

La coopération, pas si simple !

La coopération¹ est l'objet d'un discours particulièrement paradoxal : encouragée d'un côté, elle est contrebalancée de l'autre par une incitation forte à l'individualisation et par des pratiques nettement différenciatrices. Sa mise en œuvre, loin d'être évidente, ne peut se décréter ni s'imposer. Seules les situations qui l'encouragent et la font vivre concrètement sont susceptibles d'en montrer les avantages sur le plan des apprentissages et de la construction de la citoyenneté, et de convaincre progressivement.

Par Maria-Alice MÉDIONI

¹ Sans ignorer le débat terminologique, au GFEN, nous préférons la notion de coopération à celle de collaboration, arrivée plus tardivement dans le domaine éducatif et souvent associée aux nouvelles technologies. Co-opérer a l'avantage d'être explicite : c'est opérer ensemble.

L'École d'aujourd'hui – comme l'éducation des adultes qui souvent s'est calquée sur le système scolaire – s'est construite dans un mouvement de balancier entre indifférence aux différences et traitement des différences, où la question de la coopération est tantôt mise en avant, tantôt rejetée au profit d'une individualisation chaque fois plus affirmée.

Si l'on remonte à l'Antiquité, on peut dire que l'éducation, durant cette période, relève plutôt du préceptorat : dans la Rome antique, c'est un esclave grec – le pédagogue – qui accompagne le jeune noble à l'école et lui sert de répétiteur. De la même façon, avec la naissance du collège au 16^e siècle, des étudiants boursiers prennent en pension des étudiants plus jeunes et s'organisent en répétiteurs. Il s'agit, dans ces deux exemples, d'un enseignement fortement individualisé où l'apprenant est en interaction avec le seul répétiteur. Les congrégations religieuses, aux Pays-Bas d'abord et en France ensuite avec Jean-Baptiste de La Salle, qui fonde en 1688 les écoles des Frères des Écoles chrétiennes, vont introduire la gratuité et la méthode simultanée : le travail de la classe est organisé en fonction de niveaux, la discipline est stricte et le même enseignement est proposé, en même temps, avec des livres identiques, à chacun des groupes de niveau. L'uniformité dans le cheminement vers le savoir est plus tard reprise par Condorcet à la Révolution française : il affirme les principes d'égalité dans l'instruction publique, ce qui ne doit pas empêcher les « talents » de s'exprimer et les « capacités naturelles » des individus de déterminer leur parcours scolaire.

Il faut attendre Pestalozzi, qui fonde au 18^e siècle une école pour les mendiants et un orphelinat à Stans, en Suisse, puis l'Éducation nouvelle au 19^e et 20^e siècles pour que des éducateurs (Itard, Makarenko, Korczak²...) se soucient à la fois de ceux qui sont dans les marges (pauvres, orphelins, voire délinquants...) et de favoriser la coopération entre apprenants. Par la suite,

² Jean Itard (1774-1858) s'intéresse aux sourds-muets et recueille Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron ; Anton Semionovitch Makarenko (1888-1939) fonde des maisons coopératives pour les orphelins de la guerre civile, après la Révolution russe ; Janusz Korczak (1878-1942) s'attache aux droits de l'enfant et consacre les deux dernières années de sa vie aux orphelins du ghetto de Varsovie qu'il accompagne jusqu'au camp de Treblinka, partageant ainsi leur sort.

les travaux du CRESAS³ représentent un jalon important dans la conviction qu'« *on n'apprend pas tout seul* »⁴.

Néanmoins, le traitement des différences et l'individualisation tendent à s'imposer, avec le concours appuyé de l'institution scolaire, et malgré le rapport récent du Cnesco⁵ qui tire un bilan critique de la différenciation et invite les enseignants à favoriser la coopération. C'est le même objectif de coopération qui est mis en avant par Lire et Écrire dans l'alphabétisation populaire : « *Au-delà d'un vivre ensemble qui ne serait qu'un **modus vivendi** de communautés ou de personnes vivant l'une à côté de l'autre, il s'agit d'apprendre à '**agir avec**', à '**penser et décider avec**', à '**pouvoir avec**', pour construire ensemble des apprentissages et des savoirs, une compréhension mutuelle, une société commune. Soit de nouveaux rapports au savoir, aux autres, aux valeurs, au pouvoir, au monde, basés sur la **participation, la coopération, la solidarité, la réciprocité, la confrontation des points de vue*** »⁶.

