

Pour une pédagogie de la coopération Cooperative Pedagogy Por una pedagogía de la cooperación

Joan Gamble

Volume 30, Number 2, Fall 2002

La pédagogie actualisante : un projet éducatif

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1079531ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079531ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Gamble, J. (2002). Pour une pédagogie de la coopération. *Éducation et francophonie*, 30(2), 188–219. <https://doi.org/10.7202/1079531ar>

Article abstract

The ability to work with and within different groups, as well as mutual understanding, are proving to be increasingly important as we face the challenges of modern life arising from, among other things, the growth of societal diversity. The school is one of the key institutions to inspire young people with the values of generosity, giving of the self and the capacity to work with others, respecting the contribution of each person according to his abilities. This “community reflex” is the basis of cooperative pedagogy, described by the Université de Moncton, Faculté des sciences de l'éducation as one of the components of the Pedagogy of Actualization. This article examines certain themes related to cooperative pedagogy: cooperation itself, cooperation in education and cooperative pedagogy, as advocated in the Pedagogy of Actualization, the implementation of cooperative pedagogy through cooperative learning techniques, cooperative class meetings and nonviolent conflict resolution, as well as the importance of cooperative pedagogy and the limits of this approach. To inspire young people to overcome egoism and individualism, the school must revise certain ways of functioning. It also needs convinced and committed teachers who are able to awaken the consciousness of youth to their roles as members of a community of learners, convinced that the welfare of one depends on the welfare of the other, that the problem of one is the problem of the group. In short, teachers must help young people learn how to reach out to each other. As well as their convictions, teachers must have the tools for success at their disposal. Some of these tools are cooperative learning techniques, knowledge of how to conduct cooperative class meetings and skills in nonviolent conflict resolution.

Pour une pédagogie de la coopération

Joan GAMBLE

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada

RÉSUMÉ

Devant les défis de la modernité provenant, entre autres, de l'accroissement de la diversité des sociétés, la capacité de travailler avec divers groupes et à l'intérieur de ceux-ci, ainsi qu'une compréhension mutuelle s'avèrent de plus en plus importantes. L'école est l'une des institutions les mieux placées pour inspirer chez les jeunes la gratuité, le don de soi, la capacité de travailler avec d'autres dans le respect de la contribution de chacun selon ses aptitudes. Ce « réflexe communautaire » constitue le fondement de la pédagogie de la coopération telle qu'elle a été élaborée par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton comme l'un des volets de la pédagogie actualisante. Le présent article examine certains thèmes liés à la pédagogie de la coopération : la coopération elle-même, la coopération en éducation et la pédagogie de la coopération telle que la préconise la pédagogie actualisante, la mise en pratique de la pédagogie de la coopération par les techniques de l'apprentissage coopératif, du conseil de coopération ou de l'assemblée de classe, et de la résolution des conflits par la non-violence, l'importance de la pédagogie de la coopération ainsi que les limites de cette pédagogie. Inspirer les jeunes à surmonter l'égoïsme et l'individualisme exige de l'école une révision de certaines de ses façons de fonctionner de même qu'un personnel enseignant convaincu et engagé. Ce personnel doit être capable d'éveiller la conscience des jeunes à leur rôle de membres d'une communauté d'apprenantes et d'apprenants persuadés que le bien de l'un dépend du bien de l'autre, que le problème de l'un est le problème de l'ensemble, bref, des jeunes capables de se tendre la main. En plus de leurs convictions, les enseignantes et les enseignants doivent pouvoir disposer d'outils pour réussir.

L'apprentissage coopératif, l'assemblée de classe et la résolution des conflits par la non-violence font partie de ces outils.

ABSTRACT

Cooperative Pedagogy

The ability to work with and within different groups, as well as mutual understanding, are proving to be increasingly important as we face the challenges of modern life arising from, among other things, the growth of societal diversity. The school is one of the key institutions to inspire young people with the values of generosity, giving of the self and the capacity to work with others, respecting the contribution of each person according to his abilities. This « community reflex » is the basis of cooperative pedagogy, described by the Université de Moncton, Faculté des sciences de l'éducation as one of the components of the Pedagogy of Actualization. This article examines certain themes related to cooperative pedagogy: cooperation itself, cooperation in education and cooperative pedagogy, as advocated in the Pedagogy of Actualization, the implementation of cooperative pedagogy through cooperative learning techniques, cooperative class meetings and nonviolent conflict resolution, as well as the importance of cooperative pedagogy and the limits of this approach. To inspire young people to overcome egoism and individualism, the school must revise certain ways of functioning. It also needs convinced and committed teachers who are able to awaken the consciousness of youth to their roles as members of a community of learners, convinced that the welfare of one depends on the welfare of the other, that the problem of one is the problem of the group. In short, teachers must help young people learn how to reach out to each other. As well as their convictions, teachers must have the tools for success at their disposal. Some of these tools are cooperative learning techniques, knowledge of how to conduct cooperative class meetings and skills in nonviolent conflict resolution.

RESUMEN

Por una pedagogía de la cooperación

Ante los retos de la modernidad que, entre otros, provienen del incremento de la diversidad de las sociedades, de la capacidad de trabajar con diversos grupos y al interior de ellos y de una comprensión mutua se revelan cada vez más importantes. La escuela es una de las instituciones de las más indicadas para inspirar a los jóvenes la gratuidad, el don de sí mismo, la capacidad de trabajar con otros respetando la contribución de cada uno según sus aptitudes. Este « reflejo comunitario » constituye el cimiento de la pedagogía de la cooperación tal y cual ha sido elaborada por la Facultad de ciencias de la educación de la Universidad de Moncton como uno de

los aspectos de la pedagogía actualizante. El presente artículo examina ciertos temas ligados a la pedagogía de la cooperación : la cooperación en sí misma, la cooperación en la educación, la pedagogía de la cooperación tal como la preconiza la pedagogía actualizante, la operacionalización de la pedagogía de la cooperación mediante técnicas de aprendizaje cooperativo, del consejo de cooperación o de la asamblea de la clase, y de la resolución de conflictos mediante la no violencia, la importancia de la pedagogía de la cooperación así como los límites de esta pedagogía. Incitar a los jóvenes a sobrepasar el egoísmo y el individualismo exige que la escuela revise algunas de sus formas de funcionamiento, así como un cuerpo profesoral convencido y comprometido. Los maestros deben ser capaces de despertar la consciencia del rol que juegan los jóvenes en una comunidad de educandos persuadidos que el bien de uno depende del bien del prójimo, que el problema de uno es el problema del otro, en síntesis, jóvenes capaces de ayudarse mutuamente. Además de sus convicciones, los maestros y maestras deben poder disponer de herramientas para trabajar. El aprendizaje cooperativo, la asamblea de la clase, la resolución pacífica de conflictos, hacen parte de dichas herramientas.

Introduction

L'école est avant tout une
expérience sociale.
Kelly (1998)

La modernité se caractérise par un accroissement de la diversité des sociétés. Les relations entre les nations, les groupes ethniques et même entre les sexes sont en évolution. Les changements qui découlent de cette évolution exigent une capacité de travailler avec divers groupes et à l'intérieur de ceux-ci, ainsi qu'une compréhension mutuelle atteignant un degré peut-être encore inégalé dans l'histoire de l'humanité.

L'école ressent les effets de ces changements. La salle de classe devient un lieu de rencontre de jeunes provenant d'une multitude d'origines ethniques et de types de familles : petites familles où les deux parents travaillent à l'extérieur de la maison, familles monoparentales, familles reconstituées... Toutes ces situations accentuent, chez les jeunes, le besoin d'un cadre de socialisation où les compétences sociales peuvent être apprises.

L'école est l'une des institutions les mieux placées pour satisfaire aux besoins actuels de socialisation des jeunes. Pour ce faire, il faut s'assurer de recourir à des approches pédagogiques qui développent la capacité des jeunes de travailler ensemble. La pédagogie de la coopération offre à cet effet un cadre intéressant pourvu que l'école soit prête à relever le défi. Dans la recension des recherches sur l'apprentissage coopératif qu'il a faite en 1985, Robert Slavin en vient à la conclusion

que parmi les institutions les plus importantes de notre société, l'école est celle qui se caractérise le moins par l'activité coopérative. Cette réalité a sans doute changé depuis, mais il reste que le poids de l'histoire se fait toujours sentir à l'école. La compétition demeure l'une des caractéristiques de cette institution, qui n'a pas été fondée sur la coopération, et qui a toujours été marquée par la suprématie de la compétition et du travail individuel. De plus, la compétition qui y règne n'a pas l'avantage d'opposer des adversaires de force égale; il est souvent possible de prédire, dès le premier jour de classe, qui seront les gagnants et les perdants.

La pédagogie de la coopération constitue l'un des volets de la pédagogie actualisante telle qu'elle a été formulée en 1997 par la Faculté des sciences de l'éducation dans l'énoncé de sa mission (Faculté des sciences de l'éducation (1997)). Ce volet est intimement lié aux autres, plus particulièrement à la pédagogie de l'accueil et de l'appartenance, à la pédagogie de la participation et de l'autonomie ainsi qu'à la pédagogie de l'inclusion. Ces volets font l'objet d'autres articles de la présente livraison de la revue.

Dans le présent article, nous clarifierons d'abord certaines expressions liées à la pédagogie de la coopération : la coopération elle-même, la coopération en éducation et la pédagogie de la coopération telle que la préconise la pédagogie actualisante. Ensuite, nous donnerons un aperçu de la mise en pratique de la pédagogie de la coopération en décrivant l'apprentissage coopératif, le conseil de coopération ou l'assemblée de classe, et la résolution de conflits par la non-violence. Puis, nous jetterons un regard sur l'importance de la pédagogie de la coopération. Avant de conclure, nous traiterons des limites de cette pédagogie.

Expressions liées à la pédagogie de la coopération

La coopération

Sans la coopération de ses membres, la société ne peut survivre; la société des hommes a survécu parce que la coopération de ses membres a rendu la survie possible [...]. Ce n'était pas un individu méritant ici et là qui l'a fait, mais le groupe. Dans les sociétés humaines, les êtres les plus aptes à survivre sont ceux qui ont été les mieux préparés à le faire par le groupe.

Ashley Montagu (1965), cité par Johnson et Johnson (1994)

Le terme « coopérer » a deux sens dans le langage courant : celui d'obéir et de faire ce que l'autorité demande, et celui de travailler ensemble. Le premier sens suppose une situation de hiérarchie, le deuxième, l'absence ou la délégation d'autorité. C'est dans ce deuxième sens qu'on utilise le terme dans le présent article; c'est ce type de coopération qui « rend la survie possible ».

Le dictionnaire universel francophone (Gaillou et Moingeon (1997)) définit le mot « coopérer » comme suit : « opérer conjointement avec quelqu'un ». Le Grand dictionnaire terminologique (1973), à propos de l'utilisation du terme de coopération en psychologie, explique que :

[...] la coopération entre enfants suppose une atténuation suffisante de l'égoïsme primitif. E. Nielsen distingue, à ce point de vue, les stades suivants :

1. comportement asocial : l'enfant est indifférent au travail des autres;
2. comportements égoïstes : l'enfant se défend contre l'intervention d'autrui ou consent à une pseudo-collaboration;
3. comportements socialisés : l'adaptation réciproque est d'abord occasionnelle et implicite, plus tard, débattue pendant le travail et ultérieurement, discutée avant la prise d'initiatives. Ce dernier stade ne commence à prédominer que vers 7-8 ans.

