseigner (et ainsi faciliter les démarches de différenciation pédagogique sans externalisation stigmatisante), développer des habiletés coopératives par les expériences de coopération entre élèves et faire de la fraternité une valeur en actes, basée sur des vécus ordinaires plus que sur des discours.
- 11 Au-delà de ces développements, plusieurs auteurs insistent sur les écarts conceptuels et pratiques entre coopération et collaboration. Autrement dit, alors que compétition et collaboration seraient des pratiques assez voisines, collaboration et coopération seraient des inverses. Ainsi, nous allons présenter les raisons selon lesquelles une organisation collaborative d'un travail serait pertinente dans le cadre d'une activité professionnelle, sportive ou associative, mais qu'elle se montrerait contreproductive avec des visées d'apprentissages. En effet, si coopérer (co-opérer) concerne une action conjointe, généralement au sein d'un même espace et au même moment, collaborer (co-laborer) est plutôt associé à un travail partagé, prenant la forme d'un projet ou d'une réalisation commune. Alors qu'une coopération a une finalité individuelle (ce qui est cohérent pour apprendre, parce qu'on ne peut apprendre que par soi-même), une collaboration a une visée collective (ce qui est pertinent pour tendre vers une efficacité de production – Laurent, 2018). La plupart du temps, en raison de la diversité des talents au sein d'une équipe, une collaboration s'opérationnalise par des temps communs de concertation qui organisent une division du travail bâtie selon les compétences de chacun. C'est pour cela, par exemple, qu'au sein d'une équipe de rugby, ce sont les plus « costauds » qui forment le pack et les plus véloces qui occupent les places d'ailiers. Le contraire condamnerait l'équipe à perdre beaucoup de matchs et à progressivement la décourager. Même si une telle répartition concertée du travail peut avoir plusieurs avantages au niveau de la réalisation d'une tâche commune, elle se

montre particulièrement problématique dès lors qu'on la transfère à la pédagogie, pour faire apprendre des élèves.

- 12 Ce sont les travaux de Roger Cousinet et de Philippe Meirieu (1996) qui ont, les premiers, décrit les dérives fusionnelles et productivistes des organisations collaboratives. En effet, lorsque l'on demande à quatre ou cinq élèves de réaliser ensemble une même consigne, on observe spontanément l'apparition de quatre fonctions : les concepteurs (qui pensent la résolution du problème), les exécutants (qui mettent en forme ce qui a été pensé par les concepteurs), les chômeurs (qui sont mis en retrait ou se mettent en retrait de la situation de travail, parce qu'ils ne l'ont pas comprise ou se sentent insuffisamment compétents) et les gêneurs (qui préfèrent parasiter les échanges plutôt que d'y contribuer positivement). Plus récemment, des apports de la sociologie de l'école ont souligné que ces fonctions, en plus d'être asymétriques dans l'activité cognitive, se montrent injustes socialement : ce sont (bien malheureusement) les enfants issus des familles les plus pauvres qui occupent la plupart du temps les fonctions les moins intéressantes intellectuellement. Ainsi, le recours à la collaboration entre élèves au sein d'une classe fait courir le risque d'accroître les écarts entre les élèves, en survalorisant ceux qui peuvent réaliser les consignes, en cantonnant les autres à des tâches intellectuelles subalternes et en décourageant les élèves les plus vulnérables (puisqu'ils ne réussissent rien par eux-mêmes). Autrement dit, faire travailler les élèves de manière collaborative à l'école participerait à la baisse du niveau des élèves, plus motivés par des buts de performance que par des buts de maîtrise. C'est ce que l'on observe, par exemple, lorsque l'on demande à plusieurs élèves de réaliser un exposé ensemble, lorsque l'on met un groupe face à une seule fiche d'exercices ou lorsque l'on survalorise les situations où la seule action collective des élèves est recherchée (souvent présente dans des pédagogies qui ne visent que l'action motrice), au détriment d'une activité cognitive individuelle nécessaire aux apprentissages.

Quelles formes de coopérations entre élèves ?

