

Apprendre à coopérer



DOSSIER COORDONNÉ PAR NICOLAS JOURNET

L'espèce humaine est sans doute la plus coopérative de toutes. Mais diriez-vous d'un esclave qu'il coopère avec son maître ? Sans doute pas. Il travaille pour lui dans les strictes limites de ses obligations. Coopérer, ce n'est pas seulement se soumettre aux ordres, échanger des services ou partager des tâches : c'est le faire librement et avoir un but commun. « Coopérer, souligne Benoît Dubreuil (p. 28) suppose que l'on aurait



Stock/Getty

aussi de bonnes raisons de ne pas le faire. » C'est sans doute pourquoi il n'est pas si facile d'y arriver. La poursuite des intérêts légitimes de chacun est aussi la plus ordinaire des libertés. Dans le couple comme entre internautes, à l'école comme au travail, entre personnes comme entre pays, instaurer la coopération est un problème. Y parvient-on mieux avec l'aide d'un idéal commun, d'un bénéfice collectif ou d'un surcroît de règles ? ■

Qu'est-ce que coopérer ?

C'est un fait : l'homme a développé des aptitudes affectives et cognitives qui le portent à coopérer, plus que toute autre espèce vivante, avec ses congénères. Y a-t-il une explication à cela ?

BENOÎT DUBREUIL

Docteur en philosophie, il est l'auteur de *Human Evolution and the Origins of Hierarchies*, Cambridge University Press, 2010.

Il est difficile de ne pas être frappé par l'égoïsme et la duplicité de l'être humain. À plusieurs égards, le mensonge et l'exploitation semblent former la toile de fond de notre histoire commune. Tout est cependant une question de perspective. Lorsque l'on compare l'espèce humaine aux autres animaux, on découvre en elle la championne de la coopération. Il suffit de penser à de simples actions de la vie quotidienne : nous déposons notre enfant à l'école, confiant d'y trouver quelqu'un qui en prendra soin. Nous achetons du lait au supermarché sans craindre de nous empoisonner. Nous travaillons plusieurs semaines persuadés que nous serons payés en échange.

Agir ensemble pour un objectif commun

La tromperie et la duplicité nous déçoivent, mais l'écrasante majorité de nos interactions demeurent marquées par la confiance et la coopération.

Qu'est-ce exactement que la coopération ? Dans son sens le plus immédiat, c'est simplement le fait d'agir ensemble en vue d'un objectif commun. Certaines précisions sont cependant nécessaires. D'abord, la coopération ne se confond pas avec l'altruisme. Ce dernier désigne un comportement bénéficiant à autrui, alors que la coopération implique qu'un but commun soit partagé par les acteurs. Si vous donnez cent euros à une œuvre de bienfaisance, vous faites preuve d'altruisme et non de coopération. Cette distinction conceptuelle est souvent négligée, ce qui peut s'expliquer par le

fait que la coopération et l'altruisme reposent en bonne partie sur les mêmes bases psychologiques et sont tous deux étroitement reliés à la moralité.

Une autre distinction doit être faite entre la coopération et ce que les biologistes appellent le mutualisme. Pensez par exemple à la relation qui existe entre vous et les milliards de bactéries qui se trouvent dans votre intestin. En un sens, vous entretenez avec elles une relation mutuellement avantageuse : vous leur fournissez un environnement parfait pour se développer et, en échange, elles vous aident à digérer. Pourtant, cette relation ne peut pas être appelée coopération. Pour ce faire, deux conditions supplémentaires devraient être réunies. La première est l'existence d'une forme d'intention partagée. Les acteurs qui coopèrent doivent être mutuellement conscients de l'objectif commun poursuivi et chercher à ajuster leur comportement l'un à l'autre. Pour déplacer un meuble lourd avec un ami, vous serez à l'affût des signaux qu'il vous envoie et vous ajusterez vos mouvements aux siens. Mais lorsque deux personnes travaillent sans le savoir à la réalisation d'un même objectif, on ne dira pas qu'elles coopèrent.