Pour qu'il y ait coopération, le rapprochement physique ne suffit pas, il faut aussi « un effort de chacune des parties en vue d'atteindre les objectifs communs » (Daniel (1996, p. 30)). Helen Block-Lewis oppose la coopération à l'individualisme. Selon elle, il ne suffit pas de faire ensemble une tâche, mais il faut « réaliser un objectif commun au détriment des besoins personnels et des réalisations individuelles » (dans Daniel (1996, p. 30)). L'acte coopératif tel que le conçoit Helen Block-Lewis « présuppose que la personne est capable de perdre un peu d'elle-même pour permettre à la communauté de vivre ».

May et Doob (dans Daniel (1996)) considèrent aussi la réalisation des buts communs comme étant primordiale dans l'acte coopératif. Ils ajoutent à cela la reconnaissance « de l'unicité et de l'importance de chacun des membres pour le succès du groupe, ce qui implique le respect et l'acceptation des différences des autres » (p. 35).

Roger et David Johnson (1989) associent la coopération à l'interdépendance sociale positive, qui est, selon eux, la perception que le succès de l'individu dépend de celui des autres. Ils soutiennent que c'est dans la nature de l'être humain de coopérer. La coopération fait partie de la vie familiale; elle est au cœur du système économique et légal; elle est nécessaire à l'évolution de l'espèce humaine; au fond, elle est au cœur de la communauté humaine mondiale (pp. 2-3).

Loin de viser l'obéissance docile à l'autorité, la coopération nécessite plutôt « l'acquisition d'un réflexe communautaire » (Francœur (1998, p. 12)), la capacité de travailler avec d'autres à un but commun dans une démarche où chaque personne contribue selon ses aptitudes et est respectée dans son unicité. Cela suppose une réduction de l'égoïsme, de l'individualisme et de la recherche de son propre intérêt en même temps qu'une augmentation de la gratuité des actions et du don de soi, de l'ouverture aux autres. Cela suppose aussi la reconnaissance que les membres du groupe sont interdépendants et que la contribution de chacun est importante.

La coopération en éducation

Comme le dit Marie-France Daniel et Michael Schleifer (1996), la coopération en éducation n'est pas un concept nouveau. Déjà au début du 20^e siècle, John Dewey, entre autres, parlait de la coopération et en faisait l'un des aspects fondamentaux de son approche en éducation. Selon lui, si l'on veut que la coopération soit valorisée

dans la société, il faut qu'elle soit pratiquée dans les écoles. La vie de la salle de classe devrait refléter la démocratie; or, au cœur de celle-ci, se trouve la coopération (dans Schmuck (1985)).

La conception que se fait John Dewey de la coopération est fondée sur des attitudes et des valeurs morales.

[...] ce ne sont pas le but commun et l'interdépendance qui constituent les critères fondamentaux de la coopération, mais bien :

- a. l'échange authentique sur les buts communs;
- b. la conscience des buts communs;
- c. la motivation intrinsèque par rapport aux buts communs et aux stratégies à utiliser;
- d. la sensibilité par rapport à soi, à l'autre et au contexte (dans Daniel et Schleifer (1996, p. 42)).

Pour Dewey, la motivation intrinsèque des membres d'un groupe à travailler vers un but commun est donc centrale au travail coopératif. Il s'ensuit qu'en plus de s'assurer de la participation active des élèves à une démarche coopérative, il faut respecter leurs intérêts et leurs besoins afin qu'ils s'engagent dans l'élaboration et l'atteinte de buts communs (Daniel et Schleifer (1996, p. 40)).

Un critère fondamental de la coopération, selon Dewey, est le partage, qui ne concerne pas tant la division et la distribution des tâches que « l'échange sur le plan des idées, des opinions et des points de vue ». Au cours de leurs échanges, il arrivera souvent que les élèves ne soient pas d'accord, mais il importe, selon Dewey, qu'ils et elles puissent exprimer leurs divergences :

[...] l'expression de la différence n'est pas seulement le droit des autres personnes, mais elle est aussi un moyen d'enrichir sa propre expérience de vie, et à ce titre, elle est inhérente à la vie démocratique (dans Thorkildsen et Jordan (1996, pp. 227-228), notre traduction).

Les idées de Dewey peuvent servir de base à la discussion de la pédagogie de la coopération en facilitant la clarification des concepts et l'expression des enjeux de cette pédagogie.

La théorie de Jean Piaget ajoute une autre dimension à notre conception de la coopération en éducation. C'est dans ses écrits sur la formation du jugement moral que Piaget a formulé ses idées sur l'importance de la coopération. Cette dernière est « l'action volontaire issue du besoin intérieur et du désir de coopérer. Elle est fondée sur le respect mutuel entre égaux » (Piaget, dans Kamii (1976)) et est étroitement liée à l'autonomie. Comme le dit Constance Kamii (1976, p. 21) en parlant de la théorie de Piaget, « l'individu coopérant de façon autonome avec les autres ressent un besoin intérieur d'être loyal parce que la déloyauté détruit la confiance mutuelle ». Selon Piaget, pour assurer l'action volontaire nécessaire à la coopération, il importe que les rapports entre enfants soient égalitaires, ce qui se produit plus sûrement entre enfants du même âge qu'entre enfants d'âges différents.

Piaget met en parallèle la socialisation de l'enfant et le développement de ses structures cognitives, le développement de la coopération allant de pair avec celui des opérations cognitives. Au cours de son développement, l'enfant passe de rapports de soumission à des rapports de coopération volontaire. La part du social et celle du cognitif dans cette évolution sont indissociables, selon Piaget (1965), dans Garnier (1996) :

[...] faut-il dire que l'enfant devient capable d'opérations rationnelles parce que son développement social le rend apte à la coopération, ou faut-il admettre, au contraire, que ce sont ses acquisitions logiques individuelles qui lui permettront de comprendre les autres et qui le conduisent ainsi à la coopération (p. 158).

Le travail de Piaget souligne l'importance du conflit cognitif qui surgit entre élèves et qui, en mettant à nu leurs conceptions erronées, améliore leur compréhension et l'approfondit (Thousand, Villa et Nevin (1998) et Jacob (1999)).

Lev Vygotsky, autre théoricien d'importance en matière de coopération en éducation, considère que l'activité en commun est l'aspect central du développement des structures cognitives; c'est elle qui lui permet d'intérioriser des savoirs. Selon sa théorie, ce qu'un enfant fait en collaboration avec un ou une camarade plus expérimenté s'incorpore plus facilement dans son répertoire individuel. La collaboration sert non seulement à faciliter l'apprentissage, mais c'est en collaborant que l'apprentissage se fait (Murray (1998)).

Dans la perspective socioconstructiviste, qui s'inspire des théories de Piaget et de Vygotsky, l'enfant est conçu comme un acteur qui construit ses connaissances dans et par ses interactions sociales. La coopération est envisagée comme une nécessité intrinsèque à la construction de la connaissance.

Stacie Goffin (1987), une disciple de Piaget, avance l'opinion que les véritables démarches coopératives devraient fournir aux enfants des occasions de négocier, de donner leurs propres idées et de coordonner leurs actions vers un but commun (*co-opérer*). Pour dire qu'une démarche est coopérative, il faudrait, selon cette auteure, que les actrices et les acteurs

- partagent des buts communs;
- prennent des décisions;
- partagent des idées et du matériel;
- négocient et marchandent;
- évaluent leur propre progrès.

Les activités coopératives qui rencontrent ces critères se manifestent spontanément dans les classes où l'on fournit des situations « ouvertes » qui permettent aux enfants de prendre des décisions. En coopérant, les enfants s'affirment, présentent leurs points de vue et confrontent leurs idées avec celles d'autrui.

S'ajoutent aux idées de Goffin, celles de Catalina Ferrer et Joan Gamble (1990), qui relèvent diverses habiletés liées à la coopération spontanée :

Dans les situations de jeu, les enfants ont tendance à coopérer et à dialoguer, c'est-à-dire à s'entraider, à négocier, à s'affirmer, à écouter le point de vue opposé, à faire des compromis (p. 19).

Cependant, comme le montrent ces auteures, l'adulte a un rôle important à jouer afin d'assurer les rapports de respect mutuel entre les enfants étant donné que durant leurs jeux, ils ou elles peuvent aussi apprendre à dominer l'autre ou à se soumettre, à développer des attitudes individualistes de compétition, d'égoïsme, voire de violence. Denise Gaudet *et alii* (1998, p. 173) s'inscrivent en faux contre l'idée que les jeunes coopèrent automatiquement quand ils travaillent en groupe. Les enfants peuvent tout aussi bien exclure des camarades, ne pas participer, faire tout le travail ou faire complètement autre chose.

Que la coopération relève d'un comportement spontané chez l'être humain ou d'un comportement appris, il est clair que dans l'un et l'autre cas, le rôle de l'adulte est important. Par exemple, l'adulte doit souvent intervenir afin d'assurer des rapports égalitaires de respect mutuel et l'apprentissage d'une variété d'habiletés, dont le partage, l'affirmation de soi, la capacité d'écouter le point de vue opposé, de faire des compromis et de s'entraider. L'adulte ne peut imposer aux enfants d'apprendre à coopérer; mais si elle ou il veut que les enfants fassent cet apprentissage, il lui faut trouver la source de motivation intrinsèque qui pousse les enfants à vouloir travailler ensemble. Loin de signifier l'acceptation passive d'activités de groupe, la coopération exige plutôt un engagement et de la sensibilité envers soi et les autres.

Les clarifications qui précèdent éclaireront la définition de la pédagogie de la coopération qui suit.

La pédagogie de la coopération et la pédagogie actualisante

Rien n'est plus fascinant que les interactions entre de jeunes élèves qui se questionnent les uns les autres, qui s'obligent à expliquer ou à justifier leurs idées, qui savent rendre féconds leurs désaccords en reconsidérant les idées ou les solutions auxquelles ils arrivent souvent trop vite, sans avoir pris le temps de bien considérer tous les aspects d'un problème ou d'une tâche à réaliser. Lorsqu'ils travaillent en coopération, les jeunes révèlent des capacités insoupçonnées qui peuvent se manifester vraiment parce qu'ils sentent qu'ils ont la confiance d'un adulte qui, tout en soutenant leurs efforts, leur donne aussi l'occasion d'être responsables d'eux-mêmes...

(Michel Pagé, dans Gaudet *et alii* (1998, p. XI))

La pédagogie de la coopération, telle qu'elle est formulée par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton en tant que volet de la pédagogie actualisante, s'inspire de plusieurs théories ainsi que des écrits de divers praticiens et

praticiennes. L'un des plus importants parmi ces derniers est Célestin Freinet, grand pédagogue français (1896-1966) qui est à l'origine de plusieurs initiatives de coopération, notamment la *Coopérative de l'enseignement laïc* (CEL) et l'*Institut coopératif de l'école moderne* (ICEM). L'un des fondements de la pédagogie de Célestin Freinet est la coopération. Il y croyait tellement qu'il a remplacé, dans le travail scolaire, la compétition par la coopération. Le conseil de coopérative qu'il a inventé, et dont s'est inspirée Danielle Jasmine (1994) pour son conseil de coopération, sert aux élèves à gérer leurs projets, à organiser la vie de la classe, à déterminer les règlements de fonctionnement et à utiliser la méthode dite de résolution de conflits. Le fonctionnement d'un tel conseil sera abordé plus loin.