- 13 Outre celle qui conduit à assimiler coopération et collaboration, d'autres dérives de la coopération ont pu être décelées (Connac et Rusu, 2021) : une dérive attentionnelle transformant une classe en un espace de désordre suffisant pour empêcher les concentrations individuelles (par trop de bruit ou de déplacements parasites) ou une dérive différenciatrice attribuant aux seuls élèves les plus avancés scolairement les places coopératives les plus exigeantes pour apprendre. C'est le cas notamment avec le monitorat entre pairs : il mobilise les meilleurs élèves pour être des moniteurs de leurs camarades, ce qui n'active « l'effet tuteur » (Baudrit, 2018) que pour ces élèves. Cela prive tous les autres à la fois des valorisations produites par une aide apportée et d'une augmentation des exigences intellectuelles induites lorsque l'on essaie d'expliquer quelque chose à quelqu'un.
- 14 C'est pour cela qu'il ne suffit pas de regrouper des élèves autour d'une table pour que cela soit bénéfique pour leurs apprentissages. Il est aussi nécessaire de préciser la nature des organisations coopératives (très diverses) et, pour chacune de ces déclinaisons, de mettre en œuvre des attentions spécifiques pour que la coopération puisse participer aux progrès de chacun. C'est en ce sens que se justifie une didactisation de la coopération entre élèves, distinguant des dispositifs variés comme

l'aide, l'entraide, le tutorat, le travail en groupe, en équipe ou en atelier, les conseils coopératifs, les marchés de connaissances² ou les jeux coopératifs.

Aide, entraide et tutorat entre pairs

- 15 Une aide (entre élèves) correspond à une situation coopérative au cours de laquelle un élève, qui se reconnaît capable, vient apporter ses connaissances et ses compétences à un camarade qui en a exprimé le besoin. Pour éviter les risques de dévalorisation par un étiquetage stigmatisant (lié à de la résignation acquise), une aide gagne à s'exercer à l'initiative de celui qui en manifeste le besoin. Une entraide est plutôt une situation coopérative où deux ou plusieurs élèves décident de se réunir pour tenter, à plusieurs, de résoudre un problème ou une difficulté qu'ils rencontrent conjointement. L'entraide peut avoir pour risque une diminution de l'investissement si des élèves choisissent des partenaires qui vont réaliser la partie la plus difficile du travail. Un tutorat (entre pairs) est une forme d'aide plus organisée (Baudrit, 2018). Un tuteur est un élève volontaire et formé aux gestes de l'accompagnement et de l'explication. Il maîtrise ce qu'on lui demande ou sait renvoyer vers quelqu'un de compétent. Un tutoré est un élève formé aux gestes de demande d'aide, qui exprime le besoin d'obtenir un soutien ponctuel, plus ou moins durable, de la part d'un camarade qu'il choisit. Pour éviter l'augmentation des inégalités entre les élèves, un lien de réciprocité est nécessaire entre tuteurs et tutorés, afin que tous les élèves puissent endosser ces deux fonctions. L'aide et le tutorat ont des fonctions de déblocage face à une micro-tâche (une consigne, un mot de vocabulaire, une rapide notion), souvent lors des phases d'enseignement où l'on donne la possibilité aux élèves de s'entraîner et de travailler la mémorisation des procédures. L'entraide a plutôt une fonction pédagogique d'enrôlement, les élèves pouvant compter sur la motivation apportée par les autres et sur les idées qu'ils n'auraient pas eues seuls.