Une deuxième condition veut que la coopération repose sur ce que l'on appelle des « motivations mixtes », c'est-à-dire que les gens doivent avoir une raison de coopérer, mais aussi une raison de ne pas

le faire. Ce n'est pas le cas avec ma flore intestinale : je n'ai aucune raison de ne plus l'accueillir dans mon intestin et elle n'a aucune raison de cesser de m'aider à digérer. Cette condition est en revanche satisfaite lorsque j'aide un ami à déplacer un meuble lourd : je suis heureux de l'aider parce que je tire profit de notre amitié, mais le déplacement requiert un effort de ma part que je pourrais préférer m'épargner. Pour parler de coopération, il faut donc qu'il y ait au moins des circonstances où les coopérateurs pourraient préférer faire cavalier seul.

Ces distinctions sont simples à comprendre, bien qu'il puisse être difficile en pratique de déterminer où la coopération commence et où elle finit. Distinguer la coopération de l'altruisme, par exemple, est souvent compliqué par le fait que les humains nouent entre eux des relations à long terme. Ainsi, ce qui apparaît aujourd'hui comme un geste désintéressé peut être motivé par le désir d'un retour ultérieur. Par exemple, en aidant mon ami à déménager, je crée une attente à ce qu'il m'aide en retour, rendant difficile de distinguer l'altruisme de la collaboration.

La coopération est-elle propre à l'homme ?

La coopération est si centrale à la condition humaine qu'il est difficile de parler de l'une sans parler de l'autre. Les nombreuses disciplines qui s'y intéressent couvrent tout le spectre des sciences biologiques, de la psychologie et des sciences humaines et sociales. Il existe par exemple une longue tradition de



Tarragone (Catalogne), 3 octobre 2010. Une tour humaine formée par le groupe Castellers de Vilafranca lors d'une compétition traditionnelle.

recherche en biologie sur la coopération animale et son évolution, bien que l'on n'y distingue pas toujours clairement l'altruisme, le mutualisme et la coopération. On parle parfois de « comportements prosociaux » pour désigner tous ces comportements susceptibles de profiter à autrui. L'altruisme et le mutualisme sont en effet largement présents dans le règne animal, ce qui s'explique par la théorie de l'évolution. L'altruisme se manifeste, par exemple, dans le sacrifice des parents pour leurs enfants. En risquant sa vie pour nourrir ou protéger ses petits, l'animal fait preuve d'altruisme, mais il travaille aussi à répandre ses gènes. Ce mécanisme est connu sous le nom de « sélection de parentèle ». Généralement, ce type d'altruisme se limite à quelques individus, mais il peut prendre des pro-

portions impressionnantes dans les colonies d'insectes eusociaux (fourmis, termites, etc.) où des milliers d'individus apparentés collaborent à des ouvrages communs.

Le mutualisme s'explique encore plus aisément par le fait qu'il accroît la pro-

◆
*Ce qui apparaît
aujourd'hui désintéressé
peut être motivé
par le désir d'un retour
ultérieur.*
◆

tabilité de survie des individus. L'une de ses formes les plus communes se manifeste dans les comportements grégaires de nombreuses espèces de poissons, d'oiseaux et de mammifères : en se joignant au troupeau les individus diminuent les risques de prédation. Certains prédateurs, eux, se livrent à des chasses collectives qui rapportent davantage à chacun d'entre eux que le ferait une chasse individuelle.

Dans le règne animal, les exemples de coopération véritable, c'est-à-dire où les participants ont au moins une raison de faire cavalier seul, sont cependant plus rares (1). On évoque souvent le comportement des singes vervets, qui émettent des cris spécifiques à la vue de différents prédateurs et permettent ainsi à leurs congénères de se mettre à l'abri, ►

► de même que celui des chauves-souris vampires, qui pratiquent une forme de réciprocité en échangeant du sang entre individus non apparentés. Mais le meilleur exemple est celui du toilettage social présent chez plusieurs espèces, notamment de primates, où des individus non apparentés tissent des alliances en s'épouillant tour à tour.

