



Travailler en collaboration à l'école

Introduction

*Collaborer à l'école. Implicites, difficultés
et questions posées à la culture scolaire*

Patrick Rayou

*Université Paris-VIII Saint-Denis,
laboratoire ESCOL*

Jean-Pierre Véran

*CY Cergy Paris Université,
laboratoire BONHEURS*

COLLABORER OU COOPÉRER ?

Le travail collaboratif à l'école est prôné depuis longtemps par des pédagogies alternatives, et depuis plus longtemps encore par de grandes figures de l'éducation. Enseignement mutuel, tutorat, travail en équipe, coéducation, partenariat, participation semblent désormais au cœur des réflexions et préconisations. Dans un contexte de mutations profondes et nombreuses, le travail collaboratif à toutes les échelles est-il une voie à privilégier pour résoudre la crise du sens des apprentissages et de l'enseignement, qui se manifeste par la mise en difficulté d'élèves, voire leur décrochage, et par la démission d'enseignants dans de nombreux pays ?

Pour répondre à cette question, revenir aux fondamentaux de ce qui fait les apprentissages humains semble salutaire. Que nous dit donc l'anthropologie en la matière ? Que l'évolution culturelle est unique, car cumulative et supposant la création d'institutions. Ces deux caractéristiques sont rendues possibles par des compétences et des motivations pour coopérer qui ne sont présentes que dans l'espèce humaine (Tomasello, 2015). Lorsque, pour faire nos courses au supermarché, nous prenons des articles, faisons la queue à la caisse et payons avec une carte de crédit avant de repartir, cela pourrait, du point de vue de chimpanzés, « être décrit assez simplement comme aller quelque part, prendre des objets et retourner à l'endroit d'où l'on est venu » (*ibid.*). Or ces quelques gestes ne prennent un sens qu'à travers la réalité institutionnelle qui veut que le droit d'acheter soit lié au devoir de ne pas voler ou détruire les articles du magasin, que l'État garantisse

qu'ils sont propres à la consommation, que les traces électroniques de nos cartes soient une monnaie fiable, que tenter de passer devant d'autres personnes nous vaille une réprobation unanime. Certes, les grands singes peuvent très bien collaborer dans la capture d'une proie, mais cela se fait sans plan ou but conjoint préalable ni attribution préalable de rôle, car ils s'engagent dans des activités de groupe « dans un mode-Je et non dans un mode-Nous » (*ibid.*).

Néanmoins l'idée que la collaboration au sein de ces interactions sociales serait la voie royale pour les apprentissages scolaires doit être regardée de près car les caractéristiques des premières et celles des seconds sont très différentes (Tricot, 2017). La résolution de problèmes, seul ou en groupe, a notamment un rapport avec la nature de la tâche fixée. Dans le cas de problèmes complexes en particulier, le groupe permet de partager l'effort et d'améliorer l'apprentissage de chacun, ce qui n'est pas le cas avec des tâches moins exigeantes (Tricot, 2017). L'idée qu'on « apprend mieux à plusieurs » est donc à nuancer. Dans le cas où les groupes visent la production (exposé, texte, compte rendu...), les apprentissages ne sont pas garantis, et s'ils servent à réaliser des activités fixées de l'extérieur, ils sont rapidement le lieu d'une division du travail entre *concepteurs, exécutants, chômeurs et gèneurs* (Meirieu, 2018). C'est pourquoi Sylvain Connac (2020) propose une distinction intéressante, qu'il reprend dans ce dossier, entre collaboration et coopération. Dans la collaboration, où prime la production, les tâches se répartissent en fonction des talents individuels déjà construits, les meilleurs se réservant celles de niveau élevé. Dans la coopération, les élèves sont partie prenante du projet et dépendants les uns des autres au sein de pratiques d'entraide ou de tutorat qui les aident à progresser individuellement.