Ce qui n'est pas une mince affaire dans nos sociétés qui prônent l'individualisme et la mise en concurrence pour la promotion des plus méritants et des initiés qui peuvent tirer leur épingle du jeu et gagner à la course organisée de l'« égalité des chances ». Et particulièrement quand certaines expériences dites de coopération peinent à convaincre de l'efficacité de ce choix pédagogique et s'avèrent même contreproductives. Ou lorsqu'on se rend compte que sa mise en place dans les groupes d'apprentissage est moins aisée que prévu.

3 CRESAS : Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire, unité de recherche de l'INRP (Institut National de la Recherche Pédagogique) devenu IFÉ (Institut Français de l'Éducation).

4 CRESAS, *On n'apprend pas tout seul ! Interactions sociales et constructions des connaissances*, Paris, ESF, 1987.

5 Créé par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) est une institution chargée d'une évaluation indépendante (www.cnesco.fr/fr/qui-sommes-nous).

6 Catherine STERCQ et Aurélie AUDEMAR (coord.), *Balises pour l'alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir le monde*, Lire et Écrire, 2017, p. 95 (www.lire-et-ecrire.be/Balises-pour-l-alphabetisation-populaire).

Plus facile à dire qu'à faire !

Le désir de s'engager dans la pédagogie de type coopératif se heurte, de prime abord, à un certain nombre de réalités et de préjugés qui, parce qu'ils sont souvent considérés comme des évidences, peuvent vite décourager et soulever des peurs « ordinaires ».

« On ne peut pas travailler avec tout le monde »

On ne peut nier la difficulté de se trouver tout à coup avec quelqu'un qu'on ne connaît pas ou qu'on ne connaît que trop bien – pense-t-on – et, par conséquent, dans un déplaisir peu favorable au travail. Il y a des différences de caractère trop importantes parfois ou des inimitiés telles que le seul fait d'évoquer la possibilité de se trouver à la même table peut provoquer des réactions de violence. Sans compter ces garçons – ces hommes – qui ne peuvent admettre de se confronter à des filles – des femmes –, et vice versa. Alors, pour avoir la paix, ne serait-ce pas plus simple de laisser chacun travailler « à sa guise », « à son rythme »... ?

« Tous ne travaillent pas également »

Le travail en groupe, c'est une porte grande ouverte à ceux qui ne veulent rien faire et qui vont se reposer sur les autres, « un appel d'air ». Et, dira-t-on, même si les apprenants acceptent sans trop de difficulté de s'y mettre, celui-ci, « trop mou », et celle-là, « trop bête », risquent fort de ralentir les autres. Et comment évaluer le travail si on ne peut pas constater précisément la part prise par chacun à l'élaboration du produit final ?

« C'est chronophage et bruyant »

Coopérer suppose qu'on examine ensemble la tâche, qu'on confronte des points de vue, qu'on s'organise... Il y aura des désaccords, des questions, des déplacements et... le bruit du travail ! Cela prend bien plus de temps qu'une fiche à remplir individuellement, suivie éventuellement de la comparaison des réponses, et sûrement de la correction, aussi bien à l'école qu'en formation d'adultes. L'engagement dans la tâche, l'enthousiasme à relever le défi, l'élaboration commune... tout cela ne risque-t-il pas de produire une excitation difficile à contrôler et qui élèvera le volume sonore ?