Le propre de la coopération humaine

La coopération animale paraît cependant bien limitée lorsqu'on la compare avec celle que l'on observe dans l'espèce humaine. À quoi doit-elle cette particularité ? Il est avéré qu'à un moment de leur histoire évolutive, nos ancêtres se sont déplacés vers une nouvelle niche écologique, où leurs comportements sociaux se sont peu à peu transformés dans le sens d'une plus grande coopération.

Il est difficile d'en déterminer avec précision le moment, mais il semble que ce changement était bien enclenché chez les premiers représentants du genre humain – *Homo habilis* et *Homo ergaster* –, qui ont vécu entre 2,5 et 1,5 millions d'années en arrière. Cette époque est marquée par l'arrivée de groupes d'hominidés plus mobiles, adoptant une diète plus variée (notamment grâce au charognage) et utilisant couramment des outils. Avec *Homo ergaster* puis *Homo erectus*, ces groupes deviennent bien adaptés aux déplacements sur de longues distances et beaucoup moins aptes à grimper dans les arbres, où les australopithèques trouvaient un refuge pendant la nuit, comme le font encore les grands singes aujourd'hui.

Tout indique que ce nouveau contexte écologique a exercé une pression en faveur des aptitudes qui sont au fondement de la sociabilité humaine (2). Dans la savane, les individus les plus altruistes et coopératifs procuraient des avantages aux autres membres de leur groupe et étaient plus susceptibles d'être choisis comme partenaires (3). Il y a quelques centaines de milliers d'années, chez *Homo heidelbergensis* puis chez Neanderthal, cette dyna-

mique avait déjà mené à l'apparition de niveaux de coopération sans précédent : de petits groupes d'hominidés colonisaient les environnements les plus diversifiés, prenant soins des plus petits et des malades, affrontaient de grands mammifères et partageaient les fruits de leur chasse et de leur cueillette. Avec l'arrivée d'*Homo sapiens*, c'est la culture humaine telle que nous la connaissons qui prend son envol définitif avec l'apparition d'une vie symbolique riche (4). Certaines particularités de l'esprit humain ont rendu possible le développement de la coopération, et elles sont de deux genres : affectives et cognitives (5). Commençons par l'affectif : dès sa naissance, l'humain montre une sensibilité à l'état émotionnel d'autrui. Les psychologues appellent « contagion émotionnelle » cette disposition des très jeunes bébés à pleurer lorsqu'ils entendent pleurer ou à répondre à un sourire par un sourire. L'esprit humain est programmé pour le partage des émotions. Chez le jeune enfant, cela se manifeste par une tendance à assister autrui et à compatir à sa douleur. Cela prend également la forme du désir spontané à partager son attention qui apparaît chez l'enfant entre 9 et 12 mois et représente la pierre d'assise du développement du langage et de la coopération. À ces dispositions affectives s'ajoutent des aptitudes proprement cognitives permettant de naviguer dans un environnement social complexe. La plus importante est ce que l'on appelle la « théorie de l'esprit », c'est-à-dire la capacité à comprendre et interpréter les états psychologiques d'autrui. Cette aptitude est déjà présente d'une certaine manière chez des animaux comme les grands singes, qui sont capables d'anticiper les intentions de leurs pairs. Elle atteint cependant chez l'humain des sommets inégalés, lui permettant de se mettre à la place d'autrui, de voir le monde de son point de vue. Cette aptitude, de pair avec la tendance au partage des émotions, permet le développement de formes plus complexes d'empathie, d'altruisme et de coopération.

Groupe de vervets en Ouganda. Ces singes utilisent au moins cinq différents cris d'alarme pour communiquer aux autres membres du groupe d'où vient le danger ou la taille du prédateur.



De la coopération aux institutions

On mesure mal à quel point ces aptitudes affectives et cognitives structurent notre vie en société. D'un côté, elles font naître un ensemble d'émotions étroitement liées au domaine social : la honte et la fierté sont deux émotions qui n'existeraient pas sans l'intérêt que nous portons au point de vue d'autrui. La générosité et la cupidité sont étroitement liées à l'altruisme, de même que la culpabilité et l'indignation structurent notre rapport à la moralité.

