Contribution de J. Bernardin, GFEN

Septembre 2014

Favoriser la coopération

Jacques Bernardin (GFEN)

La préconisation est désormais officielle de favoriser la coopération, après une période où l'on se référait plutôt, de façon récurrente, à l'individualisation. Parmi les textes de référence :

- Article L 111 1 du Code de l'Education : *« Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égale dignité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent,* ***il favorise la coopération*** *entre les élèves. ».*

- Le socle commun de juin 2014 donne une place centrale à la formation de la personne et du citoyen, domaine 3 où *« **l'esprit de coopération** est encouragé »*, y compris dans les apprentissages. Dans le domaine 2, consacré aux méthodes et outils pour apprendre, on souhaite *« favoriser l'implication dans le travail commun, la recherche, la coopération »*.

Après l'ode à l'individualisation, pourquoi coopérer à l'école ?

Après tout, l'individuation est un processus indispensable à l'émergence du sujet autonome ; apprendre nécessite une implication personnelle, le travail personnel est la règle pour progresser et l'éducation vise l'autonomie intellectuelle du futur citoyen (être capable de penser par soi-même).

Autant de motifs justifiant *l'individualisation de l'enseignement*, du préceptorat à l'usage commun, qui consiste à penser et gérer la classe comme juxtaposition d'individualités. Face aux difficultés, la prescription d'individualisation a entériné cet allant-de-soi d'une nécessité de s'adapter au « profil », au « niveau », aux « capacités » de chacun... Cette individualisation comporte plusieurs risques :

- seul, l'élève qui n'a pas compris n'a pas d'autre alternative que de répéter ou d'abandonner, avant de se soumettre au verdict scolaire, si personnel qu'il finit par le prendre à son compte: processus d'**intériorisation de l'échec** (« j'ai eu zéro, je suis zéro ») dégradant l'estime de soi ;

- l'appel à la différenciation, pour tenir compte des différences et individualiser la réponse aux difficultés, conduit souvent à donner moins et plus simple, moins ambitieux culturellement et intellectuellement, à ceux qu'on pense scolairement « plus faibles ». Le résultat est bien connu désormais, tant par les recherches que par l'Inspection générale : cela contribue à accroître davantage les écarts entre élèves, **creuse les différences** en croyant les réduire. Se cumulant, les difficultés conduisent à un **désinvestissement** progressif, à une résistance passive ou active, face à ce qui est vécu comme disqualification symbolique aux yeux des pairs.

- le climat de classe est affecté par les modes de travail. Quand elle est privilégiée, l'individualisation tend à cristalliser les différences et à les exacerber. Comparaison

hiérarchisée (premiers et derniers, « forts » et « nuls ») et concurrence compétitive sont facteurs de **frustration**, de **ressentiment** à l'égard des autres élèves ou des enseignants.

En isolant les élèves, l'individualisation rend chacun seul comptable de son destin scolaire et, ce faisant, social : double intériorisation, du sentiment d'incapacité personnelle et du sens de sa place. Si l'individualisation sert l'« égalité des chances », elle ne sert pas l'égalité des acquisitions. L'appel au seul mérite individuel et à l'excellence, dans le déni d'une prise en compte des facteurs sociaux, a donné les effets que l'on sait, révélés avec force par les évaluations comparatives internationales : un accroissement des écarts entre élèves et une sélection sociale accrue. Préparant l'individu à une société sélective, à la compétition permanente, l'individualisation exacerbe les frustrations et les tensions, contribue à la reproduction et à la fragmentation sociale.
Si l'individualisation de l'enseignement n'est pas souhaitable, il reste néanmoins indispensable, en matière éducative, d'être soucieux de chacun des sujets en construction. Beaucoup d'élèves disent ne pas comprendre, souffrent de n'être « que des numéros », de l'absence d'interactions personnalisées avec certains professeurs, du manque de considération à leur égard. Comment conjuguer enseignement collectif et attention à chacun, formations intellectuelle et civique ? En favorisant la coopération.

Formes et enjeux de la coopération

Co-opérer, c'est au sens propre opérer ensemble. Quelles occasions y sont propices dans l'espace scolaire, selon quelles modalités et au service de quels enjeux ?