La « fausse monnaie »⁷ de la coopération

Il existe, par ailleurs, des pratiques qui, sous couvert de coopération, installent des situations dont les effets peuvent être très différents de ceux escomptés ou annoncés. J'en présenterai ici trois formes assez récurrentes :

- le spontanéisme

Il ne suffit pas de recommander aux apprenants de coopérer et de s'entraider pour qu'ils le fassent volontiers, ni de les mettre en groupe pour que, par le biais de leurs apports, pourtant riches et différents, l'apprentissage puisse avoir lieu. D'une part, la coopération n'étant pas la norme par les temps qui courent, ils risquent fort de reproduire, au contraire, les modes de faire les plus éloignés de l'objectif visé. D'autre part, c'est ignorer les effets de domination et de soumission induits au sein d'un groupe, quand la situation pédagogique n'a pas été réfléchie: les plus rapides et outillés s'empresment d'expliquer ou de faire à la place de ceux qui le sont moins, ou qui n'osent pas, ou qui trouvent le procédé bien pratique... C'est ainsi que, à l'insu bien souvent des acteurs, les écarts se creusent et les inégalités s'installent.

- « l'insupportable ambiguïté »⁸ de la coopération

La coopération, quand elle se présente comme l'accompagnement d'un apprenant plus « faible » par un autre apprenant plus « fort », encouragé par l'enseignant ou le formateur, se révèle davantage comme une entreprise d'assistantat. Quand il procède ainsi, l'enseignant ou le formateur ne se doute pas que ce dispositif « généreux » qu'il met en place suppose que, par magie, l'apprenant le plus « fort » a les qualités pédagogiques requises pour un tel accompagnement. Qualités pédagogiques que, par ailleurs, la formation n'a pas permis à bon nombre de formateurs dits « expérimentés » de construire. Là encore, le manque de réflexion – ou de formation – révèle, en réalité, une méconnaissance des effets toujours possibles de désengagement, de démobilisation, voire d'humiliation du plus « faible » et de prise de pouvoir du plus

⁷ J'emprunte cette expression à Jean-Pierre Astolfi qui l'a utilisée pour dénoncer le dévoiement du constructivisme dans certaines pratiques. Voir : Jean-Pierre ASTOLFI, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, ESF, 2008.

⁸ J'emprunte cette expression au titre d'une plaquette publiée par le GFEN Sud-Ouest en 1991, sous le titre : *L'insupportable ambiguïté de l'aide*.

« fort ». Sans compter la délégitimation de l'action de l'enseignant puisqu'un simple apprenant, à peine mieux outillé qu'un autre, peut le remplacer...

- la mise en concurrence : nous contre les autres

Drôle de paradoxe ! Comment la mise en œuvre de la coopération peut-elle mener à la concurrence ? C'est pourtant ce qui s'est vérifié à travers la préconisation du système des « îlots bonifiés » où les membres du groupe sont invités à faire alliance : « *Les élèves sont heureux de former un petit groupe de copains. Ils sont heureux d'échanger entre eux et d'aider un ou une camarade en difficulté* »⁹. Mais il s'agit d'une « solidarité de proximité », « à l'intérieur du groupe choisi [qui] s'accompagne de la rivalité entre groupes (...). L'esprit de compétition est poussé ici à son paroxysme, puisqu'il ne s'agit pas seulement de s'aider entre membres du même groupe, mais de gêner les autres groupes, le succès d'un groupe pénalisant d'ailleurs mécaniquement tous les autres. »¹⁰

Faire de la coopération, un incontournable

La coopération, on le voit, n'est pas le plus court chemin, ni le plus facile, mais celui que l'on doit poursuivre. Face aux peurs et à « la fausse monnaie » qu'elle provoque souvent, la coopération ne peut convaincre que par la mise en place de situations qui puissent la rendre incontournable pour des apprenants... et des citoyens.

Pour tenter de cerner les éléments nécessaires pour travailler en coopération, je prendrai l'exemple d'une situation d'apprentissage où ils sont mis en œuvre – au mieux – pour que tous les apprenants puissent apprendre ensemble. Il s'agit d'une démarche sur le conte où les apprenants sont invités à créer des contes oraux et écrits, à les lire, les raconter, les détourner¹¹. Ce

⁹ Marie RIVOIRE, *Travailler en îlots bonifiés pour la réussite de tous*, Chambéry, Génération 5, 2012, p. 110.