Travail en groupe, en équipe et en atelier

- 16 Un travail en groupe (ou groupe d'apprentissage) est organisé par l'enseignant, afin que les élèves explorent, à plusieurs, une situation-problème qu'ils ont précédemment étudiée individuellement. Le travail en groupe vise l'émergence d'un conflit sociocognitif, sous forme d'un litige entre les élèves, pour que les représentations initiales de chacun soient éprouvées (sous forme de conflit cognitif, d'incertitude), puis majorées par une formalisation des savoirs. Son principe est que les élèves ne soient pas d'accord entre eux pour qu'ils puissent individuellement ressentir le besoin de s'approprier des contenus scolaires en mesure de résoudre leurs doutes.
- 17 Un travail en équipe est plutôt associé à des démarches de projet. Lorsque des élèves décident de se mettre ensemble avec un même but à réaliser, ils forment une équipe. Ils se réunissent pour choisir, penser, mettre en œuvre, communiquer et évaluer un projet, sur un temps long. La fonction pédagogique d'un travail en équipe est de favoriser le développement de compétences, disciplinaires (par transferts dans des situations authentiques) ou transversales (sous forme de *life skills* ou *soft skills*). Alors qu'un groupe cherche à susciter des désaccords entre les élèves, une équipe leur demande de parvenir à se mettre d'accord malgré leurs différends. De plus, les temporalités sont différentes puisque la durée de vie d'un groupe n'est que de quelques minutes alors que celle d'une équipe peut aller jusqu'à plusieurs mois. Les risques d'un travail en équipe sont que les élèves donnent plus d'importance à l'action à réaliser

qu'aux apprentissages à affermir, notamment en se distribuant de manière étanche et dissymétrique le travail à réaliser (ce qui deviendrait ainsi une collaboration).

- 18 Un travail en atelier est une autre forme coopérative présente lorsque des élèves partagent une même activité (souvent autour d'un matériel commun). À l'école, des ateliers peuvent être organisés par l'enseignant (ateliers tournants) ou être accessibles aux élèves (ateliers permanents). Les ateliers tournants consistent en une rotation des groupes suivant les activités : en fin de cycle, tous les élèves ont réalisé tous les ateliers. Les ateliers permanents correspondent à des pôles d'activités vers lesquels les élèves s'orientent de manière autonome en fonction de leur travail personnalisé. La fonction pédagogique d'un atelier est que les élèves apprennent par vicariance, et donc qu'ils s'observent mutuellement puis reproduisent ce qu'ils ont vu chez leurs camarades. Son risque est que des élèves priorisent ce qu'il y a à manipuler sur ce qu'il y a à apprendre (n'adoptent pas de posture de secondarisation).

Conseils coopératifs, marchés de connaissances et jeux coopératifs

- 19 D'autres formes de coopération concernent davantage les conditions de l'apprentissage et la construction d'un espace de travail hors menace. Un conseil coopératif est une réunion démocratique qui cherche à harmoniser la vie du groupe en associant les participants : faire l'état des lieux des projets personnels ou collectifs, aborder les propositions, les problèmes, la coopérative, les félicitations mais aussi tout ce qui concerne le symbolique dans la classe (permis, brevets, ceintures, responsabilités, etc.). Un conseil coopératif est la clé de voûte de l'exercice de la coopération entre élèves. En partie ritualisé par des maîtres-mots (des formules récurrentes qui balisent les échanges), il autorise une liberté d'expression aux membres de la classe. Il participe ainsi à une éducation vers une citoyenneté active.
- 20 Un jeu coopératif a pour principe l'engagement physique ou intellectuel, intense mais sans gagnant ni perdant, sans compétition ni violence, dans le but de réaliser un défi ou de battre un record précédemment établi. Un cycle de jeux coopératifs contribue à des liens de confiance et d'amitié mutuelle entre les élèves (à l'image des démarches de *team-building* avec des adultes).
- 21 Un marché de connaissances (ou réseau d'échanges réciproque de savoirs, Héber-Suffrin, 2016) est un dispositif coopératif où des offreurs transmettent des savoirs à des receveurs. Le postulat de départ est que chacun possède des savoirs et est capable de les mettre à disposition d'autres personnes. La réciprocité oblige les offreurs à devenir receveurs et inversement, ce qui évite que seuls les élèves passeurs profitent de ces situations.
- 22 Il existe d'autres déclinaisons coopératives, comme les « Quoi de neuf? »³, les discussions démocratiques ou les messages clairs. Agencées selon des raisons pédagogiques et didactiques, elles peuvent former un tout cohérent, transformant un groupe-classe en communauté d'apprentissage. Les élèves peuvent alors travailler et apprendre collectivement, individuellement ou en coopération. Les enseignants peuvent choisir les moments de transmission des contenus scolaires et ceux consistant à accompagner les apprentissages individuels, sans que leur diversité soit un frein compliquant l'exercice de leur profession.