Par ailleurs, la psychologie singulière de l'humain a conduit au développement d'attentes tout à fait particulières entre les individus (6). Nous nous attendons à ce qu'autrui nous vienne en aide lorsque nous sommes dans le besoin et à ce qu'il assume sa part de la tâche lorsque nous nous engageons dans un projet commun. On appelle ces attentes des « normes », et elles guident puissamment nos relations mutuelles. Il suffit souvent de peu pour en créer de nouvelles. Par exemple, le simple fait de prendre l'habitude de boire un pot chaque semaine avec un



Jake Layell/Alamy

ami peut créer l'attente qu'il en sera de même la semaine suivante et l'amener à formuler un reproche si ce n'est pas le cas. Lorsqu'elles prennent un aspect plus formel et définissent des rôles sociaux et des responsabilités explicites, ces normes sociales prennent alors la forme d'«institutions» comme le mariage, la monnaie, le code de la route ou les règles d'une profession, par exemple.

Comme la coopération, les normes et les institutions impliquent des motivations mixtes. Nous avons intérêt à les respecter, mais nous pouvons aussi nous en servir pour tirer profit d'autrui. C'est pourquoi elles sont soutenues par des sanctions formelles ou informelles. Les infractions au code de la route et la contrefaçon de monnaie sont punies formellement par des contraventions ou par l'emprisonnement, mais la transgression des normes sociales est plutôt sanctionnée de façon informelle. Nos amis nous signalent leur mécontentement si nous arrivons en retard à un rendez-vous, ou encore nous retirent leur amitié si nous leur manquons d'égard ou de loyauté.

La confiance dans le respect des règles

La nécessité d'assurer le respect des normes détermine de façon importante la façon dont nous structurons les relations sociales. La coopération à large échelle n'est ainsi possible que si les participants croient que les règles seront respectées, ce qui est impossible sans une surveillance et une sanction des comportements. C'est ce que visent les organisations hiérarchiques (par exemple les grandes entreprises ou les gouvernements), où les responsables de chaque niveau s'assurent que les gens placés sous leur autorité s'acquittent de leur responsabilité et en témoignent au niveau supérieur. C'est ce que l'on fait également en établissant des contrats définissant des engagements très précis et en les faisant respecter par les tribunaux.

Élargir la coopération à des milliers, voire à des millions d'individus, n'est pourtant pas une tâche facile pour une espèce ayant vécu l'essentiel de son histoire dans de petits groupes de chasseurs-cueilleurs de quelques dizaines

d'individus (7). L'anthropologie des peuples sans État montre bien comment l'apparition des hiérarchies sociales, notamment quand elles coïncident avec le développement d'une forme de richesse, s'accompagne plus souvent qu'autrement de relations d'exploitation et d'asservissement. La situation est encore plus claire dans les civilisations anciennes, où une stratification sociale marquée correspond à des rapports de domination entre nobles et roturiers ou entre maîtres et esclaves.

L'histoire des sociétés montre que si la coopération humaine est souvent au service de relations sociales équitables, elle peut aussi se mettre au service de l'oppression, comme lorsque des tyrans utilisent leur richesse pour obtenir la coopération aveugle de ceux qui les suivent, selon une dynamique formidablement décrite par Étienne de La Boétie (8). Le propre des démocraties anciennes et modernes est d'avoir établi des mécanismes permettant de contenir, dans une certaine mesure, cette capacité des puissants à s'attacher la loyauté sans borne de leurs subordonnés. Une compréhension adéquate de la coopération et de ses fondements ne peut qu'aider à mieux comprendre comment se prémunir de ces pathologies de la coopération. ■

(1) Voir Tim Clutton-Brock, «Cooperation between non-kin in animal societies», *Nature*, vol. CDLXII, n° 5, 5 novembre 2009.

(2) Voir Christopher Boehm, *Moral Origins. The evolution of virtue, altruism, and shame*, Basic Books, 2012.

(3) Samuel Bowles et Herbert Gintis, *A Cooperative Species. Human reciprocity and its evolution*, Princeton University Press, 2011, et Nicolas Baumard, *Comment nous sommes devenus moraux*, Odile Jacob, 2010.