S'inspirant pour beaucoup de Freinet ainsi que de Dewey, Piaget et Vygotsky, la pédagogie de la coopération s'inscrit dans l'approche connue sous le nom d'éducation à la citoyenneté. Cette approche se préoccupe du rôle de l'éducation devant les menaces que pose notre époque à la survie de l'humanité, voire à celle de la planète. Comme le dit Catalina Ferrer (1996a, pp. 32-33), l'éducation à la citoyenneté vise à contribuer :

- à l'avènement d'une société fondée sur la justice, c'est-à-dire le respect des droits des personnes, des collectivités et des peuples, ainsi que sur la solidarité et le respect de l'environnement;
- au développement de l'être total, engagé dans un cheminement de croissance pour son épanouissement personnel, ainsi que pour le bien-être de l'humanité.

L'éducation à la citoyenneté comprend, entre autres, l'ouverture à autrui, la création de rapports égalitaires de respect mutuel et la valorisation des façons diverses d'être et de penser, la création de conditions qui permettent, selon Ferrer (1996a), « l'expression, dans la vie quotidienne, du pluralisme, de l'égalité, du dialogue, de la coopération et de la résolution non-violente des conflits » (p. 34). Elle implique pour l'école :

[d']accorder la parole aux élèves et [de] leur reconnaître le droit, par exemple, de participer avec les adultes à l'élaboration et à la mise en application des règles de vie de la classe et de l'école. Ils et elles apprennent ainsi à exercer leurs droits dans un esprit de coopération et de responsabilité solidairement partagé (Ferrer, Gamble et LeBlanc-Rainville (1997, p. 16)).

Andrés Domínguez (1984), dans Ferrer (1996a), parle de la transformation qu'exige l'éducation à la citoyenneté :

Elle n'est pas [...] un programme qui peut être réduit à des activités pédagogiques spécifiques et à des formes de communication déterminées. [...] Elle apparaît plutôt comme le développement des capacités de libération qui, à travers la transformation de soi-même et la transformation du milieu, permet l'amplification des capacités de vie des personnes et de la collectivité. (p. 33)

La coopération est un des axes autour desquels s'effectue la transformation au moyen, entre autres, d'un questionnement sur la place qu'occupe la compétition dans la société en général ainsi que sur sa propre inculcation des valeurs de compétition. En cela, l'éducation à la citoyenneté ne concerne pas uniquement les élèves, mais elle implique que les adultes cheminent avec les jeunes dans une relation pédagogique réciproque semblable à celle que décrit Paulo Freire :

L'éducateur n'est plus celui qui simplement éduque, mais celui qui, en même temps qu'il éduque, est éduqué dans le dialogue avec l'élève. Ce dernier, en même temps qu'il est éduqué, est aussi éducateur. Tous deux ainsi deviennent sujets dans le processus où ils progressent ensemble.
(p. 62)

La *Mission de l'éducation publique au Nouveau-Brunswick* fait état de l'importance de la coopération pour éduquer les jeunes à la citoyenneté :

Le but de l'école est de favoriser le développement de personnes autonomes et créatrices, [...] capables de **coopérer**¹ avec d'autres dans la construction d'une société juste intégrée dans un projet de paix mondiale fondée sur le respect des droits humains et de l'environnement. (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (1993, p. 2))

Les éléments qui composent la pédagogie de la coopération sont ainsi explicités dans la *Mission de la Faculté des sciences de l'éducation* de l'Université de Moncton : le développement « des habiletés spéciales nécessaires au travail d'équipe et à la résolution de problèmes de groupe » (Faculté des sciences de l'éducation (1997)). De plus, la pédagogie de la coopération

- engage le groupe à l'entraide et à la collaboration dans la prise de responsabilités et la réalisation de défis reliés au processus d'apprentissage;
- encourage la création d'une communauté d'apprenantes et d'apprenants qui peut à la fois entreprendre collectivement les défis de l'apprentissage et favoriser la responsabilisation individuelle et personnelle;
- devrait permettre aux jeunes de prendre part aux décisions qui les concernent et d'assumer leurs responsabilités. (ibid, pp. 13-14)

Alors, en pédagogie de la coopération, loin de se satisfaire à donner aux élèves une tâche commune, l'enseignant ou l'enseignante doit les impliquer dans la gestion même de la salle de classe, et ce, autant sur le plan pédagogique que sur le plan disciplinaire. Pour ce qui est de l'intervention, cette pédagogie propose :

- la participation active des élèves dans l'élaboration des règlements de fonctionnement du groupe;
- la mise en place d'une structure qui assure la participation des élèves dans les décisions de la vie de la classe;
- l'apprentissage de la résolution de conflits par la non-violence;

1. C'est nous qui soulignons.

- les méthodes d'apprentissage coopératif;
- les démarches d'évaluation formative et critériée qui mettent l'accent sur l'autoévaluation et la rétroaction des pairs, et sur l'évaluation du fonctionnement de la classe.

Pour sa part, le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick entrevoit la coopération de la même façon quand il encourage l'école à « inciter les élèves à participer d'une manière appropriée à leur âge aux décisions qui les concernent, soit en groupe ou individuellement, et [à] promouvoir le travail d'équipe avec le personnel et les collègues » (Ministère de l'Éducation (1999)).

La pédagogie de la coopération part du principe que les habiletés sociales nécessaires au travail de groupe s'apprennent, notamment, « par les activités de réflexions pour apprendre à s'écouter, à s'épauler, à se critiquer de façon constructive, bref à cheminer vers la coopération » (Ferrer, Gamble et LeBlanc-Rainville (1997, p. 24)).

Elle voit l'élève comme une personne qui participe activement à son apprentissage, prend part aux décisions de gestion, interagit avec ses camarades de classe dans un esprit d'entraide et de solidarité et apprend à solutionner les conflits dans le respect mutuel.

La pédagogie de la coopération préconise aussi la création d'un climat de classe qui assure que chaque membre du groupe se sente accueilli et respecté dans ce qu'elle ou il est comme personne, avec ses talents et ses limites, une classe où règne le désir de travailler ensemble pour le bien des uns et des autres. Les rapports d'entraide et de coopération occupent une place centrale dans la vie quotidienne sans pour autant remplacer complètement la compétition et le travail individuel. Selon Mara Sapon-Shevin, Barbara Ayres et Janet Duncan (1998) des sentiments inspirés du sens communautaire doivent faire partie de l'ensemble des enjeux de la classe. On ne saurait y arriver, toutefois, sans remettre en question les pratiques de gestion du comportement qui singularisent des élèves, soit pour les encourager, soit pour les punir. De telles pratiques ont pour effet d'accentuer chez les élèves la perception de leurs différences.

Loin de se limiter à la salle de classe, la pédagogie de la coopération invite l'école à fonctionner, dans l'ensemble de ses activités, selon le mode coopératif, à prendre démocratiquement ses décisions et à entretenir avec la famille et la communauté des contacts étroits fondés sur l'ouverture et le dialogue.

En somme, cette pédagogie exige la remise en question de l'ensemble des moyens de fonctionnement de la classe afin d'évaluer la cohérence entre sa conception de l'éducation et ses actions. Il faut, par exemple, analyser l'approche à la discipline, les stratégies d'enseignement et le système d'évaluation pour voir s'ils favorisent une démarche de coopération plutôt que la compétition et l'individualisme.

La prochaine section traitera de quelques aspects clefs de la mise en application de la pédagogie de la coopération, soit l'apprentissage coopératif, le conseil de coopération et la résolution de conflits par la non-violence.

Mise en pratique de la pédagogie de la coopération

La pédagogie de la coopération, telle que nous l'entendons, favorise l'utilisation d'au moins trois méthodes qui encouragent le développement des habiletés nécessaires au travail d'équipe et à la résolution de problèmes, de même que l'entraide, la collaboration et la responsabilisation individuelle. Elles amènent également les jeunes à prendre part aux décisions et à assumer leurs responsabilités.

Apprentissage coopératif

Environ trois semaines après avoir commencé à utiliser les méthodes d'apprentissage coopératif, j'ai remarqué qu'une atmosphère sympathique s'était installée dans la classe. Les élèves s'apprécient et se soutiennent les uns les autres. Ils sont attentifs les uns aux autres, se posent des questions et n'hésitent pas à s'entraider. Le travail en groupes restreints m'a permis de me déplacer dans la classe et de mieux connaître les élèves en les regardant travailler ensemble.

(Témoignage d'un enseignant du secondaire, dans Clarke (1992, p. 18))

Cet apprentissage coopératif, qui permet de créer « une atmosphère sympathique », facilitant « l'entraide », fait partie intégrante de plusieurs programmes actuels de réforme en éducation au Canada, aux États Unis, en Australie et ailleurs (Jacob (1999)). Le système scolaire francophone du Nouveau-Brunswick l'a également adopté.

C'est dans les années 1970 que la notion d'apprentissage coopératif commence à gagner du terrain en tant que méthode pédagogique, surtout aux États-Unis et par la suite au Canada, en Angleterre, en Israël et en Australie, grâce aux écrits de chercheurs américains tels que Elliott Aronson, David et Roger Johnson, et Robert Slavin. Plusieurs auteures et auteurs (Daniel et Schleifer (1996, p. 9); Jacob (1999, p. 13) et Kagan (1985, 10, p. 67)) soutiennent qu'il existe une diversité de paradigmes et de méthodes coopératives qui illustrent des perspectives et des objectifs distincts. Certains favorisent le plan cognitif, d'autres insistent davantage sur le plan affectif, social ou encore, moral.

Denise Gaudet *et alii* (1998) proposent une définition de l'apprentissage coopératif qui englobe l'ensemble des méthodes :

La coopération en éducation est une forme d'organisation de l'apprentissage qui permet à de petits groupes hétérogènes d'élèves d'atteindre des buts d'apprentissage communs en s'appuyant sur une interdépendance qui implique une pleine participation de chacune et chacun à la tâche (p. 3).

Neil Davidson (1998) partage l'opinion que les chercheuses et les chercheurs dans le domaine forment un groupe diversifié, mais selon lui, ils sont mutuellement enrichissants. Cet auteur analyse six méthodes développées par différents chercheurs et chercheuses qui, d'après lui, sont les plus importantes :

- la méthode « apprendre ensemble » (*Learning Together*) de David et Robert Johnson, appelée aussi « approche conceptuelle » (Bellanca et Fogarty (1991)). Cette méthode reconnaît cinq caractéristiques essentielles à l'apprentissage coopératif : l'interaction, l'interdépendance, la responsabilité individuelle, les habiletés sociales et l'analyse de la dynamique de groupe;
- la méthode « apprentissage en équipe » (*Student Team Learning*) de Robert Slavin et ses collègues de l'Université John Hopkins, surnommée « approche par le curriculum » par James Bellanca et Robin Fogarty (1991). Cette méthode se base sur le « curriculum » en mathématiques et en arts. Elle prescrit des stratégies visant à promouvoir la coopération hétérogène pour tenir compte de la diversité socio-économique et ethnoculturelle (Volcy (sans date, pp. 1-2));
- la méthode « enquête en groupe » (*Group Investigation*) de Shlomo et Yael Sharan et Rahel Hertz-Lazarowitz. Celle-ci « suppose que la classe planifie sa démarche pour trouver des réponses à des questions clés autour d'un sujet d'intérêt commun. Chaque élève se voit ensuite confier un aspect du sujet sur lequel il ou elle recueille l'information nécessaire et la transmet à son équipe pour discussion, synthèse et compte rendu à la classe » (Volcy, p. 2);
- la méthode « structurale » (*Structural Approach*) de Spencer Kagan. Elle « tire son nom de la création, de l'analyse et de l'application de structures sans contenu préalable permettant aux élèves de s'engager diversement dans des interactions positives » (Volcy, p. 2);
- la méthode « directives complexes » de Elizabeth Cohen. Cette dernière est complexe en raison de « la tâche que l'élève doit exécuter et [de] la manière dont les groupes sont structurés » (Davidson (1998, p. 83)). Des tâches faisant appel à des talents multiples sont créées pour intégrer tous les niveaux de performance non seulement sur le plan cognitif, mais aussi sur les plans psychomoteur, visuel, habiletés d'organisation, etc. Ainsi, par « la structuration d'interactions productives au sein d'un groupe hétérogène » (Clarke, Wideman et Eadie (1992, p. 208)), chaque élève de la classe est capable de faire preuve d'une compétence qui le valorise devant le groupe;
- la méthode « en collaboration » (*Collaborative Approach*). Conçue par Barne, Britton et Torbe et par Reid, Forrestal et Cook de l'Australie, elle s'appuie sur les théories du langage et de l'apprentissage. Elle utilise le dialogue et la discussion pour encourager les élèves à articuler leurs propres valeurs et croyances. Cette approche est moins structurée que les autres.