*

**

- 23 Les organisations coopératives sont l'avenir de l'école. Principalement parce qu'elles apportent ce que les solutions numériques ou beaucoup de familles ne peuvent mettre en œuvre : des relations à la fois symétriques et dissymétriques, donnant la possibilité aux élèves de disposer de ressources variées pour apprendre. En revanche, ces pédagogies coopératives ne sont pas des évidences. Elles supposent, par exemple, la conscience de la réciprocité des relations. Elles ont besoin d'être conduites par des enseignants formés à cet effet (on ne s'improvise pas pédagogue-coopérateur) qui deviennent alors en mesure de former leurs élèves aux dispositifs coopératifs qu'ils pourront investir pour apprendre.
- 24 Ce besoin de formation des enseignants (et des formateurs d'enseignants) est l'hypothèse la plus probable pour rendre compte du faible nombre de « classes coopératives » en France. Malgré une histoire et un patrimoine pédagogique conséquents, les écoles françaises peinent à proposer à leurs élèves des organisations coopératives compatibles avec les exigences de l'acte d'apprendre et visant une gestion inclusive de l'hétérogénéité des élèves. Les conséquences de ce manque de préparation sont que beaucoup d'élèves coopèrent sans lien direct avec les apprentissages scolaires, au sein d'un climat de classe qui tolère trop de parasitages (sous forme de bruit ou de déplacements) et avec des inégalités dans les activités intellectuelles engagées. Devant l'ensemble de ces problèmes, beaucoup d'enseignants préfèrent, par prudence, privilégier des pédagogies conformes à la forme scolaire.
- 25 Pour dissiper ces malentendus, un effort massif est nécessaire pour une formation précise proposée aux enseignants. Celle-ci consisterait, à partir des besoins professionnels ressentis par les enseignants, à présenter des exemples concrets montrés par des collègues exerçant en contexte ordinaire (par exemple sous forme de vidéos ou au travers de la participation à des recherches collaboratives). Les théories et concepts ne viendraient qu'en fin de processus, une fois chacun suffisamment sécurisé quant aux possibles à réaliser. Cela nécessiterait de faire vivre aux stagiaires des modes de coopération compatibles avec ce qu'ils pourraient mettre en œuvre avec leurs élèves, par homomorphie. Ainsi, les expériences vécues en formation serviraient d'appui pour ensuite conduire ce qui est proposé en classe.

BIBLIOGRAPHIE

BAUDRIT A. (2018). *Éducation et formation dans les sociétés contemporaines. Le don/contre-don toujours d'actualité ?* Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée.

CONNAC S. (2020). *La coopération, ça s'apprend*. ESF Éditeur (collection « Je me lance »).

CONNAC S. et RUSU C. (2021). « Analyse de l'activité de lycéens en situations pédagogiques de travail en groupe ». *Activités*, vol. 18, n° 2. En ligne : <https://journals.openedition.org/activites/6705#ftn5>

HÉBER-SUFFRIN C. (2016). *Apprendre par la réciprocité. Réinventer ensemble les démarches pédagogiques*. Lyon : Chronique sociale.

JOUAN S. (2015). *La classe multiâge d'hier à aujourd'hui. Archaïsme ou école de demain ?* Paris : ESF Éditeur.

LAURENT E. (2018). *L'impatte collaborative. Pour une véritable économie de la coopération*. Paris : Les Liens qui libèrent.

LAVILLE J.-L. (2016). *L'économie sociale et solidaire. Pratiques, théories, débats*. Paris : Seuil.

MEIRIEU P. (1996). *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe*. Lyon : Chronique sociale.

SAURY J. (2008). « La coopération dans les situations d'intervention, de performance et d'apprentissage en contexte sportif ». Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation. Université de Nantes.

SERVIGNE P. et CHAPELLE G. (2017). *L'entraide. L'autre loi de la jungle*. Paris : Les Liens qui libèrent.