(4) Voir Benoît Dubreuil, *Human Evolution and the Origins of Hierarchies*, Cambridge University Press, 2010.

(5) Voir Michael Tomasello, *Why we cooperate*, MIT Press, 2009.

(6) Voir Michael Tomasello, *A natural history of human thinking*, Harvard University Press, 2014.

(7) Benoît Dubreuil, «Pourquoi la coopération ne fonctionne pas toujours», *Terrain*, n° 58, mars 2012.

(8) Étienne de La Boétie, *Discours de la servitude volontaire*, 1576, rééd. Flammarion, coll. «GF», 2015; voir aussi Alain Testart, *La Servitude volontaire*, t. II, *L'Origine de l'État*, Errance, 2004.



Comment apprendre en groupe ?

Les élèves peuvent-ils apprendre ensemble, tout en devenant autonomes et responsables ? C'est ce que visent les pédagogies coopératives qui nécessitent maîtrise et organisation rigoureuse de la part des enseignants.

Déjà anciennes, les méthodes coopératives sont issues notamment des travaux de pédagogues français comme Célestin et Élise Freinet, Émile Bugnon, Barthélemy Profit, Fernand Oury... Mais leur place dans le système éducatif demeure toujours très minoritaire. Aux yeux de leurs opposants, elles négligeraient l'instruction, mineraient l'autorité du maître, et réduiraient peu les

DIANE GALBAUD

écarts de performance entre élèves. Sur la rive opposée, leurs partisans, eux, y voient un moyen d'autonomiser, de responsabiliser et d'éduquer les enfants à la citoyenneté. L'économiste Yann Algan fait le constat, en France, d'une grande défiance de la population vis-à-vis des institutions et d'une incapacité à coopérer. Principale responsable selon lui : la

politique éducative. Il préconise donc d'introduire les méthodes coopératives dès le plus jeune âge. Comme modèle à suivre, il cite les États scandinaves qui ont investi massivement dans les pédagogies coopératives. Seul 15 % du temps y serait consacré à recopier ce qui est écrit au tableau, contre 60 % en France... *« Les pays nordiques ont beaucoup réfléchi au contenu pédagogique et à une véritable dissociation entre la maternelle*

et l'élémentaire, précise l'économiste. Ils ont des diplômes spécifiques de pédagogie pour enseigner au primaire. Ce n'est pas du tout le cas en France: la maternelle est conçue uniquement comme un temps de préparation à l'école élémentaire, plutôt que comme un temps pour développer des pédagogies de travail en groupe (1). »

Ne pas laisser un élève seul face au blocage

Concrètement, comment s'amorce la coopération à l'école? C'est d'abord la rencontre entre un élève en demande et un autre qui lui offre un peu de son temps. Cette entraide peut se traduire par du tutorat ou du travail en équipe. Le principe est de ne pas laisser un élève seul face à un blocage cognitif, et de transformer la classe en réseau d'échange de savoirs. Cependant, l'élève reconnu comme compétent n'est pas là pour dévoiler la solution, mais expliquer, fournir des exemples... « S'il livre des indices trop avancés, l'élève tutoré est privé de l'activité cognitive et ne peut plus apprendre », indique Sylvain Connac, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université Montpellier-III (2). Étonnamment, cette entraide profite encore davantage au tuteur: le fait de restituer ses connaissances, en les reformulant, contribuerait à les renforcer.

Mot-clé

MESSAGE CLAIR

Outil qui permet aux enfants de gérer leur conflit entre eux. La jeune victime indique à son « agresseur » qu'elle veut lui faire passer un message clair (étape 1). Elle indique ensuite le caractère du message, par exemple: « Tu m'as fait du mal » (étape 2), l'action qui s'est précisément déroulée (étape 3), le sentiment éprouvé suite à cette agression (étape 4). Si cela ne suffit pas, la victime peut déposer une plainte au « conseil coopératif » (étape 5). 75 % des conflits pourraient ainsi être résolus.