L'analyse de Davidson (1998) permet de mieux saisir les différences et les similitudes entre ces méthodes. On constate, par exemple, que l'utilisation de la récompense diffère d'une méthode à l'autre. Robert Slavin la favorise et en précise même l'utilisation, alors que trois autres méthodes (la méthode des directives complexes de Elizabeth Cohen, la méthode en collaboration et la méthode enquête en groupe), la considèrent incompatible avec la motivation intrinsèque qu'on préconise par ailleurs. Dans certaines méthodes, notamment celle de David et Roger Johnson, les rôles sociaux font l'objet d'un enseignement, tandis que dans d'autres, dont celles de

Robert Slavin et de Shlomo et Yael Sharan, on ne s'occupe pas de cet aspect. La méthode de directives complexes de Elizabeth Cohen est la seule à traiter du statut de l'élève; on y recommande que l'enseignante ou l'enseignant fasse valoir les talents et les savoirs uniques des élèves moins doués afin d'assurer leur participation à part entière au sein du groupe. Cette approche convient surtout, selon Denise Gaudet *et alii* (1998), aux activités ouvertes qui visent le développement des habiletés cognitives de haut niveau plutôt que l'apprentissage de connaissances exactes.

Les critères pour former des groupes de travail varient aussi d'une méthode à l'autre. Certains auteurs préfèrent la formation d'équipes hétérogènes qui tient compte de facteurs tels que le sexe, la race, l'origine ethnique, la classe sociale et les capacités (Johnson et Johnson, Cohen). D'autres proposent plutôt la formation de groupes aléatoires formés par les élèves eux-mêmes (Méthode en collaboration) ou de groupes fondés sur l'intérêt (Sharan et Sharan, Kagan). France Giroux (1996) de l'UQAM, dans un article sur la coopération en contexte pluraliste, argumente en faveur du placement aléatoire des élèves pour le travail en coopération, en cherchant toutefois à refléter l'hétérogénéité au sein des groupes. C'est là une façon, selon elle, d'éviter le piège de la catégorisation des gens selon leur origine ethnique, sociale ou autre. Une telle catégorisation risquerait de créer des frontières qu'il faudrait abolir par la suite.

Dans la mise en pratique de l'apprentissage coopératif, au moment de la constitution des groupes, il importe, selon Theresa Thorkildsen et Candice Jordan (1996), de considérer l'humeur des jeunes ainsi que la confiance et l'amitié qui règnent entre eux et entre elles. Ces auteurs recommandent la flexibilité et la création d'une atmosphère de classe où les élèves se sentent libres d'aller de groupe en groupe afin de trouver l'aide dont ils ou elles ont besoin. Ils s'érigent contre le dogmatisme de certains chercheurs et chercheuses qui présentent leur propre méthode d'apprentissage coopératif comme étant la meilleure, faisant ainsi preuve d'intolérance, travers qu'ils ou elles essaient de contrer chez les jeunes.

Un autre aspect qui varie d'une méthode à l'autre est la présence de la compétition et du renforcement extrinsèque. Dans la méthode développée par Robert Slavin, les membres coopèrent à l'intérieur du groupe mais sont en compétition avec les autres groupes de la classe. Dans une étude sur l'application de l'apprentissage coopératif dans la salle de classe, Jacob (1999) a constaté que les enseignantes et les enseignants avaient des réticences quant à l'emploi de la compétition entre groupes dans la technique de Slavin et que la distribution des récompenses leur demandait trop de temps (pp. 34-35). Devant la compétition, les élèves avaient tendance à donner les réponses plutôt que d'aider les membres de leur groupe à comprendre. James Bellanca et Robin Fogarty (1991, p. 247) et Theresa Thorkildsen et Candice Jordan (1996) avaient aussi noté que la compétition inhérente à cette approche posait des problèmes à beaucoup d'enseignantes et d'enseignants; certains trouvaient qu'elle allait à l'encontre de leur philosophie de l'éducation.

Les frères David et Roger Johnson sont considérés comme les chercheurs les plus prolifiques dans le domaine de l'apprentissage coopératif (Bellanca et Fogarty (1991, p. 242)). Leur méthode « apprendre ensemble » met l'accent sur les structures

et les procédés d'évaluation, plutôt que sur les procédés liés à l'apprentissage d'un contenu particulier comme le fait Slavin.

Pour qu'un procédé puisse être considéré comme une véritable démarche coopérative, il doit posséder certaines caractéristiques. Johnson et Johnson (1998), dans Panitz (a) (sans date) ainsi que d'autres chercheurs et chercheuses, tels que Elizabeth Cohen, ont décrit ces caractéristiques dans leurs écrits. En voici un résumé :

- L'interdépendance positive clairement perçue – Les élèves perçoivent qu'ils ont besoin les uns des autres afin d'accomplir la tâche du groupe. Les enseignantes et les enseignants peuvent structurer l'interdépendance en déterminant les buts mutuels (apprendre et s'assurer que chaque membre du groupe apprend), les récompenses du groupe (si tous les membres atteignent le seuil de réussite, chaque membre recevra les points bonis), le partage des ressources (une feuille de papier pour le groupe), et la distribution des rôles (gardien de la parole, « encourageur » de la participation, secrétaire, gardien du temps, etc.).
- L'engagement et la responsabilité individuelle clairement perçus pour atteindre les objectifs du groupe - Le rendement de chaque élève est évalué, les résultats sont donnés au groupe et à l'individu, et l'élève est tenu responsable par ses camarades de sa contribution au succès du groupe.
- L'usage courant des habiletés de groupes restreints et des habiletés interpersonnelles pertinentes - L'enseignante ou l'enseignant enseigne les habiletés (le leadership, la prise de décision, la construction de la confiance interpersonnelle (*building trust*), la communication et les habiletés de résolution de conflits) au même titre que les habiletés « académiques ». Pour coordonner leurs efforts, les élèves doivent se connaître et se faire confiance, exprimer franchement et sans ambiguïté leurs idées, s'apprécier et s'encourager les uns les autres et résoudre leurs conflits de façon constructive. Pour que le groupe coopératif soit productif, les élèves doivent être motivés à faire le travail en commun.
- L'analyse de la dynamique du groupe - On prévoit du temps pour que le groupe évalue son fonctionnement (ce qui a porté fruit et ce qui pourrait aider au succès du groupe à l'avenir). L'enseignante ou l'enseignant donne une rétroaction positive sur le fonctionnement des groupes et de la classe dans son ensemble, ce que Mara Sapon-Shevin, Barbara Ayres et Janet Duncan (1998), appellent l'évaluation authentique (rapports anecdotiques, portfolios, etc.)

Denise Gaudet *et alii* (1998) de même que Judy Clarke, Ron Wideman et Susan Eadie (1992) soulignent l'importance de l'apprentissage des habiletés du travail d'équipe afin d'assurer le succès des activités d'apprentissage coopératif. Selon eux, il y a lieu d'y aller progressivement par la maîtrise d'une habileté à la fois. Comme le relèvent plusieurs enseignantes et enseignants au primaire et au secondaire (Clarke, Wideman et Eadie (1992)) :

[l]'apprentissage coopératif exige de la pratique - tant pour l'enseignante ou l'enseignant que pour les élèves. Avec l'expérience, j'apprends à déceler

des habiletés sociales que les élèves doivent acquérir durant les séances de travail de groupe (p. 18).

Selon une enquête menée par Brian Kelly (1998) au Nouveau-Brunswick, les enseignantes et les enseignants du primaire trouvent les habiletés sociales, telles qu'écouter et travailler en harmonie, aussi importantes que de savoir lire, écrire et compter, et ils sont d'avis que leurs élèves progressent quand les habiletés sociales sont enseignées de manière spécifique dans la salle de classe.

Certains auteurs et auteures font la distinction entre apprentissage coopératif et apprentissage collaboratif (Garfield (1993), Godsell *et alii* (1992), dans Panitz (b) (sans date)). La distinction réside en grande partie dans le niveau d'autonomie accordé aux élèves. Par exemple, Ted Panitz (b, p. 1) parle, dans son analyse, du contrôle exercé par l'enseignante ou l'enseignant :

Dans l'apprentissage collaboratif, l'individu est responsable de ses actions, ce qui inclut son apprentissage et le respect des habiletés et de la contribution de ses pairs. Pour ce qui est de l'apprentissage coopératif, l'interaction est structurée afin de faciliter la réalisation d'un but ou d'un produit spécifique par les gens qui travaillent ensemble en groupe (p. 1, notre traduction).

L'apprentissage coopératif est plus centré sur l'enseignante ou l'enseignant qui prend la responsabilité (*ownership*) de la tâche; par contre, l'apprentissage collaboratif est plus centré sur l'apprenante et l'apprenant. Vu sous cet angle, l'apprentissage coopératif donne moins de pouvoir aux élèves; il les engage davantage à atteindre les buts de l'enseignante ou de l'enseignant et à produire de bonnes réponses, ce qui est peut-être, selon Panitz (b), la meilleure façon de maîtriser la connaissance de base.

La méthode « enquête en groupe » de Shlomo et Yael Sharan ainsi que la méthode « en collaboration » sont toutes deux des méthodes collaboratives selon les critères décrits par Panitz. Marie-France Daniel et Michael Schleifer (1996) considèrent ces méthodes comme étant les plus complexes des approches de l'apprentissage coopératif. Ils s'appuient sur la théorie de John Dewey et sur celles des autres philosophes pragmatistes en tentant de respecter « la condition essentielle de tout apprentissage, à savoir la motivation intrinsèque », de favoriser un modèle de recherche scientifique et le développement de la pensée autonome, critique et créative des élèves. L'accent mis sur le dialogue et l'échange entre pairs permet de toucher la dimension sociale et morale de la recherche (Daniel et Schleifer (1996, p. 25)).

Selon Ted Panitz (b), le choix de l'apprentissage coopératif ou collaboratif dépend du niveau de développement des élèves, la collaboration dans le travail d'équipe exigeant une solide préparation de la part des apprenantes et des apprenants. Deux autres facteurs déterminants dans le choix d'une approche sont la philosophie et la formation de l'enseignante ou de l'enseignant. Pour le travail en collaboration, il faut que l'enseignante ou l'enseignant soit prêt à partager l'autorité avec les élèves et que les membres du groupe acceptent la responsabilité pour leurs actions (Panitz (b)).