La tentative de créer du collaboratif à partir de technologies numériques requérant des activités complémentaires de la part des élèves ne semble pas de nature à surmonter, à elle seule, les effets de division du travail que peuvent entraîner les pédagogies collaboratives. C'est ce que montre la recherche conduite par Blanca Flor Trujillo Reyes et Inés Dussel dans un lycée de Mexico où l'usage intensif des plateformes digitales requiert des manières de travailler qui font que chacun réalise un fragment de la tâche, loin des idéaux institutionnels affichés de collaboration, d'esprit critique et d'autonomie intellectuelle. Les limites des injonctions à la collaboration se rencontrent également au niveau des organisations. C'est ainsi que, dans sa volonté d'assurer une scolarisation de bon niveau qui réponde à l'augmentation constante de sa population, Shanghai a souhaité procéder à des regroupements scolaires entre des écoles réputées et des écoles de moins bon niveau. Néanmoins, comme le montre ici Ren Jié, la volonté de faire essaimer les modes de gestion et d'enseignement et les technologies éducatives modernes fait courir un risque de satellisation des écoles défavorisées et de creuser le fossé qui les sépare déjà des écoles mieux dotées.

Des approches plus coopératives semblent néanmoins possibles lorsque, comme dans le cas catalan rapporté par Laura Farré-Riera, Laura Domingo-Peñañiel et Nuria Simó-Gil, sont pris ensemble les objectifs éducatifs dans leur intégralité. C'est ainsi que le développement de projets d'élèves d'un établissement secondaire avec la communauté locale permet tout à la fois de promouvoir l'apprentissage curriculaire et le développement de compétences sociales et démocratiques. C'est un même esprit holistique qui anime les *lessons studies*, qui voient plusieurs enseignants

préparer ensemble une séquence de cours réalisée par l'un d'eux, puis l'observer et l'analyser. *A fortiori*, comme dans le cas du Japon, présenté par Ryoko Tsuneyoshi, lorsque les *lessons studies* participent de l'esprit du *tokkatsu*, qui transcende les disciplines et permet aux enseignants comme aux élèves de fédérer leur travail autour de problématiques impliquant des aspects non cognitifs et non disciplinaires tels que savoir à quoi ressemblerait un avenir désirable de paix et d'harmonie avec la nature.

Si l'on peut estimer, comme Sylvain Connac, que « les organisations coopératives sont l'avenir de l'école », il faut aussi admettre avec lui qu'« elles ne sont pas des évidences » et constater que, malgré un riche patrimoine pédagogique en la matière, l'école française peine à les adopter, tant elles exigent de changements dans la manière de concevoir les apprentissages et dans les formations censées y préparer les enseignants.

LES DIFFICULTÉS DE LA COLLABORATION PRESCRITE

Si la distinction entre collaboration et coopération constitue une première clé de lecture de ce dossier, celle entre le prescrit et le réalisé en est une autre. On s'appuie ici sur la distinction entre travail prescrit et travail réel, notamment mise en lumière par Olivier Maulini (2010) :

Les prescriptions ne peuvent pas suffire à rationaliser l'action. Mieux : [...] elles ne le doivent pas si l'on veut 1) que chaque travailleur ait une marge de manœuvre et de réalisation de soi, 2) que la profession dispose d'un espace de délibération lui offrant (et lui demandant) de définir en permanence – *via* des controverses professionnelles – les critères d'évaluation et de validation de son action.

Les exhortations à coopérer ne manquent pas, venues de l'échelle supranationale, relayées ensuite à toutes les échelles de l'autorité éducative : collaboration entre élèves, entre enseignants, entre enseignants et élèves, entre enseignants et autres personnels, entre personnels et parents, entre l'école et ses partenaires territoriaux. Nous ne citerons ici qu'un exemple parmi tant d'autres, le « Cadre d'apprentissage pour 2030 » de l'OCDE, qui affirme ceci :

Les enfants qui entrent à l'école en 2018 devront renoncer à l'idée que les ressources sont sans limites et qu'elles sont là pour être exploitées ; attacher de la valeur à la dimension collective de la prospérité, de la pérennité et du bien-être ; être responsables et autonomes, placer la collaboration avant la division et la durabilité avant les profits à court terme¹.