¹⁰ Christian PUREN, Maria-Alice MÉDIONI, Eddy SEBAHI, *Le « système des îlots bonifiés », de fausses bonnes solutions à de vrais problèmes*, 2013, p. 6, <http://ma-medioni.fr/article/systeme-ilots-bonifies-fausses-bonnes-solutions-vrais-problemes>

¹¹ À l'origine, il s'agit d'une démarche en espagnol qui peut être transposée dans toutes les langues, et donc en FLE, voire en français langue maternelle. Pour découvrir la démarche en détails, voir : Maria-Alice MÉDIONI, *Le conte. Travailler la cohérence et la cohésion*, in *Enseigner la grammaire et le vocabulaire*, Lyon, Chronique Sociale, 2011, pp. 179-191.

qui contribue à faire de cette démarche une situation coopérative repose essentiellement sur un cadre de travail, une situation complexe et une mise en projet.

Un cadre de travail ou climat de classe

Il revient à l'enseignant ou au formateur de mettre en place un cadre de travail basé sur des valeurs – égalité, solidarité, entraide – permettant une mise en confiance de tous. Il s'agit, dès la première rencontre, à l'issue de la première situation d'apprentissage, de proposer un retour réflexif sur l'activité qui permette de mettre au jour les modalités de travail et les conclusions à en tirer : ce qui sera l'ordinaire de la classe, le contrat didactique/pédagogique qui liera apprenants et enseignant/formateur tout au long de l'année¹². Toute moquerie, comparaison ou compétition est bannie. « *Coopérer à l'école, c'est expérimenter des règles sociales qui 'font valeur' bien au-delà.* »¹³ Apprendre ensemble, c'est un processus de construction personnelle et de socialisation qui modifie le rapport au savoir de chacun, mais aussi le rapport aux autres : la tâche va conduire à rencontrer les autres – même ceux avec qui on ne souhaitait pas travailler, mais la tâche l'oblige... – et à assumer des responsabilités – les autres comptent sur moi ! L'interdépendance, l'empathie, l'engagement dans l'amélioration de la réalisation commune s'imposent progressivement d'eux-mêmes. D'autant qu'on sait, pour l'avoir vérifié dès la première séance de travail, qu'on peut prendre des risques, faire des erreurs, tenter de nouvelles choses... sans jugement des pairs ni de l'enseignant ou du formateur. Au contraire, les attentes sont fortes, le regard toujours positif basé sur le postulat d'éducabilité – « *Tous capables* », disons-nous au GFEN – « *posé comme une condition nécessaire, sur le plan de l'attitude pédagogique, quoi qu'il en soit de sa validation quotidienne par les faits* »¹⁴, et l'exigence palpable sans être paralysante.

¹² Maria-Alice MÉDIONI, *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation*, Lyon, Chronique Sociale, 2016, pp. 94-97.

¹³ Jacques BERNARDIN, *Favoriser la coopération*, 2014, www.gfen.asso.fr/images/documents/cooperer_jaber_2014.pdf

¹⁴ Jean-Pierre ASTOLFI, *La pédagogie différenciée ou mieux : la différenciation de la différenciation*, in *Modulo*, n°9, 1998.

Une situation complexe

L'élaboration du conte nécessite la constitution d'un corpus lexical¹⁵ qui sera réalisé par le concours de tous¹⁶. Elle nécessite également de disposer de déclencheurs pour la narration : chaque membre du groupe va choisir deux cartes de tarot des contes¹⁷ qu'il apportera au pot commun. Dans les groupes de quatre, on dispose alors de huit cartes avec lesquelles il s'agira de bâtir un récit commun, oralement, sans aucune prise de notes, à partir des ébauches individuelles. C'est à travers les interactions entre les personnes et entre les récits individuels que la narration progresse. Le conte doit ensuite être raconté à d'autres groupes mais la contrainte de l'oral oblige à s'entraider pour s'approprier la narration. D'autant qu'intervient le tirage au sort pour désigner le représentant du groupe qui ira raconter ailleurs : il faut alors l'entraîner et la responsabilité de la réussite de l'entreprise repose entièrement sur les trois compères qui doivent préparer efficacement le conteur. Puis le passage à l'écrit, nourri par de nouvelles propositions – cartes supplémentaires et contraintes linguistiques –, mobilise l'énergie de tous : si l'un tient le marqueur, les autres proposent, négocient avec lui et sont en vigilance pour que le récit soit le plus correct possible sur le plan linguistique. La situation s'avérant trop complexe pour être menée de façon solitaire, la coopération devient un impératif.