Bref, comme le dit Marc-Yves Volcy (sans date, p. 1), il serait « illusoire de tenter d'identifier laquelle des approches à l'apprentissage coopératif est la meilleure ». On peut emprunter des éléments à l'une et à l'autre, ce que font d'ailleurs les enseignantes et les enseignants les plus efficaces, selon les recherches sur le perfectionnement du personnel (Bellanca et Fogarty (1991)). Enfin, le choix dépend de la philosophie de l'enseignante ou de l'enseignant, des buts poursuivis, du degré de préparation des élèves, du temps disponible et de divers autres facteurs. Quelle que soit l'approche, si on choisit la pédagogie de la coopération, il y a lieu de rechercher la cohérence en tenant compte de plusieurs éléments dont : le rôle actif de l'élève et la délégation de l'autorité de la part de l'enseignante ou de l'enseignant; la présence de la motivation intrinsèque; l'assurance d'une participation équitable de chaque membre du groupe; l'apprentissage de rôles sociaux ainsi que la formation de groupes hétérogènes. Les facteurs de compétition seront à évaluer afin d'atténuer leur impact sur les actions de coopération et d'entraide.

Le conseil de coopération ou l'assemblée de classe

Dans une classe de première année, un garçon connaît des problèmes d'intégration au groupe; il a tendance à frapper les autres, ce qui ne l'aide pas à se faire accepter. L'enseignante décide, lors du conseil de coopération, d'aborder le problème avec les élèves en leur demandant ce qu'ils peuvent faire afin d'aider Marc à ne plus frapper les autres. Notons qu'elle ne leur demande pas comment punir leur camarade, mais comment l'aider. Les élèves de 6 et 7 ans, y compris Marc, soumettent plusieurs suggestions : lui demander de jouer avec eux, le féliciter quand il fait quelque chose de bien, partager du matériel avec lui, etc. Ils mettent leur plan à exécution. Les plaintes contre Marc sont plutôt remplacées par des commentaires positifs quand il fait quelque chose de bien : « Madame, Marc a partagé son ballon avec moi à la récréation. »... Marc a cessé de frapper les autres, sa vie en a été transformée. Mais en plus de cela, la vie de chaque enfant du groupe a été modifiée. Les enfants ont appris à se solidariser, à s'entraider et ils ont vécu le miracle de la transformation que cela rend possible.

La pédagogie de la coopération, comme on l'a vu, vise à amener le groupe à « l'entraide et à la collaboration dans la prise de responsabilités », à créer « une communauté d'apprenantes et d'apprenants » et à permettre aux jeunes « de prendre part aux décisions qui les concernent et d'assumer leurs responsabilités » (Faculté des sciences de l'éducation (1997, pp. 13-14)). Ceci implique, entre autres choses, la participation active des élèves à la gestion de la classe. L'une des façons de procéder consiste à amener les élèves à élaborer collectivement les règlements de la classe qui s'inséreront dans une charte des droits et des responsabilités accompagnée d'une assemblée de classe (Ferrer, Gamble et LeBlanc-Rainville (1997, p. 7)) ou d'un conseil de coopération (Jasmine (1992)).

Dans le guide intitulé *L'éducation aux droits de la personne*, Catalina Ferrer, Joan Gamble et Simone LeBlanc-Rainville (1997) présentent une telle activité que les auteures nomment « La charte des droits et des responsabilités et l'assemblée de la classe » (« L'arbre de vie de la classe » pour le premier cycle du primaire). Cette

activité de cogestion propose que les élèves, avec l'enseignante ou l'enseignant, déterminent les règles de fonctionnement de la classe au début de l'année. Par la suite, au moyen de l'assemblée de classe, on gère ensemble les problèmes de discipline et les projets, on organise la vie de la classe et on travaille à la résolution des conflits. Par cette activité, les auteures invitent les enseignantes et les enseignants à discuter avec les élèves, dès le début de l'année scolaire, des droits qu'il est important de respecter dans la classe et des responsabilités qui en découlent. C'est à partir d'une telle discussion qu'on élaborera ensemble une charte des droits et des responsabilités de la classe.

Le défi majeur de ce processus n'est pas l'élaboration de la charte elle-même, mais plutôt la façon de la faire respecter par la suite. Au fond, ce n'est pas la charte qui détermine le bon fonctionnement d'un groupe, mais plutôt « l'engagement solidaire du groupe à la création de rapports de respect mutuel et de coopération » (Ferrer, Gamble et LeBlanc-Rainville (1994)). Dans cette optique, les auteures du guide proposent la tenue d'une assemblée de classe une fois par semaine afin de gérer collectivement la mise en application de la charte. Inspirée du conseil de coopération de Danielle Jasmine (1992) et du conseil coopératif de Célestin Freinet, ainsi que des idées de A. S. Neill (de Summerhill) au début du 20^e siècle, l'assemblée se donne une devise qui incite les élèves à se prendre en main et à se soutenir les uns les autres (« *Ensemble on s'aide à respecter la charte de la classe* »). L'esprit de l'assemblée est le même que celui du conseil, que Danielle Jasmine (1996) définit ainsi :

Le lieu de gestion où chaque élève a sa place, où il est reconnu avec ses forces et ses faiblesses, et accepté avec sa personnalité, sa culture. C'est un lieu où l'on accorde autant d'importance au groupe qu'à l'individu, l'un n'étant pas sacrifié au détriment de l'autre (p. 296).

Ces conseils ou assemblées font appel à l'autonomie des élèves pour résoudre les conflits interpersonnels; ils ont recours à l'entraide du groupe et au dialogue, plutôt qu'aux jugements et à la punition, quand il s'agit de faire respecter la charte.

La mise en application de la charte par l'entremise de l'assemblée de classe aide à développer, chez chaque membre du groupe, le sens de la responsabilité, de la coopération, de l'entraide et du respect mutuel. Comme le disent Catalina Ferrer et Joan Gamble (1990),

Outre le fait de leur permettre de prendre conscience de leurs propres droits et responsabilités et de ceux des autres, cette activité est le commencement d'un processus qui les aidera à développer leur sens critique, leur autonomie et leur sens des responsabilités, de tenir compte des droits et des responsabilités de chacun et à se sentir « sujets » créateurs de la vie du groupe (p. 19).

Il faut bien préciser que cette démarche ne devrait aucunement enlever à l'enseignante et à l'enseignant la responsabilité finale du fonctionnement de la classe; elle invite plutôt les élèves à y jouer un rôle actif.

Gérer une telle assemblée exige une grande sensibilité de la part de l'enseignante ou de l'enseignant. Catalina Ferrer, Joan Gamble et Simone LeBlanc-Rainville (1997) soulignent le défi de créer un véritable sentiment de communauté dans la salle de classe, processus qui demande du temps et des changements :

Il est nécessaire pour l'enseignante ou l'enseignant de prendre conscience que la mise en application de la charte constitue un processus à long terme qui implique un changement des attitudes, des croyances et des façons de faire. (p. 12)

Pour que l'assemblée de classe favorise l'épanouissement de chaque membre du groupe, il faut qu'il règne dans la classe une atmosphère de sympathie et de sensibilité, qui, selon Dewey, existe :

lorsque l'individu prend en considération les conséquences des actions personnelles sur le bien-être d'autrui, lorsqu'il vibre aux émotions de l'autre, lorsqu'il comprend les points de vue des pairs, qu'il accepte les perspectives différentes et qu'il est impartial dans l'évaluation des intérêts personnels (dans Daniel et Schleifer (1996, pp. 42-3)).

L'assemblée de la classe, quand elle est bien menée, permet à tous les élèves d'éprouver un sentiment d'appartenance au groupe et de sentir qu'ils et elles y jouent un rôle important.

Malgré les difficultés d'appliquer de telles pratiques, les enseignantes et les enseignants du Québec semblent les trouver réalisables, si l'on croit un groupe de huit enseignantes et enseignants invités à parler du rôle de l'école dans l'éducation à la citoyenneté :

Selon les enseignants, il est possible de négocier l'ensemble de l'organisation de la vie de la classe : horaire, espace, modes de coopération et de coexistence. D'ailleurs, cette pratique est courante dans bon nombre d'écoles primaires. Il serait même possible, jusqu'à un certain point, de négocier une partie des choix pédagogiques ainsi que les modes d'évaluation (Francœur (1998, p. 15)).

Danielle Jasmine (1996) est d'avis que de telles assemblées peuvent aider à réduire, chez les enseignantes et les enseignants, l'épuisement causé par le fait d'être seul à répondre aux besoins des élèves tant sur le plan de l'apprentissage que sur celui de l'estime de soi et celui des relations interpersonnelles. Le travail de l'enseignante ou de l'enseignant est allégé par le fait qu'elle ou il partage avec le groupe la responsabilité de la résolution des problèmes.

En résumé, le conseil de coopération ou assemblée de la classe est un des moyens qui sert à créer le sentiment d'accueil et d'appartenance nécessaire au travail en coopération. Les jeunes prennent en mains les tâches de gestion avec l'aide d'une enseignante ou d'un enseignant éveillé. Ce faisant, ils développent leurs habiletés à s'entraider et leur compréhension les uns des autres. Devant les manquements aux règlements, ils apprennent à comprendre l'autre et à trouver les solutions

qui permettent l'apprentissage plutôt que de recourir à la punition. L'assemblée est un des lieux de l'apprentissage de la résolution de conflits par la non-violence qui sera abordée dans la prochaine section.

Résolution de conflits par la non-violence

Le conflit est essentiel à la vie.
Kreidler (1984, p. 9)

Les conflits font partie de la vie en société et sont une source potentielle de croissance personnelle et collective dans la mesure où l'on apprend à les solutionner dans le respect mutuel. Un lien étroit lie le conflit et la coopération, tous les deux essentiels à la vie démocratique :

les oppositions et la diversité des points de vue constituent la trame de fond de la coopération comme de la vie démocratique. [...] la capacité de dialoguer, c'est-à-dire de construire avec d'autres des aménagements sociaux qui favorisent le respect des différences, est une disposition qui se développe par la coopération et qui est par ailleurs essentielle dans une société pluraliste (Gaudet *et alii* (1998, p. 14)).

Par rapport à la salle de classe, William Kreidler (1984) distingue deux types de conflits :

1. les conflits fonctionnels, qui servent à améliorer les rapports dans la classe, à améliorer la routine, à faciliter les relations de confiance entre élèves, et
2. les conflits dysfonctionnels, qui créent une atmosphère, plus autoritaire ou qui donnent à certains élèves le sentiment d'avoir gagné et à d'autres celui d'avoir perdu.

Dans le processus de résolution de conflits par la non-violence, le but est de favoriser les conflits fonctionnels.

Les conflits fonctionnels offrent l'occasion de mieux se voir, de devenir conscient de son point de vue et capable de le critiquer, d'accroître sa lucidité par rapport à son cadre de référence, ses expériences, ses préjugés, sa culture. Ce processus est à la fois difficile et enrichissant.

L'apprentissage de la résolution des conflits est inhérent à la pédagogie de la coopération de la Faculté qui vise, entre autres, le « développement des habiletés spéciales nécessaires au travail d'équipe et à la résolution de problèmes de groupe » (Faculté de sciences de l'éducation, p. 13). Pour sa part, le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick reconnaît l'importance de la résolution des conflits : dans ses recommandations pour l'élaboration du plan pour un milieu propice à l'apprentissage, il suggère, entre autres, de promouvoir des activités qui favorisent la résolution de conflits et l'application de principes démocratiques (1999).