Cette insistance sur la valeur de la dimension collective, de la collaboration et de l'autonomie concerne bien entendu les élèves, mais aussi les personnels qui en ont la charge.

Ce qu'illustrent, dans leur diversité géographique et culturelle, plusieurs contributions à ce dossier à visée comparatiste, c'est l'écart qui peut exister entre le prescrit et le réel et entre l'espéré et le réalisé.

1. OCDE (2018). *Le futur de l'éducation et des compétences. Projet Éducation 2030*. <https://bit.ly/2Xg5Qio> (consulté le 9 juillet 2022).

La contribution rwandaise éclaire le poids d'héritages historiques et économiques incompatibles avec la pratique de la collaboration, *a fortiori* de la coopération entre élèves. Masengesho Kamuzinzi observe que, malgré des études menées au Nigeria en mathématiques (2008) ou en Afrique du Sud en physique (2015) concluant à l'intérêt d'encourager les enseignants africains à adopter un modèle d'apprentissage collaboratif, l'éducation de base pour tous ceux qui ne fréquentent pas les écoles d'élite s'effectue dans des conditions incompatibles avec un apprentissage collaboratif.

L'étude comparative entre le Québec et le canton de Genève proposée par Louis LeVasseur et Frédérique Giuliani interroge « la capacité des collectifs, du seul fait d'appartenir à un collectif, à définir un consensus pouvant orienter et coordonner les actions des uns et des autres ». Ciblant le travail des enseignants et des professionnels de la santé à l'école, l'étude des cas québécois et genevois fait apparaître les freins réels qui bloquent ou restreignent une coordination des actions entre les uns et les autres. Les injonctions continues à la collaboration des autorités en charge de l'éducation sont démenties dans les faits pour de multiples raisons. Mais les auteurs insistent sur la tension majeure existant entre l'autonomie professionnelle des personnels, qui organisent leur travail selon les priorités de leur métier, et le modèle organisationnel prescrit par l'autorité éducative, qui tend à privilégier les besoins déterminés par l'organisation. Les identités professionnelles résistent à l'identité institutionnelle. La division du travail a encore de beaux jours devant elle, le cloisonnement des parcours ne pouvant aboutir qu'au cloisonnement du travail, même quand il s'agit d'intervenir auprès des mêmes élèves.

Est-ce à dire que la coopération ou la collaboration irait de soi dès lors qu'elle ne concerne que des enseignants? L'étude suédoise, proposée par Martin Jakobsson, Ann-Christin Randahl et Kenneth Nordgren, dément cette hypothèse. Les auteurs se sont attachés à étudier la manière dont des professeurs de mathématiques d'une part, d'histoire de l'autre, travaillent en équipe. Ils observent que la collaboration diffère en raison des structures de connaissances sur lesquelles reposent les disciplines. Les auteurs éclairent ainsi un quasi-angle mort des appels à la collaboration, qui ignorent cette réalité disciplinaire contrastée en fonction de la structuration verticale ou horizontale des connaissances. Si l'on voulait dépasser les différences de culture professionnelle entre enseignants ainsi qu'entre enseignants et autres intervenants auprès des élèves, ne devrait-on pas repenser les curriculums de formation des uns et des autres, imaginer par exemple qu'un professeur est d'abord un enseignant avant d'être un spécialiste d'histoire ou de mathématiques à qui on ne demande que de transmettre sa discipline de formation sans évoquer la nécessité d'en étayer l'apprentissage par les élèves?

Si la collaboration entre professionnels peut être difficile, elle n'est pas plus spontanée entre élèves, engagés dans des travaux de groupe sur les médias numériques, comme le montre l'étude de Blanca Flor Trujillo Reyes et Inés Dussel évoquée *supra*. Comme elles l'écrivent, « l'on ne travaille pas en équipe, et chacun réalise un fragment de la tâche ». La division du travail, stérile du point de vue des gains d'apprentissage, paraît donc souvent l'emporter sur la coopération entre élèves comme entre personnels.