Une mise en projet, un défi commun à relever

Les tâches ne constituent pas des obligations formelles mais des défis cognitifs, des occasions de se mettre à l'épreuve et de favoriser ou de réhabiliter l'estime de soi. Venir à bout de la situation-défi proposée nécessite que les apports individuels soient pris en compte, l'entraide et la responsabilité

¹⁵ Ensemble de mots appartenant à un champ particulier du vocabulaire. Exemple : le corpus lexical spécifique à la langue de l'école.

¹⁶ Voir : Maria-Alice MÉDIONI, *La fresque effervescente*, 2011, http://gfen.langues.free.fr/pratiques/ECRIRE/Fresque_effervescente.pdf

¹⁷ Francis DEBYSER et Christian ESTRADE, *Le Tarot des Mille et un Contes*, Paris, L'École des loisirs, 1980. Dans sa version originale, ce tarot était conçu pour inventer des contes merveilleux dont il reprenait la structure spécifique. Il est possible toutefois, selon la règle de jeu choisie, d'élaborer différents types de récits.

partagées. Chacun devient ressource pour soi-même et pour les autres, contribue à la régulation de l'activité. Les récits, au fur et à mesure qu'ils sont racontés dans les autres groupes, s'enrichissent des questions et suggestions apportées par ceux qui écoutent. Les écoutants deviennent co-élaborateurs du conte dans la mesure où ils contribuent à le faire progresser. Lorsque le conteur revient dans son groupe, il rapporte ce qu'il a recueilli lors de ses « racontes », mais ses camarades qui, eux, ont écouté d'autres contes, ont également pillé des idées qu'ils peuvent juger bon d'intégrer dans le récit final. Le nouveau défi du passage au conte écrit relance l'activité et, avec le retour des textes après relecture par les autres groupes, débouche sur la jubilation intellectuelle d'avoir pu réaliser ce qui semblait inaccessible. Cela méritait bien d'avoir mobilisé son énergie ! L'évaluation, conçue comme un retour réflexif sur l'activité, permet de comprendre, de mesurer ce que l'on peut faire en coopération et renforce le sentiment d'appartenance à ce qui peut constituer une communauté apprenante. La cohérence visée dans la démarche didactique favorise la cohésion dans le groupe, dans les relations entre les apprenants. *« C'est plus dans la qualité des échanges entre les partenaires qu'il faut voir le principal intérêt de l'AC [apprentissage coopératif]. L'art et la manière d'interagir ne s'improvisent pas, ne s'organisent pas. Ils s'acquièrent grâce à des mises en situation qui incitent les élèves à comprendre ensemble ce qui leur est demandé, à essayer de trouver ensemble des stratégies de résolution, à mettre collectivement au clair leurs idées. »*¹⁸

Pour conclure

Favoriser la coopération, c'est travailler sur ce qui fait sens, ce qui fait lien, ce qui inclut à travers des situations où on apprend ensemble sur le plan intellectuel, culturel et social, où on se construit avec les autres en tant que personne et comme citoyen. C'est là que le rôle de l'enseignant ou du formateur devient indispensable pour convaincre, sans discours mais en actes, que co-opérer permet d'aller plus loin, d'apprendre mieux et de penser par

¹⁸ Alain BAUDRIT, *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, Bruxelles, De Boeck, 2005.

soi-même, avec et contre les autres – « contre » ayant ici valeur de confrontation mais aussi d'appui –, d'inscrire sa pensée personnelle dans une histoire collective.

Maria-Alice MÉDIONI
Université Lyon 2
Secteur Langues du GFEN

À lire ou relire en lien avec les pratiques coopératives en formation :
Marie-Alice MÉDIONI, **L'hétérogénéité, un atout pour apprendre ?
À quelles conditions ?**, in *Journal de l'alpha*, n°209, 2^e trimestre 2018,
pp. 19-28 (www.lire-et-ecrire.be/ja209)