Faire ensemble. Les projets sont des occasions d'*agir ensemble*, chacun contribuant par son activité singulière à l'œuvre commune. Réalisation scientifique, enquête, exposition artistique, CD de chansons, film, spectacle de théâtre ou de danse, écriture d'un livre, classe découverte, sortie scolaire... Chaque projet nécessite la négociation pour en définir les contours (sur quoi il va porter), l'enjeu (ce qu'il vise), les formes (les moyens à mettre en œuvre) et la temporalité (quelles étapes et échéance pour le finaliser ?). Il repose souvent sur un partage des tâches, fait appel à l'entraide, au partenariat, nécessite des temps de régulation pour faire le point et dépasser les éventuels obstacles, voire réorienter le projet initial ou bien le déborder. La mise en forme à l'adresse de destinataires extérieurs (autres classes, parents, quartier, ...) oriente l'activité et la finalise. Savoir que le résultat sera soumis à une sanction sociale justifie l'exigence de qualité. Les retours valorisent les élèves en saluant leurs efforts et font souvent trace dans leur histoire. Motifs de fierté partagée, les projets contribuent ainsi à finaliser les apprentissages, tout en fortifiant le sentiment d'appartenance au collectif qui l'a conçu, porté et réalisé (groupe, classe ou établissement).

Vivre ensemble. La *gestion de la vie commune*, que ce soit au niveau de la classe ou de l'établissement, est une autre occasion de coopérer. Aménagement de la cour, gestion des espaces communs, régulation des conflits, partage des responsabilités, organisation d'ateliers, élaboration de projets, régulation des apprentissages, mise en place de groupes d'entraide, du tutorat... Autant d'occasions de solliciter l'initiative et la responsabilité, de débattre ensemble de la vie commune, d'éprouver la nécessité de règles pour garantir la parole et le respect de chacun, de distinguer intérêt particulier et intérêt général. L'institution d'un temps spécifiquement dévolu à la vie coopérative permet de fonder des valeurs démocratiques tout en initiant à l'utilité d'outils de la démocratie (ordre du jour, compte-rendu, votes...).

Apprendre ensemble. Loin de se cantonner à la périphérie du quotidien scolaire, la coopération mérite de trouver sa juste place *au cœur même des apprentissages*. Il s'agit alors de

penser, réfléchir ensemble sur un même objet, chacun contribuant, par la singularité de son point de vue et le développement de son argumentation critique, à construire un savoir partagé. Coopération entendue alors au niveau des opérations intellectuelles, dans une approche socioconstructiviste encore trop peu développée dans les classes, malgré les travaux d'épistémologie et de psychologie qui la légitiment.

L'épistémologie renvoie à une conception socio-historique des savoirs. Partant d'un problème à résoudre, ils ont été créés par l'humanité au terme d'un processus jalonné de tentatives diverses. Ils résultent d'une *« suite d'erreurs rectifiées »* grâce à la confrontation, au débat de preuves faisant la part du recevable et du périmé. Bachelard invite les professeurs, *« qui ne comprennent pas que les élèves ne comprennent pas »*, à se pencher sur *« l'enseignement des découvertes le long de l'histoire scientifique »* pour ne pas priver les élèves du *« sens des nouveautés spirituelles »*[1]. Pour Karl Popper, contrairement à l'information et à la connaissance, les savoirs résultent d'un effort de construction intellectuelle, comprennent « les *systèmes théoriques*, mais (aussi) les *problèmes* et les *situations problématiques »*, sans oublier le plus important selon lui : « les *arguments critiques* »[2] . Les enseigner dans leur forme faite, en oubliant leur fonctionnalité et la justification de leur essence constitutive, redevable à une histoire, c'est donc les « déshumaniser » et en châtrer le sens.