UNE APPROCHE CURRICULAIRE

Ces tensions autour du collaboratif (ou du coopératif) ne sont compréhensibles que si elles sont référées à la structure d'ensemble des systèmes éducatifs. C'est pourquoi ce dossier a pris le parti de ne pas se restreindre à tel ou tel aspect (comme la collaboration entre élèves ou entre enseignants ou entre élèves et enseignants) mais veut s'ouvrir, au moins virtuellement, à tous. Il s'appuie pour cela sur une approche curriculaire des phénomènes étudiés, c'est-à-dire de « l'ensemble de ce qui est censé être enseigné et de ce qui est censé être appris, selon un ordre de progression déterminé, dans le cadre d'un cycle d'études donné ». Le curriculum a en effet une dimension nécessairement systémique comprenant des contenus mais aussi leur mise en forme; il suppose un processus étalé et ordonné dans le temps et correspond à quelque chose qui est prescrit et construit institutionnellement (Forquin, 2008). C'est pourquoi, de sa définition à sa mise en œuvre, il implique une multiplicité d'acteurs qui collaborent plus ou moins autour de valeurs plus ou moins partagées.

L'une des sources de confusion qui peut rendre difficile l'action conjointe de tous les acteurs de l'école est celle qui fait que, pour les enseignants notamment, ce sont les disciplines enseignées, souvent considérées comme intangibles, qui fondent les systèmes éducatifs et gouvernent les possibles complémentarités, alors que la tendance des administratifs est plutôt de penser que ce sont les finalités éducatives qui doivent transcender l'enseignement des matières et fédérer tous les protagonistes. Or ces deux types de principes organisateurs, une forme curriculaire, qui correspond ou non à des disciplines, comme dans le cas des « éducations à » (à l'environnement durable, à la citoyenneté...) d'une part, une forme disciplinaire d'autre part – avec ce qu'elle suppose de savoirs de référence et d'enseignants spécialisés (Forquin, 2018) –, entretiennent des relations dialectiques dont il importe de ne pas privilégier l'un des termes seulement. C'est ce que montrent plusieurs articles de ce dossier.

Celui consacré aux rapports professionnels entre différents agents scolaires au Québec et en Suisse analyse les tentatives de consolider les rapports entre les membres de l'équipe-école par l'élaboration de projets communs mobilisateurs. Sur fond d'un affaiblissement du programme institutionnel (Dubet, 2002) en effet, les convergences entre principes, finalités, fonctions et statuts de l'école ne sont pas garanties et la tentative managériale de remettre de l'unité dans le système apparaît alors souvent comme une solution pour y remédier. Les deux études de cas proposées dans cet article mettent cependant en évidence que la rationalisation de l'organisation du travail ne suffit pas à créer les synergies attendues car les enseignants, en particulier, se forgent une identité qui leur permet de résister à ce qu'ils vivent souvent comme une déprofessionnalisation; les collaborations attendues revêtent alors la forme minimaliste de pactes de non-agression.

La recherche sur la planification et la préparation collégiale des cours en Suède ouvre vraisemblablement des pistes pour sortir des dilemmes engendrés par l'insistance mise alternativement sur le système ou sur les disciplines. Martin Jakobsson, Ann-Christin Randahl et Kenneth Nordgren rappellent des résultats d'enquêtes internationales montrant que les appels à collaboration faisant l'impasse sur les disciplines enseignées ne débouchent que sur des considérations générales relatives à la socialisation des élèves, et non à leurs apprentissages. Ils montrent

que, en fonction du point de vue plutôt générique ou plutôt spécifique, les chefs d'établissement et les enseignants ont des visions souvent très éloignées des aspects liés à la vie interne des établissements autant que des modalités pédagogiques et didactiques à utiliser pour les activités de planification et la préparation des cours. Ils préconisent, pour sortir de ces malentendus, une préparation collégiale qui prenne en compte tout à la fois les objectifs généraux, les spécificités épistémologiques des disciplines, les statuts de ceux qui les enseignent ainsi que les processus réels d'apprentissage des élèves.

