

De la coopération... avec les apprenant.e.s¹

Maria-Alice MÉDIONI Secteur Langues du GFEN

La coopération est à la mode. Elle est à l'ordre du jour dans l'Éducation nationale et mise en avant par le management, avec le glissement qui devient maintenant habituel entre les termes « coopération » et « collaboration ». La notion de « collaboration », souvent associée aux nouvelles technologies, est arrivée plus tardivement dans le domaine éducatif. Sans ignorer le débat terminologique, au GFEN, nous préférons la notion de « coopération » car coopérer a l'avantage d'être explicite : c'est opérer ensemble. On sait de quelle façon les mots et les concepts sont récupérés à des fins de manipulation, comme le rappelle Mireille Cifali (2020 : 28), à propos du mot « bienveillance » : « *Bienveillance* » est un mot que nous ne pouvons qu'apprécier. Hélas, lorsqu'un mot se généralise ainsi, du politique à l'entreprise, du développement personnel à l'éducation, du management à l'enseignement, cela indique probablement qu'il a de la peine à exister dans les pratiques quotidiennes ».

En ce qui concerne les apprenants, nous en sommes convaincu.es, la coopération est nécessaire pour les apprentissages. Pour autant, ce n'est ni simple, ni magique (Médioni, 2020). Les résistances sont nombreuses : « On ne peut pas travailler avec tout le monde » ; « Tous ne travaillent pas également » ; « C'est chronophage et bruyant »... Et certaines expériences, dites de coopération, s'avèrent même contreproductives et constituent la « fausse monnaie »² de la coopération : le spontanisme ; « l'insupportable ambiguïté »³ de la coopération, quand — et c'est la plupart du temps — on encourage un apprenant « plus fort » à « accompagner » un plus « faible », ce qui relève plutôt de l'entreprise d'assistantat que de la coopération ; l'absence de conflit socio-cognitif, quand on cherche

désespérément le consensus, l'adhésion aux normes établies ; la mise en concurrence : moi, nous contre les autres.

Du latin *cum*, avec, et *operare*, faire quelque chose, agir, la coopération « est un mode d'organisation sociale qui permet à des individus ayant des intérêts communs de travailler ensemble avec le souci de l'objectif général. Elle nécessite un certain degré de confiance et de compréhension »⁴. Selon Sullivan (Snyder et Sullivan, 2008), pour qu'une personne coopère, il faut que soient réunies un certain nombre de conditions : un solide sentiment de confiance envers les personnes engagées, l'assurance qu'elle sera reconnue et qu'elle pourra recevoir du soutien en cours de processus.

Mais ce que je voudrais développer ici c'est la **coopération des enseignants, avec les apprenant.e.s et leurs familles**, et particulièrement avec celles et ceux qui sont, non pas les plus fragiles, mais celles et ceux que l'école fragilise. Il semble que ce soit à cet endroit que résident un certain nombre de difficultés de taille, selon un bon nombre de recherches et d'ouvrages récemment publiés. J'en citerai, au fil de cet article, quelques exemples qui permettent de corroborer les partis pris que nous mettons en œuvre au GFEN.

Coopérer avec les élèves c'est être vigilant

Coopérer avec les élèves c'est être vigilant quant à des allant de soi qui minent la confiance et la sécurité nécessaires aux apprenants pour pouvoir s'engager dans les apprentissages :

¹ Ce texte est basé sur une intervention dans le cadre d'un stage de formation syndicale et pédagogique organisé par SUD Education : Table ronde « Coopération contre injonctions » avec la commission Femmes, Jean-François Fontana, IICEM 69, Daniel Thin et Maria-Alice Médioni, 31 mars 2022, à Lyon

² J'emprunte cette expression à Jean-Pierre Astolfi qui l'a utilisée pour dénoncer le dévoiement du constructivisme dans certaines pratiques (2008 : 167-172).

³ 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*.

⁴ <https://www.toupie.org/Dictionnaire/Cooperation.htm>

- **les frais** occasionnés par le travail scolaire (l'école n'est jamais totalement gratuite), quand on sait que 9 millions de personnes vivent en dessous du seuil de pauvreté en France (Lahire, 2019).
- **le travail demandé à la maison** parce qu'on sait que l'accompagnement exigé est démesuré pour certaines familles et que ce sont les enseignants qui ont la responsabilité des apprentissages et non les parents. Cette impossibilité pour les familles à répondre aux attentes de l'école provoque peur, culpabilité, repli, sentiment d'injustice, conduites de défense... et on s'étonne qu'apparaisse « *une ligne qui passe entre d'un côté les enseignants et de l'autre côté parents et enfants formant bloc* » (Laval et Vergne, 2021 : 69). Il faut s'opposer à cette injonction soi-disant légitimée par la demande des parents et des apprenants eux-mêmes parce qu'elle est génératrice d'écarts et d'inégalités.
- **la psychologisation et la médicalisation** comme « *prise en charge « normale » de la « difficulté scolaire* » (Laval et Vergne, 2021 : 69), avec la prolifération des « dys »...