Le processus de résolution de conflits fait appel à la réflexion ainsi qu'aux habiletés telles que l'expression de soi, l'écoute active et le dialogue (Ferrer, Gamble

et LeBlanc-Rainville (1997, p. 25)). Les élèves ont besoin d'apprendre à exprimer leurs opinions et à comprendre le point de vue de chaque personne concernée, chacune ayant potentiellement une perception différente de la situation.

L'apprentissage de l'expression de la colère, de la frustration et de l'agressivité est essentielle au processus de résolution de conflits, autant pour l'adulte que pour les élèves. L'enseignante ou l'enseignant cherche à servir de modèle aux jeunes, modèle de quelqu'un qui est aussi en apprentissage, qui est capable de reconnaître ses erreurs, de s'autocritiquer et qui apprend à se connaître dans ses interactions avec d'autres.

Avant même de commencer l'apprentissage de la résolution de conflits par la non-violence, il y a lieu, selon Kreidler (1984), que les enseignantes et les enseignants examinent l'atmosphère générale de la classe afin de voir si elle invite les élèves à dialoguer dans les situations courantes et non seulement quand un conflit se présente. Il propose aux enseignantes et aux enseignants d'évaluer les causes potentielles de certains conflits telles que : l'atmosphère de compétition ou d'intolérance, le manque de communication et de moyens d'exprimer ses émotions, le manque d'habiletés dans la résolution des conflits autant chez les élèves que chez l'enseignante ou l'enseignant ainsi que la possibilité d'abus de pouvoir chez l'enseignante ou l'enseignant. Par rapport à ce dernier point, en parlant de conflits entre élèves et enseignantes ou enseignants, Kreidler (1984) explique que la salle de classe donne à l'enseignante ou à l'enseignant un pouvoir sur d'autres personnes regroupées sans leur consentement, situation qui est rarement vue dans une société démocratique. En cas d'abus de pouvoir, souvent l'élève n'a aucun recours. L'engagement de l'enseignante ou de l'enseignant dans l'exploration des sources potentielles de conflits exige une grande capacité d'autocritique.

Quant aux moyens non-violents de résoudre des conflits, le dialogue est celui qui est souvent privilégié, mais d'autres moyens valables existent et méritent d'être explorés, par exemple : la médiation, l'excuse et l'ajournement. Catalina Ferrer, Joan Gamble et Simone LeBlanc-Rainville (1997) explorent une diversité de moyens de résolution de conflits par la non-violence dans le guide *L'éducation aux droits de la personne* (pp. 86-88). Dans certains cas, il est préférable de feindre de ne pas voir un conflit; par contre, dans d'autres situations, surtout si la sécurité du jeune est menacée, il est même approprié de faire une intervention autoritaire. Il y a lieu d'aider les jeunes à augmenter leur répertoire d'habiletés dans ce domaine et à les utiliser de façon appropriée. Quant aux comportements sexistes et racistes ou d'exclusion, plusieurs auteures et auteurs (Gibbs (1994); Sapon-Shevin, Ayres et Duncan (1998)) trouvent important de les aborder directement, afin de créer une communauté de classe où chaque élève se sent à l'aise et soutenu dans son apprentissage.

La réflexion sur sa façon personnelle de résoudre les conflits s'avère cruciale si l'enseignante ou l'enseignant veut mieux comprendre la complexité de ce processus. Il ou elle doit aussi faire des efforts pour comprendre les causes qui peuvent amener certains élèves à agir fréquemment de façon violente, causes qui pourraient être liées à des conflits de personnalité, des difficultés d'adaptation, le rejet ainsi que des difficultés dans la vie familiale. Il convient aussi d'être sensible au fait que certains élèves

ont moins de facilité que d'autres à verbaliser leurs sentiments et leurs opinions. Ces élèves ont parfois besoin d'un soutien spécial ou d'autres techniques que le dialogue afin de sentir respecté. Le guide *L'éducation aux droits de la personne* propose des activités de résolution de conflits pour les divers niveaux scolaires. En cas de conflits, les auteures préconisent de commencer par un retour au calme avant de procéder aux étapes de la résolution de conflits par la non-violence : formuler le problème en termes clairs, explorer les solutions possibles, négocier afin de choisir une solution qui respecte les personnes concernées et évaluer le résultat des moyens choisis.

Ce guide comprend des fiches d'analyse de conflits qui permettent aux jeunes concernés de s'arrêter sur les causes et les effets de leurs façons de régler leurs conflits et de chercher des solutions de rechange. Ces fiches, actuellement très utilisées dans les écoles au Nouveau-Brunswick, comportent des risques si l'école ne remet pas en question son attitude envers les manquements des jeunes. Les attitudes punitives, qui caractérisent souvent le comportement des adultes par rapport aux conflits entre jeunes, doivent être remplacées par celles qui facilitent l'apprentissage et l'entraide. Trop souvent, la façon dont on se sert de ces fiches force l'élève à se soumettre à l'autorité de l'adulte et ne lui reconnaît aucun droit d'exprimer son point de vue, surtout si celui-ci va à l'encontre de l'opinion de l'adulte. L'utilisation machinale des fiches peut nuire à leur utilité comme moyen d'aider à mieux se comprendre. Elles ne peuvent pas remplacer un adulte prêt à prendre le temps d'écouter un jeune et de lui servir de guide.

En ce qui concerne d'autres moyens de résolution de conflits par la non-violence, mentionnons la médiation par les pairs et le conseil par des pairs (*peer counselling - helping peers experiencing difficulties*) qui se répandent de plus en plus dans des écoles secondaires comme façon de faciliter l'entraide et le développement d'habiletés en communication (Albert (1989)).

On peut donc dire que la résolution de conflits par la non-violence engage les adultes et les jeunes ensemble dans une démarche d'autocritique et d'apprentissage d'habiletés qui est à la fois exigeante et enrichissante et qui demande une remise en question de certaines façons traditionnelles de fonctionner à l'école.

Importance de la pédagogie de la coopération

La pédagogie de la coopération facilite les conditions nécessaires à la création d'une communauté d'appartenance, de confiance mutuelle, de bienveillance et d'encouragement qui permettent aux enfants de développer les habiletés, les convictions et la profondeur d'esprit indispensables pour fonctionner comme « coconstructeurs » d'un monde de paix et de justice. Les finalités de cette approche en éducation coïncident avec les exigences de la vie dans une société démocratique pluraliste.

Mais, dans les faits, la coopération cohabite avec une tradition de compétition fortement enracinée dans notre société. L'idée de concurrencer un adversaire et de gagner imprègne les relations interpersonnelles, et ce, sur le plan du sport, du commerce, de la politique et même de l'éducation. Dans la réalité de la compétition, peu

de personnes gagnent alors qu'un grand nombre perd; la réussite de l'un est perçue comme la défaite de l'autre. Dans une critique de la compétition, Alphonse Kohn (citée dans Johnson et Johnson (1989)) conclut que la compétition entraîne l'anxiété, l'égoïsme, la perte de confiance en soi, la détérioration de la communication et l'agressivité. Elle empoisonne les relations interpersonnelles, réduit la productivité et, de façon générale, rend la vie désagréable. Si les personnes dans une situation de compétition croient qu'elles ont la chance de gagner, la compétition est source de motivation. Mais quand la personne connaît la défaite, elle a tendance à se retirer du concours (Hurlock (1927); Halisch et Heckhausen (1977), dans Johnson et Johnson (1989)). Pour un grand nombre d'élèves qui ont un faible rendement scolaire, il leur est impossible de se classer parmi celles et ceux qui obtiennent les plus hautes notes, ce qui les conduit à décrocher ou à déranger le fonctionnement de la classe. Selon Robert Slavin (1985), de tels élèves voient l'école comme un environnement hostile, ce qui les pousse à la délinquance. Pour ce qui est des élèves « performants », l'assurance du succès peut les amener à faire moins d'efforts. Dans la classe où règne un esprit de compétition, il risque de s'établir une hiérarchie selon la réussite scolaire.

Contrairement à la compétition, la pédagogie de la coopération permet d'approfondir la compréhension du contenu à l'étude. Elle crée une plus grande tolérance entre les personnes, facilite la pensée flexible et la capacité de s'accommoder de la complexité d'opinions et de points de vue divers. Dans les situations de nature coopérative, les comportements de domination sont atténués par le besoin d'écouter les idées d'autrui. De plus, le sens d'appartenance qui se développe dans les relations de coopération et le sentiment qu'on est responsable les uns des autres permettent de contrer les tendances à l'individualisme et à la compétition, toujours très présentes dans le système scolaire.

En ce qui concerne l'apprentissage coopératif comme tel, depuis les années 1970, plus de 750 études en démontrent l'efficacité (Howden (1996)). Il faut préciser que ces recherches ont été faites très majoritairement aux Etats-Unis; d'autres, au Canada, en Australie, en Angleterre et en Israël. L'efficacité de l'apprentissage coopératif ailleurs reste à démontrer. Judy Clarke, Ron Wideman et Susan Eadie (1992) parlent d'un important corpus de recherches qui démontrent que « l'apprentissage coopératif en groupes restreints permet de promouvoir des écoles efficaces qui contribuent au développement scolaire, personnel et social des élèves » (p. 4). Les effets de l'apprentissage coopératif ont été étudiés dans deux domaines principaux : la réussite scolaire et les relations interpersonnelles. Les effets positifs de l'apprentissage coopératif sur la réussite scolaire se présentent dans les niveaux primaire et secondaire, les milieux urbains et ruraux et dans les différentes matières. Les élèves noirs ou minoritaires ont particulièrement tendance à progresser grâce au travail en coopération (Slavin (1985)).

Plusieurs recherches ont comparé les effets des travaux coopératifs, compétitifs et individuels sur les résultats de l'enseignement. On trouve, entre autres, que dans une structure coopérative, l'élève moyen réussit mieux qu'il ne le fait dans une structure compétitive ou individuelle. La structure d'apprentissage coopératif entraîne aussi un plus haut niveau de raisonnement, génère un plus grand nombre d'idées et

de solutions nouvelles et une meilleure généralisation de ce qui est appris que la structure compétitive ou individualiste. Compte tenu des résultats de la recherche, David et Roger Johnson (1998) recommandent l'utilisation de l'apprentissage coopératif quand :

les buts d'apprentissage sont hautement significatifs, que la maîtrise et la mémorisation sont importantes, qu'une tâche est complexe ou conceptuelle, qu'une résolution de problème est désirée, que la pensée divergente ou la créativité est désirée, que la qualité de la performance et que les stratégies de raisonnement de haut niveau et l'esprit critique sont nécessaires (p. 120).

Par contre, pour les tâches simples qui exigent un « surapprentissage » (*overlearned*), la compétition augmente la performance (Miller et Hamblin (1963); Johnson et Johnson (1974), dans Johnson et Johnson (1989)).