Bien entendu, personne n'est en permanence « tutoré » ou « tuteur », les rôles s'inversent fréquemment et évoluent en fonction des progrès. Lorsqu'un enfant peut expliquer à d'autres des connaissances qu'il a acquises, il obtient un « brevet ». « Par exemple, un élève peut savoir bien organiser son carabable. Un autre peut se faire aider pour les multiplications, mais apporter son soutien pour les leçons de conjugaison », souligne Bérengère Zuncheddu Marcy, professeure des écoles à Montagnac (Hérault). Cette jeune enseignante a misé sur les pédagogies coopératives dès ses débuts, il y a trois ans, avec une classe composée de trois niveaux (grande section, CP, CE1). « Sans cela, j'aurais eu du mal à gérer ces différents niveaux », commente-t-elle. Ni recette miracle ni aventure improvisée, ce choix ne peut porter ses fruits sans une organisation rigoureuse. S. Connac souligne: « Une classe coopérative comprend davantage de règles qu'une classe classique. Par exemple, les élèves ne sont pas autorisés à parler à voix haute, ils peuvent se déplacer mais sans déranger, et ne doivent pas se moquer ou dévaloriser les autres dans les situations tutorielles. »

Les élèves moteurs sont les bienvenus

Une fois ce cadre posé, l'enseignant peut faire preuve de créativité: il personnalise ses outils, par exemple, il introduit les « billets » ou « passeports d'aide » que l'élève pose sur son bureau et qui permettent de solliciter un tuteur sans le déranger. Cyril Lascassies, professeur de technologie en collège, utilise un feu tricolore sur une feuille plastifiée, avec un aimant positionné sur une couleur: rouge pour le travail solitaire silencieux, vert pour le travail en équipe (on peut murmurer), orange lorsqu'on écoute et qu'on peut demander la parole. B. Zuncheddu Marcy a démarré, elle, par un incontournable: le « plan de travail ». Sur ce document, l'enfant note ce qu'il

Autonomie et autoévaluation

Enseigner à des adolescents

répartis dans deux salles communicantes équipées d'ordinateurs: c'est le défi auquel est confronté Cyril Lascassies, professeur de technologie dans un collège de Tarbes. Mais pour cet adepte des pédagogies coopératives, cette configuration n'a rien de problématique. Certes, tourner le dos aux élèves comporte des risques. Exemple de situation: « L'un d'entre eux envoyait des textos, tandis qu'un autre consultait des sites pornographiques sur Internet. » C. Lascassies a fait de cet incident une opportunité de débat sur l'éducation aux médias, le droit à l'image, les dangers liés à l'utilisation du portable, l'esprit critique, etc. Aujourd'hui, ses élèves respectent les règles et travaillent par groupe de six en s'entraînant. Ils peuvent élaborer ensemble la maquette d'un portail électrique, d'un système d'ascenseur ou d'un robot aspirateur. L'enseignant a remplacé les notes par des niveaux « pour éviter des comparaisons entre eux » et ses élèves s'autoévaluent. « Je m'aperçois que certains se sous-estiment par manque de confiance », note C. Lascassies. Ils évaluent aussi le travail du prof: « Ils m'ont dit que je passais trop de temps à expliquer. Leur avis m'aide à ne pas tomber dans la routine. » ■ D.G.

a choisi de faire dans la semaine, en fonction des projets de la classe. « Avec ce système, ceux qui vont plus vite ne s'ennuient pas, relate-t-elle. Ensuite, j'ai instauré le tutorat, ce qui m'a libéré du temps pour travailler sur des notions particulières avec certains élèves qui en avaient besoin. Enfin, j'ai créé le conseil coopératif où les enfants ne se jugent ▶

TROIS QUESTIONS À...