• **l'injonction** qui nous est faite d'accepter, tout compte fait, une démarche sécuritaire en termes de

- **sécurisation des établissements** (rehaussement des murs, portiques de sécurité et vigiles) pour lutter contre l'invasion des « barbares (Laval et Vergne, 2021 : 71). Comme l'exprime Fatima Ouassak (2020 : 15) : « *Lorsque le système dominant regarde nos enfants, il ne voit pas des enfants, il voit des menaces pour sa survie, des millions de pauvres, de musulmans, de Noirs, d'Arabes qui grouillent dans les écoles et les collèges de cité.* »

- **signalement d'élèves**, les derniers en date concernant la supposée radicalisation de certains d'entre eux : « *Il faut en effet envisager que les élèves puissent être à certains moments « dissidents » sans avoir forcément une conscience claire de ce qu'ils souhaitent remettre en cause, ce qui ne les exclut pas d'emblée du statut de citoyen dont la caractéristique est d'établir un rapport de commandement de soi à soi* » (Lorius, 2021 : 37-38). Comme le rappelle l'enquête de terrain effectuée par Samia Langar (2021 : 156), corroborée par les recherches consacrées à la scolarité des élèves issus de l'immigration : « *le problème de l'islam dans l'école, ce n'est pas d'abord le problème de l'islam, c'est d'abord le problème de l'école et de l'échec scolaire* ».

• **aux différences entre filles et garçons**, qui s'in-sinuent dans nos pratiques, même à notre insu :

- **les stimulations et les attentes fondées, bien souvent sur des stéréotypes** : les garçons seraient meilleurs en mathématiques...

- **les interactions entre les enseignants et les élèves** : les garçons sont beaucoup plus encouragés à poser des questions et bénéficient d'un temps de parole plus important que celui des filles, filles et garçons ne bénéficient pas forcément du même traitement (Blanchard-Laville, 2003 : 109-115).

- **l'injonction adressée aux filles** pour qu'elles jouent « gagnantes » dans la compétition et entrent dans la course pour les filières de prestige, à l'instar des garçons : « *Il s'agit, en somme, de « masculiniser » les trajectoires scolaires des filles, non d'assurer une réelle égalité. Ce « féminisme néolibéral », qui obéit jusqu'à la caricature au paradigme guerrier de la compétition, n'est évidemment pas la solution, il fait partie du problème* » (Laval et Vergne, 2021 : 90-91⁵).

Coopérer avec les élèves c'est résister

Coopérer avec les élèves c'est résister à tout ce qui peut contribuer à la « désaffiliation scolaire » : réflexion insuffisante sur les contenus et les modalités de transmission qui découragent, voire humilient les élèves :

• **la note**, en premier lieu. Parce qu'elle est inutile, fautive (voir les recherches en docimologie) et toxique, qu'elle nuit aux apprentissages, qu'elle introduit de la compétition là où il faut installer de la coopération.

• **les évaluations constantes** qui mettent dans l'insécurité permanente et ne servent qu'à sélectionner et hiérarchiser, qu'à contrôler les corps et les esprits.

Il faut que les enseignants renoncent à l'injonction qui consiste à être les agents d'un tri à effectuer entre leurs élèves au détriment de leur travail pédagogique. Une des causes principales des conflits dans la classe, dans les familles et de la souffrance des enseignants, en plus de celle des élèves.

• **les pédagogies invisibles** (Bernstein, 1975). Pierre Bourdieu, dès les années 1960, appelait à une « pédagogie rationnelle » qui rende « visibles »

⁵ Laval et Vergne rappellent que « Nancy Fraser interprète l'évolution du féminisme américain dans la période du « néolibéralisme hégémonique » comme un « rétrécissement de la perspective émancipatrice » (Nancy Fraser (2012) *Le Féminisme en mouvements*. La Découverte (p. 18).

les objectifs des savoirs scolaires et « explicites » « les moyens d'acquérir ce qui n'est donné, sous l'apparence du don naturel, qu'aux enfants de la classe cultivée » (Les gestes de l'étude). Les enseignants doivent être eux-mêmes au clair avec les objectifs de savoir, la progression logique des acquisitions et les opérations intellectuelles que doivent effectuer les élèves pour y parvenir (Laval et Vergne, 2021 : 96-97)

Les faits sont établis : l'école aujourd'hui donne plus à ceux qui ont plus, en termes de moyens matériels et humains mais aussi climat scolaire, normes d'apprentissage, comme le rappelle l'ouvrage *Fatima moins bien notée que Marianne* (2016). C'est ce qu'on appelle, depuis Robert K. Merton, l'« effet Mathieu », du nom de l'évangéliste : « Car on donnera à celui qui a et il sera dans l'abondance et à celui qui n'a pas on lui ôtera ce qu'il a » [Mathieu, 13 : 12]. C'est ce que dénonçait également Jean Houssaye en 2014 : « Pour notre part, nous pensons que l'éthique de l'éducation doit se référer aux quatre principes suivants : 1 - Arrêter de favoriser ceux qui ont plus. 2 - Faire en sorte que ceux qui ont plus aient moins. 3 - Faire en sorte que ceux qui ont moins aient plus. 4 - Arrêter de défavoriser ceux qui ont moins ».