Les psychologues, quant à eux, insistent sur **l'importance des échanges** pour forger la pensée et les concepts. Pour Piaget, « *les choses, c'est-à-dire la réalité objective extérieure, ne jouent pas un rôle décisif dans le développement de la pensée enfantine. C'est seulement le choc de notre pensée avec celle des autres qui produit en nous le doute et le besoin de prouver. Sans les autres, les déceptions de l'expérience nous mèneraient à une surcompensation d'imagination et au délire»*[3]. Sans la **coopération**, « *l'individu demeure prisonnier de son point de vue qu'il considère naturellement comme absolu. (…) L'objectivité ne suppose pas seulement en effet l'accord avec l'expérience mais plutôt l'accord des esprits, ou plutôt, c'est par la critique mutuelle et la coordination des perspectives que l'esprit dépasse l'expérience immédiate dans laquelle il projette sa subjectivité* ». Convergence de vue avec Henri Wallon, pour qui le savoir *« **se dégage de la confrontation des représentations individuelles** que les enfants, chacun pour leur propre compte, viennent de tirer de l'objet. **Il se situe exactement au point de convergence de ces représentations par leur retour sur l'objet** ; il consiste dans le réajustement des perceptions sur l'objet de manière à donner à la représentation un même contenu que le mot viendra enfermer et fixer. **C'est dans cette activité à double face, perception du côté de l'objet, et langage du côté du social, que se trouve le moment de la connaissance, celui où se décide le sort de la vérité ou de l'erreur** »*[4]. Ainsi, *« La connaissance, obtenue par le sujet en prenant appui sur l'objet et sur ' l'autre', est à la fois objective et sociale »*. Où l'efficience en matière d'apprentissage rejoint la visée sociopolitique.

Formation de la personne et formation du citoyen

---

[1] Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique* (1938), Paris, Libraire philosophique Vrin, 1993, p. 247.

[2] Karl R. Popper, *La connaissance objective* (1978), Bruxelles, Complexe.

[3] Jean Piaget, le *Jugement et le raisonnement chez l'enfant* (1967), Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé.

[4] Aurélien Fabre, *L'école active expérimentale* (1972), PUF, p. 96 (ancien élève de Wallon, ex vice-président du GFEN).

La confrontation des points de vue subjectifs des élèves sur l'objet étudié les engage dans un débat critique les amenant à dépasser leurs représentations initiales et à en élaborer une conception plus pertinente : Wallon parle alors de **processus d'objectivation**. Dans la confrontation aux exigences internes des objets étudiés et aux autres à convaincre, tout ne pas également être soutenu, il faut bien « se rendre à la raison ». L'argumentation participe à la formation du jugement et de la rationalité.

Parallèlement, l'appartenance au groupe de pairs, ici comme dans d'autres activités, impose ses exigences paradoxales. D'une part, exigence d'affiliation-identification (se plier à la loi du groupe, *« s'identifier lui-même au groupe dans sa totalité : individus, intérêts, aspirations »*) ; d'autre part, exigence d'individuation-différenciation (y prendre sa place et un rôle, *« en se différenciant des autres, en les acceptant comme arbitres de ses exploits ou de ses défaillances, bref en faisant parmi eux figure d'individu distinct »*[5]... Apprendre ensemble participe donc conjointement au **processus de personnalisation** et au **processus de socialisation,** permettant des affiliations-gigognes :

- au groupe social (avec ses sanctions, le risque de rejet par les autres enfants lorsqu'on ne respecte pas « les règles du jeu », dans la cour de récréation comme ailleurs) ;
- à la collectivité humaine. On n'invente pas les savoirs pour soi, de l'apprentissage du langage à celui du principe de numération, il faut bien se plier aux normes socio-historiquement éprouvées comme nécessaires et opératoires : le vivre en classe redonne saveur aux savoirs[6].

Conclusion

Agir, vivre, apprendre ensemble : la coopération se justifie à plusieurs titres. Apprendre ensemble, c'est s'approprier un contenu et, simultanément, construire un **rapport au savoir** valant au-delà de lui-même, touchant à l'intérêt et à l'accessibilité de la connaissance, conçue comme œuvre d'une communauté humaine à la recherche de son émancipation. Coopérer initie un **rapport aux autres** : échanger, donner son point de vue, pouvoir le mettre à distance, rechercher une issue commune aux problèmes posés, apprendre ainsi - grâce aux autres - à penser par soi-même. La dialectique moi-les autres contribue à **fonder l'identité** : de la conscience de soi à la confiance en ses capacités, la confrontation à l'altérité est promesse de développement personnel. Coopérer à l'école, c'est expérimenter des règles sociales et des principes qui « font valeur » bien au-delà.

---

[5] Henri Wallon, « Les étapes de la sociabilité chez l'enfant », *École libérée*, (1952), rééd. in *Enfance*, 7è édition, 1985.

[6] Jean-Pierre Astolfi, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'appren*dre (2008), Paris, ESF.