Vouloir que les adultes et les jeunes coopèrent ne peut être laissé à la libre initiative des uns ou des autres, mais relève d'un travail en amont lui-même coopératif. Pour l'autrice de l'article relatif au Japon, le visiteur qui voit des écoliers en blouse et charlotte blanches servir leurs camarades à la cantine peut être surtout sensible à la formation au civisme et à l'hygiène de ces jeunes. Il risque alors de passer à côté de dimensions beaucoup plus profondes, curriculaires précisément, de ces pratiques, car elles participent de fait à un esprit général de la formation qui pénètre les disciplines, comme les manifestations sportives ou la citoyenneté dans l'établissement. Ces « temps d'apprentissage intégré » ne s'improvisent pas, mais supposent, notamment lorsqu'un nouveau parcours est intégré aux standards curriculaires, par exemple la pédagogie de l'enquête, que les enseignants conjuguent leurs compétences pour construire des leçons préparées collectivement et travailler sur les implications de cet objectif pédagogique nouveau dans les différentes disciplines.

LA CULTURE SCOLAIRE AU DÉFI DES AUTRES CULTURES

Le quatrième questionnement que ce dossier ouvre pour ses lecteurs touche à la culture scolaire et à sa relation à d'autres cultures. On ne reviendra pas ici sur l'écart entre cette culture scolaire et d'autres cultures, écart qui distingue « les héritiers » (Bourdieu et Passeron, 1964) qui en sont familiers de la masse de ceux qui y sont en exil. Si Philippe Perrenoud (1990) oppose culture scolaire à culture de famille, de quartier, de communauté sociale, de classe sociale, des contributions de ce dossier éclairent aussi les écarts entre cultures nationales, cultures coloniales et cultures autochtones. On touche ici à la question posée par Marie Salaün (2016) : « la culture autochtone est-elle soluble dans la forme scolaire ? »

La contribution japonaise est de ce point de vue propice à notre réflexion. Ryoko Tsuneyoshi y évoque la manière dont le « modèle japonais » des *lessons studies* et du *tokkatsu* ont essaimé dans le monde. Elle observe que, le plus souvent, les *lessons studies* développées dans d'autres pays ne portent que sur les disciplines scolaires et aucunement sur les savoirs sociaux, qui, dans le curriculum japonais, font partie intégrante des programmes d'enseignement. Tout se passe comme si la culture scolaire d'un pays, en important un modèle venu d'ailleurs, le reconfigurait, en en réduisant la portée potentiellement transformatrice. Il en va de même avec le *tokkatsu*, ensemble d'activités non disciplinaires inscrites au curriculum japonais, dont on retient à l'étranger non la philosophie qui lui donne son sens, mais certaines des activités auxquelles il donne lieu, sans retenir ce qui est l'essentiel de la démarche. Comme le souligne l'auteure :



[I] est plus facile d'adopter « la forme » de l'activité que d'en pratiquer la logique ; le temps scolaire ne permet pas de traiter systématiquement des apprentissages non cognitifs, et un même dispositif peut donner lieu à des interprétations culturelles différentes.

Si ces emprunts affadissent les contenus venus du Japon, que dire alors du mépris dans lequel des formes éducatives propres aux peuples autochtones ont pu être tenues par des puissances colonisatrices ?

La force de la culture scolaire héritée de la colonisation, culture d'autorité du maître tout-puissant par rapport aux élèves indigènes, est encore pesante dans des pays comme le Rwanda. Mais Masengesho Kamuzinzi met l'accent sur des observations essentielles à notre réflexion. Il note ainsi qu'au sortir de l'école de base pour tous où la collaboration dans les apprentissages est exclue,

des élèves qui sont souvent démotivés en classe laissent éclater leur joie de se retrouver sans la surveillance des enseignants et commencent presque aussitôt à former des groupes informels de discussion, rejoignent leurs parents à la boutique ou les équipes de jeu du quartier. Tous ces éléments montrent que leur potentiel de collaboration est intact mais que les systèmes éducatifs formels ne le valorisent pas.