VOLPÉ Y. et BUCHS C. (2019). « Pédagogie coopérative : pratiques déclarées et facteurs d'appropriation ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 41, n° 1, p. 99-120.

NOTES

1. Un dispositif de classe-puzzle s'organise autour d'un document décomposé en trois parties (A, B et C) et se déroule en deux temps : 1) chaque groupe étudie la même partie du document (AAA-BBB-CCC) ; 2) les nouveaux groupes sont composés d'un représentant de chaque groupe précédent (ABC-ABC-ABC).
2. Pendant un marché de connaissances, chaque élève devient passeur d'une connaissance qu'il maîtrise et qu'il met à disposition de ses camarades. Cette pratique s'appuie sur cet adage : « Personne ne sait tout, personne ne sait rien, le savoir est gratuit et se propage. »
3. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/organiser-un-quoi-de-neuf/>

RÉSUMÉS

Il ne suffit pas de faire coopérer des élèves pour qu'ils apprennent, en raison de plusieurs malentendus repérés par les études sur le sujet. Par exemple, un comportement coopératif n'est pas assimilable à une organisation collaborative. Une coopération se développe en complément de relations compétitives et peut aider des élèves à apprendre plus facilement, tout en suscitant des habiletés prosociales ainsi qu'une fraternité en actes. Cet article propose une présentation des origines et une caractérisation des pédagogies coopératives. Il décrit les principales formes qu'elles peuvent prendre aujourd'hui dans les établissements scolaires ainsi que les principales précautions à envisager. Il éclaire le paradoxe français de penseurs pionniers de la coopération dans les apprentissages et de leur influence limitée dans la réalité des classes.

Getting students to cooperate is not enough to ensure that they are learning, due to various misunderstandings that have been identified in the literature. For instance cooperative behaviour is not the same as having a collaborative organisation. Cooperation develops alongside competitive relationships and can help students learn more easily as well as fostering social skills and fraternity in action. This paper presents the origins and a characterisation of cooperative pedagogies. It also describes the main forms they currently take in schools and the main precautions to be considered. It sheds light on the French paradox where pioneers of cooperation in learning have had a limited influence on the reality of the classroom.

No basta con hacer cooperar a los alumnos para que aprendan, y eso por varios malentendidos identificados por las investigaciones sobre este particular. Por ejemplo, un comportamiento cooperativo no se puede asimilar a una organización colaborativa. Una cooperación se desarrolla en complemento de unas relaciones competitivas y puede ayudar a los alumnos para que aprendan con mayor facilidad, suscitando unas habilidades prosociales, así como una fraternidad en acto. Este artículo propone una presentación de los orígenes y una caracterización de las pedagogías cooperativas. Describe también las principales formas que pueden tomar hoy en día en los establecimientos escolares, así como las principales precauciones que estos pueden adoptar. Echa luz sobre la paradoja francesa según la cual existen unos pensadores pioneros de la cooperación de los aprendizajes cuya influencia queda limitada en la realidad de las clases.

INDEX

Index géographique : France

Palabras claves : aprendizaje colaborativo, cooperación, competición, enseñanza, pedagogía

Keywords : collaborative learning, cooperation, competition, teaching, pedagogy

Mots-clés : apprentissage collaboratif, coopération, compétition, enseignement, pédagogie

AUTEUR

SYLVAIN CONNAC

Sylvain Connac est professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation, université Paul-Valéry de Montpellier, laboratoire interdisciplinaire de recherches en didactiques éducation et formation – LIRDEF. Ses travaux s'axent autour de la compétence professionnelle des enseignants et de la prise en compte de la diversité des élèves. Ils explorent à cet effet les organisations pédagogiques de coopération entre élèves et de personnalisation des apprentissages. Ils s'intéressent également au développement de la pensée réflexive à travers l'organisation de discussions à visées démocratiques et philosophiques, ainsi qu'à l'étude des effets des situations d'analyses de pratiques professionnelles. Courriel : sylvain.connac[at]univ-montp3.fr