Pour ce qui est des relations interpersonnelles, selon les recherches aux États-Unis et au Canada, l'apprentissage coopératif a des effets positifs sur les rapports entre Blancs et Noirs, entre hispanophones et anglophones, entre les immigrants récents et les Anglo-canadiens ainsi que d'autres groupes (Slavin (1985)). De plus, l'apprentissage coopératif a des effets positifs sur les rapports entre les élèves à besoins spéciaux et les autres élèves ainsi que sur l'estime de soi de l'ensemble de ces élèves. Dans les situations d'apprentissage coopératif, les élèves aiment davantage l'école; ils ont plus de sentiments d'encouragement et de plaisir et de comportements altruistes (Slavin (1985)). David et Roger Johnson (1989a) et (1983), dans Johnson et Johnson (1998), rapportent que les expériences d'apprentissage coopératif, en comparaison avec l'enseignement compétitif, individualiste et « traditionnel », encouragent considérablement l'amitié entre les élèves, et ce, malgré les barrières que peuvent constituer les handicaps et les différences liées au sexe, aux groupes ethniques, aux habiletés et aux classes sociales. Ces chercheurs concluent que :

Les élèves qui collaborent pendant leurs études s'apprécient mutuellement et s'encouragent les uns les autres, peu importe leurs impressions initiales. De plus, ils apprécient davantage leur enseignant et le perçoivent comme plus encourageant et accueillant sur le plan scolaire et personnel. (p. 122)

En raison de ses bienfaits, l'apprentissage coopératif contribue grandement à l'intégration des élèves handicapés et aussi à celle des élèves timides ou hyperactifs. De même, l'élève brillant mais stéréotypé et l'élève moyen qui est souvent négligé y trouvent leur compte. Les Johnsons (1998) ont découvert que si un élève non handicapé travaille à des tâches coopératives avec un élève handicapé, on constate une augmentation des sentiments de sympathie et d'altruisme.

France Giroux (1996) considère l'apprentissage coopératif comme un des fondements d'une épistémologie de l'éducation interculturelle; il « assurerait la socialisation des futurs citoyens de la société pluraliste de demain » (p. 256). Denise Gaudet *et alii* (1998) concluent que la coopération met en place les structures sociales qui influent sur l'établissement de relations sociales harmonieuses entre les

personnes appartenant à des communautés différentes. Pour leur part, Judy Clarke, Ron Wideman et Susan Eadie (1992) déclarent que, d'après les recherches dans le domaine, l'apprentissage coopératif en groupes restreints, dans les écoles où la population est diversifiée, permet aux élèves d'apprendre le respect des autres sans égard à leur race, leurs croyances, leur couleur, leur sexe ou leur origine. Dans sa recension des recherches, Robert Slavin (dans Clarke, Wideman et Eadie (1992, p. 5)) conclut que « l'encouragement de la coopération interraciale est de loin le moyen le plus efficace d'améliorer les attitudes et les comportements raciaux dans les écoles ». D'après Clarke, Wideman et Eadie (1992), l'apprentissage coopératif en groupes restreints maximise l'égalité des chances en éducation.

Afin d'assurer que le contact intergroupe diminue les préjugés, il faut satisfaire à certaines conditions, que précise Giroux (1996) :

- un support institutionnel fort en faveur de contacts intergroupes;
- un statut égal pour tous les groupes en situation de contact;
- une tâche à faire en groupe requérant l'interdépendance mutuelle parmi les membres du groupe en interaction (p. 261)

Ces conditions, Elizabeth Cohen (1994, traduit par Ouellet) les prenait déjà en considération dans la description de son approche à l'apprentissage coopératif. Celle-ci traite du statut des élèves en vue d'assurer à chaque membre du groupe une contribution de valeur, ce qui est particulièrement important pour ceux et celles qui sont issus de groupes défavorisés ou minoritaires.

Il ressort de ce qui précède que de nombreuses recherches mettent en évidence l'efficacité de l'apprentissage coopératif dans l'acquisition des connaissances, surtout dans le cas de tâches complexes, ainsi que l'effet positif de cette approche sur les rapports sociaux des élèves, sur leur estime de soi et sur leur sentiment d'appartenance à leur groupe-classe. Toutefois, l'enseignante ou l'enseignant ne choisit pas cette pédagogie seulement sur la base des résultats de la recherche; son choix découle aussi de sa philosophie de l'éducation, de sa vision de la société et du rôle qu'y joue l'école. Avant de finaliser sa décision par rapport à cette pédagogie, il y a lieu pour l'enseignante ou l'enseignant d'en examiner les défis et les limites dont traite la prochaine section.

Défis et limites de l'approche coopérative

La pédagogie de la coopération ne devrait pas être perçue comme une panacée. Avant de l'adopter, il faut considérer le contexte, la didactique, la préparation des élèves, la formation de l'enseignante ou de l'enseignant et d'autres aspects de la vie scolaire ainsi que de la communauté environnante qui influencent sa mise en pratique. Il faut jeter un regard critique sur l'atmosphère qui règne à l'école et dans la communauté éducative en général, particulièrement en ce qui concerne la compétition. Les élèves arrivent en classe marqués par la société hautement compétitive dans laquelle ils et elles vivent. Selon les études de Evelyn Jacob (1999), dans un

contexte de compétition, les comportements d'aide diminuent. La comparaison entre les cultures s'avère ici intéressante : Jacob (1999) a remarqué que dans les situations d'apprentissage coopératif, les élèves américains d'origine asiatique offrent plus d'explications et cherchent davantage à comprendre que les élèves euroaméricains, ce qui reflète peut-être la valeur qu'attachent ces deux sociétés à la compétition.

Pour ce qui est des recherches portant spécifiquement sur l'apprentissage coopératif, Jacob (1999) apporte des bémols. Elle souligne que la recherche dans ce domaine est en grande partie expérimentale et qu'elle a été conduite soit en laboratoire, soit dans des expériences contrôlées sur le terrain. Dans ces expériences, le taux de succès de l'apprentissage coopératif est élevé, mais dans les quelques études conduites dans les classes ordinaires où les enseignantes et les enseignants n'ont pas reçu d'appui extérieur important, le succès n'est pas aussi considérable.

Le choix du moment de mettre en application l'apprentissage coopératif en salle de classe pose à son tour un défi. Bien que cette approche facilite l'apprentissage lors de situations complexes, elle ne semble pas indiquée pour l'apprentissage des faits. Il est donc nécessaire, dans une classe qui fonctionne d'après la pédagogie de la coopération, de recourir aussi à d'autres techniques. Les activités individuelles et certains éléments de la compétition y ont encore leur place. Le choix des techniques dépend de la philosophie qu'on a adoptée, de la nature de l'apprentissage visé et de la personnalité des élèves du groupe. L'utilisation rigide de l'apprentissage coopératif dans toutes les situations d'apprentissage est certainement contre-indiquée.

L'un des défis de l'apprentissage coopératif est le type d'aide fournie par les pairs. Dans une revue de la littérature, Webb (dans Jacob (1999)) montre qu'il existe un lien positif entre le fait de donner des explications à une personne au sujet d'une tâche et la réussite de celle-ci dans l'accomplissement de la tâche. Par contre, le fait de recevoir des explications n'est utile qu'occasionnellement et recevoir de l'information a des effets parfois positifs, parfois négatifs. Par ailleurs, le fait de recevoir seulement la réponse et de recevoir un niveau d'aide inférieur à celui qui est demandé nuit à l'apprentissage. Lors d'une étude sur le terrain, Jacob (1999) s'est rendu compte que moins de la moitié de l'aide apportée par les pairs consistait en des explications. Elle a aussi remarqué que plusieurs occasions de fournir de l'aide étaient complètement ratées.

Judy Clarke, Ron Wideman et Susan Eadie (1992) trouvent important d'établir de nouvelles normes en classe afin de contrer les messages culturels tels que : il est mauvais de demander de l'aide ou on risque d'embarrasser l'autre si on lui offre de l'aide. Elles suggèrent d'afficher des « Offres de services » dans lesquelles les élèves indiquent leurs forces et leurs habiletés ainsi que des « Demandes d'aide » dans lesquelles ils spécifient leurs besoins. Brian Kelly (1998), dans une revue des expériences de la Commission scolaire n^o 12 au Nouveau-Brunswick, rapporte que les élèves qui ne voulaient pas d'aide pour éviter d'être mal jugés par leurs pairs constituaient le premier obstacle à l'apprentissage coopératif. Pour leur part, Denise Gaudet *et alii* (1998) expliquent l'importance d'apprendre à aider. Les élèves doivent

comprendre que fournir de l'aide ne signifie pas, comme le pensent souvent les jeunes, faire le travail à la place de l'autre, mais plutôt assurer de meilleurs apprentissages à la personne aidée et une plus grande efficacité dans la réalisation de la tâche qu'elle doit accomplir.

En ce qui concerne la formation des groupes, Theresa Thorkildsen et Candice Jordan (1996) parlent de l'importance de considérer l'état d'esprit des élèves, qui influence leur désir de travailler en coopération. Ces auteurs plaident en faveur de la flexibilité dans le regroupement des jeunes afin de permettre l'ajustement qui peut s'avérer nécessaire pour prendre en considération leurs dispositions.

L'une des difficultés de l'utilisation de l'apprentissage coopératif au niveau secondaire est le peu de motivation dont plusieurs élèves font preuve envers leurs études, ce qui se traduit par un taux d'absentéisme assez élevé. Pour contrer cette difficulté, certains auteurs et auteures recommandent l'utilisation de groupements flexibles et simples.

Un autre aspect de l'apprentissage coopératif qui présente un défi est la possibilité que ce type d'apprentissage conduise à l'assimilation des groupes minoritaires à la culture dominante. France Giroux (1996) soulève le fait que les chercheuses et les chercheurs qui travaillent à la coopération interethnique et antiraciste ne partagent pas tous la même idéologie. Certains, comme elle le dit, prennent une position « associationniste », concevant la coopération comme le moyen d'arriver à l'absorption éventuelle du groupe et de la culture minoritaires. D'autres adhèrent à une idéologie pluraliste, qui envisage la coopération comme une forme d'échange social où les contributions de tous les sous-groupes jouent un rôle dans la construction de l'ordre social, mais où l'intégrité de chaque groupe est sauvegardée et affermie par la société. Elle parle de l'autoannihilation actuelle de plusieurs cultures, car les groupes qui en sont issus en ignorent la valeur (p. 258).

Giroux (1996) remet en question le rôle de l'école à l'égard des rapports interethniques. Elle se demande comment l'école pourrait soudainement se soucier du respect des différences collectives et ethnoculturelles, étant donné qu'elle s'en est peu soucieuse jusqu'ici. Elle constate que, de plus, il existe :

[...] une multiplicité de référents identitaires à la source d'une hiérarchisation de loyautés qui complexifie les rapports sociaux au risque de transformer le pluralisme en une fragmentation du social (p. 277).

Dans la même ligne de pensée, Sheila Tousey (1985) met les enseignantes et les enseignants en garde contre la tendance vers le « daltonisme ethnique » qui, selon elle, risque de perpétuer la discrimination envers les élèves d'origine ethnique minoritaire. Elle souligne l'importance, pour les enseignantes et les enseignants, de devenir conscients de leurs valeurs et de les expliciter.

Il faut aussi mentionner une difficulté de la pédagogie de la coopération relative à la mise en application de l'assemblée de classe ou du conseil de coopération. Il convient de faire preuve de vigilance afin d'éviter que cette assemblée ne devienne un tribunal où l'on cherche des coupables. L'assemblée doit rester un endroit où l'on essaie de se comprendre, de s'entraider et de se responsabiliser. Cela exige, de la part

de l'enseignante ou de l'enseignant, d'être sensible aux difficultés que connaissent certains élèves dans leur vie quotidienne et qui peuvent influencer leur comportement; aux dynamiques du groupe qui peuvent mener à des conflits de personnalité et faire que certains élèves deviennent les boucs émissaires des autres. Dans l'assemblée, il faut aussi travailler à contrer la tendance à vouloir punir qu'on a inculquée à certains enfants depuis un très jeune âge.