« La pédagogie coopérative c'est une panoplie de techniques »

**Pourquoi faire coopérer les élèves ?
Quelle est la finalité des pédagogies
coopératives ?**

Dans l'histoire de la pédagogie, la coopération entre élèves prend sa source au sein de plusieurs courants. On la trouve promue, dès les 18^e et 19^e siècles, par les pédagogues libertaires comme Joseph Jacotot, Sébastien Faure et Paul Robin, par exemple. Pour eux, la coopération est, essentiellement, une subversion des rapports de pouvoir entre le « sujet-supposé-savoir » et les « individus-supposés-apprendre ». Ces rapports hiérarchiques préfigurant les rapports de domination au sein d'une société profondément injuste, il faut les faire disparaître dès l'école : J. Jacotot, S. Faure et P. Robin vont donc proposer de remplacer la classe par un coapprentissage permanent, où chacun et chacune fait profiter les autres de ce qu'il sait, et où tous chercheront ensemble ce que nul ne sait déjà. Mais ce projet va se heurter à deux difficultés majeures : d'une part, il requiert, pour être mis en œuvre, l'autorité d'un chef, chose pour le moins contradictoire avec l'idéal libertaire annoncé. D'autre part, il fait l'impasse sur le caractère essentiel et indépassable de la transmission... Ensuite, on va voir se développer la coopération dans le cadre de l'école républicaine, après la Première Guerre mondiale, sous l'impulsion de Barthélemy Profit : ce dernier promeut les coopératives scolaires, tout à la fois pour contribuer au meilleur fonctionnement matériel des écoles et pour développer l'idéal de solidarité entre les jeunes, mais aussi entre les générations. Petit à petit, il fera même de la coopérative le lieu privilégié de l'apprentissage des



PHILIPPE MEIRIEU

Spécialiste des sciences de l'éducation, il a récemment publié Pédagogie.

Des lieux communs aux concepts clés (ESF, 2013).

exigences de la vie en commun... Mais, le pédagogue qui a le mieux formalisé la pédagogie coopérative en l'associant totalement à la vie de l'école et à l'activité d'apprentissage, c'est évidemment Célestin Freinet. Ce dernier montre remarquablement, avant même que cela soit établi par les travaux de psychologie cognitive, le bénéfice d'apprentissage apporté par l'interaction entre pairs, dès lors qu'elle ne se réduit pas au bavardage ou au bricolage spontané.

Justement, dans quel contexte les pédagogies coopératives peuvent-elles être développées ? Quel doit être le positionnement des adultes ?

La pédagogie coopérative est d'abord un projet que l'on peut considérer comme une définition actualisée de l'école de la République : en classe, l'important n'est pas seulement d'apprendre, mais c'est d'apprendre ensemble. C'est-à-dire apprendre sans s'être choisis, dans un regroupement largement aléatoire, mais qui doit « faire société ». D'où cet outil essentiel de la pédagogie coopérative qu'est le conseil, avec son rituel, ses rôles, ses décisions sous le contrôle du maître qui en tant que responsable du fonctionnement de la classe et de la poursuite de ses objectifs, tient, bien évidemment, une place essentielle. L'idéal coopératif implique que l'autorité soit toujours associée à une responsabilité : nul n'a d'autorité en soi, ni les élèves ni le maître ; nul n'a d'autorité parce qu'il crie plus fort ou a de gros muscles... On n'a de véritable autorité qu'en tant que « responsable de... ».

Et puis, la pédagogie coopérative, c'est une panoplie de techniques : celles du travail en groupe bien sûr, mais aussi celles du travail personnalisé, pour que chacun atteigne le niveau nécessaire dans tous les domaines et puisse participer réellement aux travaux des groupes, technique des « brevets », issue du scoutisme, pour que l'évaluation ne soit pas une confrontation et un objet de concurrence, mais un outil de dépassement de soi ; technique, enfin, de la « pédagogie du chef-d'œuvre » qui permet à chacun et à tous de progresser sans cesse. Dans cet ensemble, l'adulte n'abdique rien, bien

au contraire : il organise les situations de travail les plus propices et incarne au quotidien, dans chaque geste, l'exigence de précision, de justesse et de vérité.

Comment concrètement parvenir à une coopération véritable entre les élèves ? Comment surmonter les obstacles et les freins éventuels ? Et quelles sont les limites de ces pédagogies ?