Surtout, en observant de près la manière dont les jeunes sont initiés à la vie dans certaines sociétés africaines où le mode de vie est encore largement traditionnel (chez les éleveurs massaï, les Karamojong ou les Turkana ou encore chez les Pygmées chasseurs-cueilleurs de la forêt équatoriale) et où l'accès à l'école moderne est encore limité,

on remarque bien que leurs systèmes d'apprentissage sont encore largement collaboratifs. En effet, l'éducation traditionnelle est orientée directement vers la résolution des problèmes complexes auxquels les membres de la société font face. Ainsi, lorsque les enfants y font face, ils se montrent plus entreprenants et surtout mobilisent des connaissances acquises dans des circonstances diverses pour essayer d'y apporter une solution.

On ne peut que rapprocher cette observation de la contribution venue de Aoteaora Nouvelle-Zélande. Brian Annan, Mary Wootton et Micaela Westrupp étudient la mise en œuvre d'une société biculturelle dans le domaine de l'éducation, à l'échelle des *leaders* comme à celle des praticiens. Ce qui est frappant, c'est que des concepts maoris ancestraux sont opérationnels pour développer une éducation reposant sur la coopération, la confiance et la bienveillance pour explorer le curriculum. On voit alors comment les héritiers de la Couronne britannique peuvent tirer parti de concepts de la culture autochtone pour favoriser à l'école une culture du *leadership*, des liens, de la prise en compte de points de vue différents dans le cadre de l'apprentissage horizontal entre pairs.

Ces deux contributions venues d'Afrique et d'Océanie posent une question de fond. La culture scolaire exportée d'Europe lors de la colonisation, loin d'être supérieure aux cultures locales, a constitué une chape préjudiciable à tous. Les peuples autochtones ont su préserver leur culture propre et, en Aoteaora Nouvelle-Zélande, les descendants des colonisateurs s'appuient en quelque sorte sur la culture du peuple maori pour dessiner avec lui une nouvelle école fondée sur la collaboration au sein de l'école mais aussi entre les écoles, et développer une éducation partagée avec les familles et les communautés.

Le dossier nous incite ainsi également à interroger tout ce qui peut paraître comme allant de soi dans la culture scolaire qui a formé chacun de nos lecteurs, et nous invite à penser une culture scolaire qui pourrait être celle de notre siècle. Une culture scolaire non pas fermée sur elle-même et sur les seuls savoirs académiques, mais fécondée par de multiples apports culturels longtemps considérés comme indignes d'elle et qui peuvent donner aux élèves comme aux personnels et à tous les acteurs sociaux une expérience de formation fondée sur la coopération. Il ne s'agit plus alors de se mettre en conformité apparente avec une prescription verticale « *top-down* » à collaborer, mais de s'appuyer sur toutes les pratiques sociales et culturelles, longtemps tenues à l'écart de l'école, pour régénérer l'enseignement-apprentissage en y faisant vivre une véritable coopération multidimensionnelle.

DES QUESTIONS TRÈS POLITIQUES

Les coordonnateurs de ce dossier tiennent à remercier le collectif de ses auteurs pour la riche diversité de leurs approches et les perspectives d'approfondissement ouvertes par la bibliographie rédigée par Sophie Condat. Nous avons tenté, dans les pages qui précèdent, d'en dégager quelques questionnements majeurs qui le traversent. Il est significatif sans aucun doute que les questions du « travailler avec », de l'« apprendre ensemble » permettent de faire saillir des questions essentielles touchant à l'organisation scolaire, à son histoire, très fortement liée à celle de l'histoire humaine, au travers notamment de la colonisation. Qu'apparaisse si distinctement la question curriculaire, au travers des écarts mesurés non seulement entre le prescrit et le réalisé, mais aussi entre les apprentissages sociaux et les apprentissages scolaires, ou encore entre les cultures disciplinaires, incite à démythifier certaines fausses évidences : remettre en question le préjugé selon lequel il suffirait de rassembler des personnels ou des élèves dans une même unité pour faire advenir un collectif ; se demander si l'ordre disciplinaire et l'ordre non disciplinaire des apprentissages sont condamnés à s'ignorer l'un l'autre ou à coexister de manière juxtaposée, selon une relation fortement hiérarchisée dans le parcours de formation proposé aux élèves, ou encore si cette césure ne pourrait pas être dépassée, comme on peut l'observer par exemple dans ce dossier, sous des formes très diverses, en Aoteaora Nouvelle-Zélande, au Japon ou encore en Suède.