Finalement, une autre limite de la pédagogie de la coopération concerne la coopération à outrance qui risque d'interférer avec le sens d'initiative personnelle nécessaire pour vivre pleinement sa vie. Il faudrait se garder d'abandonner tout travail individuel et toute valorisation de l'effort personnel. De plus, il faut éviter de rayer complètement de la classe la compétition nécessaire à la prise en charge de sa vie. Le défi est de trouver un équilibre entre le travail en coopération, la compétition et le travail individuel.

En somme, la pédagogie de la coopération n'est pas une solution à tous les problèmes de l'école moderne. Elle propose un idéal qui exige une analyse critique des valeurs et des changements tant sur le plan de la société, de l'école et de la salle de classe, que chez l'enseignante, l'enseignant et l'élève. Dans ce processus, il ne s'agit pas de bannir toute compétition, mais d'assurer plutôt une place importante à la coopération, à l'entraide et au souci du bien-être des autres. Il reste beaucoup à faire.

Conclusion

Le besoin d'une pédagogie de la coopération est urgent. Ce besoin se fait sentir à la fois chez l'élève - aussi bien dans l'intimité de son être que dans ses rapports avec les autres - et au sein de la société en général. À la peur et à l'aliénation causées, entre autres, par la compétition et l'individualisme, il s'avère de plus en plus nécessaire de répondre par l'accueil et par l'ouverture à la différence que facilite la coopération. Étant donné la tendance naturelle de l'être humain à se regrouper avec des individus qui lui ressemblent et à rejeter ceux et celles qui sont différents, les jeunes ont besoin d'apprendre à vivre avec la diversité des façons de faire et d'être qui ne cesse de s'accroître dans la société actuelle. Savoir composer avec cette diversité et s'ouvrir au potentiel de sa richesse, voilà l'une des promesses de la pédagogie de la coopération. Pour ce faire, les jeunes ont besoin d'un cadre d'apprentissage qui les aide, dans leur démarche d'ouverture, à surmonter le défi de leurs différences pour apprendre à s'épauler, à se comprendre, à se respecter. Loin de s'accommoder de la passivité chez l'élève, cette pédagogie demande plutôt aux jeunes de remettre bien des choses en question et de travailler ensemble à la défense de causes légitimes.

Inspirer les jeunes à surmonter l'égoïsme et l'individualisme exige de l'école une révision de ses façons de fonctionner de même qu'un personnel enseignant convaincu et engagé. Ce personnel doit être capable d'éveiller la conscience des jeunes à leur rôle de membres d'une communauté d'apprenantes et d'apprenants persuadés que le bien de l'un dépend du bien de l'autre, que le problème de l'un est le

problème de l'ensemble, bref, des jeunes capables de se tendre la main. En plus de leurs convictions, les enseignantes et les enseignants doivent pouvoir disposer d'outils pour réussir. L'apprentissage coopératif, l'assemblée de classe et la résolution de conflits par la non-violence constituent quelques-uns de ces outils.

La pédagogie de la coopération exige des changements dans la façon de fonctionner de l'école. Le débat qu'elle devrait susciter au sein des institutions scolaires pourrait faciliter le climat en vue de transformer l'école en un véritable lieu d'accueil, de coopération, d'entraide et de solidarité, lui permettant ainsi de mieux remplir son rôle d'instrument de paix et de justice. L'avènement d'une société juste où les individus et les groupes peuvent s'épanouir ne peut se faire sans que les êtres humains apprennent à travailler ensemble et à solutionner leurs inévitables conflits dans le respect mutuel.

Références bibliographiques

- Albert, Linda (1989). *A Teacher's Guide to Cooperative Discipline : How to Manage Your Classroom and Promote Self-esteem*. Circle Pines, Minnesota : American Guidance Service.
- Bellanca, James, Fogarty, Robin (1991). *Blueprints for Thinking in the Cooperative Classroom*. Palatine, Illinois : IRI/Skylight Publishing, Inc.
- Clarke, Judy, Wideman, Ron, Eadie, Susan (1992). *Apprenons ensemble : l'apprentissage coopératif en groupes restreints*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Cohen, Elizabeth (1994). *Designing Groupwork : Strategies for the Heterogeneous Classroom*. New York : Teachers College Press.
- Daniel, Marie-France, Schleifer, Michael (1996). *La coopération dans la classe*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Davidson, Neil (1998). L'apprentissage coopératif et en collaboration - une tentative d'unification. In *La créativité et l'apprentissage coopératif*. Thousand J.S., Villa R.A., Nevin A.I. (Eds.), Montréal : Les Éditions Logiques.
- Faculté des sciences de l'éducation (juin 1997). *Vers une pédagogie actualisante : Mission de la faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement*. Moncton : Université de Moncton.
- Ferrer, Catalina, Gamble, Joan (1990). Dès le niveau préscolaire : éduquer pour les droits humains, la paix et la solidarité internationale. In *Revue de l'Université de Moncton*, Vol. 23 (1-2), pp. 3-28.

- Ferrer, Catalina (1996a). Une approche pédagogique pour l'enseignement des droits. In *Pratiques d'éducation aux droits, acquis et défis*, Actes de l'Université d'été organisée par l'Institut des droits de l'homme de Strasbourg et la Commission des droits de la personne du Québec, Strasbourg, juillet 1996, pp. 29-38.
- Ferrer, Catalina (1996b). Enseignement des droits et matériel pédagogique. In *Pratiques d'éducation aux droits, acquis et défis*, Actes de l'Université d'été organisée par l'Institut des droits de l'homme de Strasbourg et la Commission des droits de la personne du Québec, Strasbourg, juillet 1996, pp. 59-76.
- Ferrer, Catalina, Gamble, Joan, LeBlanc-Rainville, Simone (1997). *L'éducation aux droits de la personne*. Halifax : Fondation d'éducation des provinces Atlantiques.
- Francœur, Paul (1998). Former les bons citoyens : est-ce l'affaire de l'école? In *Vie pédagogique*, Vol. 109, novembre-décembre, pp. 12-15.
- Gaillou, Michel, Moingeon, Marc (1997). *Dictionnaire universel francophone*. Paris : Éditions Hachette/Edicet.
- Garfield, Joan (1993). Teaching statistics using small-group cooperative learning. In *Journal of Statistics Education*, Vol. 1(1).
- Garnier, Catherine (1996). Essais sur la complémentarité des travaux en laboratoire et dans la classe pour faire émerger les mécanismes sous-jacents à la construction des savoirs à travers la coopération. In *La coopération dans la classe*, Daniel Marie-France et Schleifer Michael (Eds.), Montréal : Les Éditions Logiques.
- Gaudet, Denise et alii (1998). *La coopération en classe*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Gibbs, Jeanne (1994). *Tribes : A New Way of Learning Together*. Santa Rosa, California : Center Source Publications.
- Giroux, France (1996). La coopération en contexte pluraliste. In *La coopération dans la classe*, Daniel, Marie-France et Schleifer, Michael (Eds.), Montréal : Les Éditions Logiques.
- Goffin, Stacie (1987). Cooperative behaviours : they need our support. In *Young Children*, January, pp. 75-81.
- Grand dictionnaire terminologique (Le), (1973).
http://www.granddictionnaire.com/_fs_global_01.htm
- Howden, Jim (1996). L'apprentissage en équipe : un volet de l'apprentissage coopératif qui favorise la communication. In *La coopération dans la classe*, Daniel, Marie-France et Schleifer, Michael (Eds.), Montréal : Les Éditions Logiques.

- Jacob, Evelyn (1999). *Cooperative Learning in Context*. Albany : State University of New York Press.
- Jasmine, Danielle (1992). *Le conseil de coopération : un moyen pour harmoniser les relations interpersonnelles en classe*. Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale.
- Jasmine, Danielle (1996). Pratiques coopératives : le conseil de coopération. In *La coopération dans la classe*, Daniel, Marie-France et Schleifer, Michael (Eds.), Montréal : Les Éditions Logiques.
- Johnson, Roger T., Johnson, David W. (1998). Un survol de l'apprentissage coopératif. In *La créativité et l'apprentissage coopératif*, Thousand J.S., Villa R.A., Nevin A.I. (Eds.), Montréal : Les Éditions logiques.
- Johnson, David W. et Johnson, Roger T. (1989). *Cooperation and Competition : Theory and Research*. Edina, Minnesota : Interaction Book Company.
- Kagan, Spencer (1992). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, California : Kagan Cooperative Learning.
- Kamii, Constance (1976). *La théorie de Piaget et l'éducation préscolaire*. Genève : Université de Genève.
- Kelly, Brian (1998). Les expériences d'une commission scolaire au Nouveau-Brunswick. In *La créativité et l'apprentissage coopératif*, Thousand J.S., Villa R.A., Nevin A.I. (Eds.), Montréal : Les Éditions logiques.
- Kreidler, William (1984). *Creative Conflict Resolution : More than 200 Activities for Keeping Peace in the Classroom*. Glenview, Illinois : Scott, Foresman and Company.
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (1999). Directive 703 - *Directive sur un milieu propice à l'apprentissage*. Fredericton : Nouveau-Brunswick.
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (1993). *La mission de l'éducation publique au Nouveau-Brunswick*. Fredericton : Nouveau-Brunswick.
- Murray, Frank B. (1998). La compréhension des principes de base de l'apprentissage coopératif favorise un meilleur enseignement. In *La créativité et l'apprentissage coopératif*, Thousand J.S., Villa R.A., Nevin A.I. (Eds.), Montréal : Les Éditions logiques.
- Panitz, Ted (a) (sans date). The case for student centered instruction via collaborative learning paradigms.
- Panitz, Ted (b) (sans date). Collaborative versus cooperative learning - a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning.
- Sapon-Shevin, Mara, Ayres, Barbara J., Duncan, Janet S. (1998). L'apprentissage coopératif et l'inclusion. In *La créativité et l'apprentissage coopératif*, Thousand J.S., Villa R.A., Nevin A.I. (Eds.), Montréal : Les Éditions logiques.

- Schmuck, Richard (1985). Learning to cooperate, cooperate to learn. In *Learning to Cooperate : Cooperate to Learn*, Slavin Robert et alii (Eds.), New York : Plenum Press.
- Slavin, Robert et alii (1985). *Learning to Cooperate : Cooperate to Learn*. New York : Plenum Press.
- Thorkildsen, Theresa, Jordan, Candice (1996). Is there a right way to collaborate? When the experts speak, can the customers be right? In *La coopération dans la classe*, Daniel, Marie-France et Schleifer, Michael (Eds.), Montréal : Les Éditions Logiques.
- Thousand, Jacqueline S., Villa, Richard A., Nevin, Ann I. (1998). *La créativité et l'apprentissage coopératif*. Montréal : Les Éditions logiques.
- Touson, Sheila (1985). Melting pot or mosaic : cooperative education and interethnic relations. In *Learning to Cooperate : Cooperate to Learn*, Slavin Robert et alii (Eds.), New York : Plenum Press.
- Volcy, Marc-Yves (sans date). *La pédagogie de la coopération : différentes approches. Module III. Une diversité d'approches*. Montréal : CEICI.