La principale dérive des pratiques qui se veulent coopératives et ne sont pas véritablement maîtrisées, c'est la division du travail. Quand vous mettez cinq ou six élèves au travail – c'est vrai aussi pour des adultes, bien sûr – et que vous leur confiez une tâche à réaliser ensemble, ils ont très vite la tentation de s'organiser en concepteurs, exécutants, chômeurs et gêneurs... Ils reproduisent ainsi ce qu'ils savent déjà faire, entérinent les inégalités culturelles ou sociales et n'apprennent pas grand-chose. C'est pourquoi je considère l'apport d'Anton Makarenko à la pédagogie coopérative comme tout à fait décisif : organisant le travail et les apprentissages en petits groupes au sein de sa colonie Gorki, il y a imposé la rotation systématique des rôles et des tâches. Voilà un élément essentiel. C'est même, à mes yeux, la condition première pour qu'une pratique coopérative puisse se dire authentiquement pédagogique, c'est-à-dire contribuant, tout à la fois, au développement de chacun et à la solidarité entre tous. Je reconnais que ce n'est pas simple, mais je peux témoigner, aussi, que ce n'est pas impossible et que c'est terriblement formateur. ■

PROPOS RECUEILLIS PAR D.G.

Faire coopérer les enseignants

Pour susciter la coopération entre élèves, la logique voudrait que les adultes montrent l'exemple. Or, rien n'est moins simple ! La tradition pédagogique française, axée sur l'autonomie de l'enseignant, n'incite pas au travail collectif... Cependant, des méthodes existent pour lever les blocages. Première étape : se mettre autour d'une table et lister les attentes, les

appréhensions et les compétences de chacun. Dans un second temps, l'objectif est de s'accorder sur des pratiques communes, par exemple l'ouverture des classes et la circulation des élèves, l'organisation des réunions entre adultes, le tutorat entre les enseignants expérimentés et ceux qui viennent d'être nommés... Le processus peut même inclure une direction

collégiale de l'école, partagée entre plusieurs enseignants et validée par l'inspecteur de circonscription. L'avantage ? L'engagement de chacun et le climat au sein de l'équipe s'améliorent. « Cette convivialité dans le partenariat pourrait même être considérée comme un facteur premier de l'efficacité des pratiques enseignantes », assure Sylvain Connac. ■ D.G.

► *ni ne se critiquent.* » Lieu de débat, le « conseil coopératif » est une réunion qui permet à chaque élève d'apporter des informations, de poser des questions ou d'émettre des propositions. L'enseignant donne son avis, participe éventuellement aux votes et dispose d'un droit de veto, notamment pour faire face au risque de bouc émissaire. Les décisions prises visent à satisfaire toute la classe, sans restreindre les libertés individuelles. Et pour régler les conflits, il existe des garde-fous comme les « messages clairs* » ou les médiations par les pairs. Mais tous les enfants sont-ils réceptifs à ces pédagogies ? De l'avis de leurs partisans, la réponse est affirmative. C. Lascassies apporte toutefois une nuance : « Il faut un minimum d'hétérogénéité, avec quelques élèves moteurs au niveau d'une équipe. » L'enseignant confie peiner avec l'une de ses classes qui concentre des élèves en grande

difficulté : « Ils se chamaillent et ils manquent de confiance en eux. » Pas toujours de tout repos, l'approche coopérative nécessite donc une forte motivation et une bonne préparation des professeurs. S. Connac prévient : « S'ils ne sont pas formés de manière solide, s'ils ne sont pas à l'aise avec ce métier ou s'ils adoptent ces pratiques sans associer des précautions pédagogiques, ils peuvent le payer cher. La classe peut connaître beaucoup plus de désordre et c'est difficile à rattraper ensuite. » Ces pédagogies conviennent donc à tous les enfants, mais pas forcément à tous les enseignants. ■

(1) Citation extraite de « Yann Algan : centrer l'effort sur la pédagogie », vidéo de l'institut Montaigne disponible sur www.youtube.com/watch?v=nXjltfoBi0Q

(2) Sylvain Connac, *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, 6^e éd., ESF, 2015.