Ainsi ce dossier conduit-il à poser la question de la culture scolaire : nous percevons, à travers les articles, un certain nombre de freins à une véritable coopération, qui tiennent notamment à la difficulté culturelle à sortir de l'imaginaire éducatif au sein duquel on s'est construit sa propre culture scolaire, pour être capable de la transformer en l'enrichissant d'apports extérieurs. Au-delà de la culture scolaire, ce dossier invite ses lecteurs à penser la culture que notre humanité souhaite transmettre à ses enfants et adolescents : quelles valeurs, quels savoirs, quelles attitudes, quels principes organisateurs partagés pour l'école des enfants du *xxi*^e siècle ? Quelle prise en compte des réalités culturelles, des savoirs et compétences des peuples autochtones, comme des entités locales et régionales, considérées désormais comme constitutives de la culture humaine ?

Nous pouvons tirer parti du déclin de l'institution scolaire (Dubet, 2002), en saisissant l'occasion ainsi fournie de sortir des cadres rigides hérités du premier âge de l'institutionnalisation de l'école, pour engager démocratiquement un processus visant sa ré-institutionnalisation. De ce point de vue, le contenu du dossier nous exhorte à une patiente ambition, fondée sur l'exemple de transformation de l'institution scolaire en Aoteaora Nouvelle-Zélande.

Il plaide en effet pour que soient prises en compte les actions conjointes de tous les acteurs de l'école. Force est cependant de constater qu'ils y sont inégalement présents. Les élèves y figurent, mais la plupart du temps à partir des préoccupations et des initiatives qu'ont les adultes à leur endroit. Les parents, ceux des classes populaires et les familles immigrées en particulier, en sont totalement absents, demeurant des « invisibles » (Périer, 2019) alors même que, depuis quelques décennies, se multiplient les appels à la coéducation. Nous tenions à le mentionner ici dans l'espoir que davantage de recherches soient consacrées à comprendre ce qui rend ces collaborations difficiles, que davantage d'initiatives soient prises pour mettre en dialogue ces univers de vie des enfants et des jeunes avec le monde scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- CONNAC S. (2020). *La coopération, ça s'apprend. Mon compagnon quotidien pour former les élèves en classe coopérative*. Paris : ESF.
- DUBET F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- FORQUIN J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- MAULINI O. (2010). « Travail, travail prescrit, travail réel ». Dans FORDIF-Formation en direction d'institutions de formation, *Glossaire*. Lausanne : FORDIF, p. 23. <https://bit.ly/3RW6z5V> (consulté le 9 juillet 2022).
- MEIRIEU P. (2018). *Apprendre en groupe ?* Lyon : Chronique sociale.
- PÉRIER P. (2019). *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*. Paris : Presses universitaires de France.
- PERRENOUD P. (1990). « Culture scolaire, culture élitaire ? » *Coordination*, n° 37, p. 21-23. Repris dans Perrenoud P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences*, chapitre I. Paris : ESF.
- SALAÛN M. (2016). « La culture autochtone est-elle soluble dans la forme scolaire ? Réflexions à partir de quelques expériences pédagogiques (Hawai'i, Nouvelle-Calédonie) ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 15. En ligne : <http://journals.openedition.org/cres/2959> (consulté le 10 juillet 2022).
- TOMASELLO M. (2015). *Pourquoi nous coopérons*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- TRICOT A. (2017). « Les contraintes spécifiques des apprentissages scolaires ». *Psychologie & Éducation*, n° 1, p. 68-82.