- **l'habitude**, non questionnée, qui consiste à donner un travail d'approfondissement aux élèves « rapides » qui terminent avant les autres, habitude qui ne fait que renforcer les écarts, alors qu'une situation d'apprentissage complexe ou des modalités de travail plus coopératives permettraient de faire œuvre commune.

- **l'injonction à la socialisation avant l'apprentissage** selon laquelle il ne faut pas proposer tout de suite le travail en groupe, parce qu'il faut d'abord leur en faire comprendre le sens. Comment sinon par l'expérience d'un faire qui sera analysé par la suite ?

- **la peur de l'hétérogénéité et de la mixité sociale**, au nom du temps que perdraient « les bons élèves » ralentis par « les plus faibles » (voir plus haut), alors que l'OCDE indique que « Les systèmes qui répartissent plus équitablement dans les établissements d'enseignement à la fois les ressources scolaires et les élèves sont avantageux pour les élèves peu performants, sans pour autant porter préjudice aux élèves ayant un meilleur niveau »⁶.

Coopérer avec les élèves c'est s'employer à...

Coopérer avec les élèves c'est s'employer à changer de regard et contribuer à une transformation de la situation de l'école, pour ne plus subir les effets délétères d'un système dont, malgré les discours affichés, le souci véritable n'est pas, loin s'en faut, la réussite et l'émancipation de tous. Les apprenants.e.s :

- **transformer le rapport des élèves au savoir** pour en faire un outil de compréhension des situations et des tâches scolaires requises, de réinvestissement, de transformation du monde, d'émancipation individuelle et collective.

- **amener à dépasser le strictement utilitaire** qui ne vise que la « moyenne », le passage dans la classe supérieure et l'accession à « un bon métier », et qui mène tout droit à des fossilisations très rapides au détriment de l'accession à une autonomie véritable. Sortir de la conception « bancaire » du savoir dont parle Paulo Freire (1974 : 53) : « Plus les élèves s'emploient à archiver les « dépôts » qui leur sont remis, moins ils développent en eux la conscience critique qui permettrait leur insertion dans le monde comme agents de transformation, comme sujets ». Et cela passe, avant tout, par la construction par les apprenants d'une posture réflexive qui leur permette d'être sujets de leurs savoirs et non pas réceptacles à remplir.

- **les amener à se construire une posture critique** leur permettant de résister, par exemple, à l'obéissance quand les élèves reçoivent l'ordre de gifler un camarade (Richardot et Vermunt, 2021).

- **ouvrir les yeux sur la question des programmes**, en distinguant ce qui doit être appris par les apprenants et ce qui, en réalité, remplit « de multiples fonctions cachées, de contrôle social et professionnel sur les enseignants par exemple, de lutte entre les disciplines, ou encore de reconnaissance vis-à-vis de l'enseignement supérieur » (Laval et Vergne, 2021 : 127-128). Cela permettrait d'échapper ainsi à la tentation de l'exhaustivité et à la « conception bancaire » de l'enseignement dénoncée par Freire. Mais aussi, au décrochage des « plus lents » qui ne peuvent « ingurgiter » la somme de ce qui leur est asséné.

- **ouvrir les yeux sur la nécessité de repolitisier l'école** parce que le changement vers une école moins inégalitaire passe nécessairement par « une

⁶ OCDE, 10 février 2016. Cité par Delahaye J.-P. (2022) <https://www.oecd.org/fr/education/aider-les-eleves-les-plus-faibles-est-essentiel-pour-la-societe-et-pour-leconomie-selon-locde.htm>

7 L'École et les inégalités : Que faire ? Table ronde organisée par le Café pédagogique avec Philippe Champy et Roger-François Gauthier, du CICUR, et Marc Douaire et Jean-Yves Rochex, de l'OZP
<https://www.cafepedagogique.net/2022/12/01/l-ecole-et-les-inegalites-que-faire/>

repolitisation de la question scolaire et une réflexion à de nouvelles bases »⁷.

Si nous voulons éviter la « désaffiliation scolaire » que Laval et Vergne définissent comme « un processus social d'érosion des liens avec l'institution et

des identités qui se constituent dans l'expérience de la scolarisation » (2021 : 223), il nous faut faire cause commune, de façon significative, avec les apprenant.e.s, et en particulier, celles et ceux qui ont le plus besoin d'école, mais d'une autre école, celle de l'égalité et de l'émancipation. ◆

Bibliographie

- ASTOLFI J.-P. (2008) *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.
- BERNSTEIN B. (1975) *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*, CERI/OCDE.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (dir.) (2003) *Une séance de cours ordinaire. « Mélanie tiens passe au tableau... »*. Paris : L'Hamattan
- BOURDIEU P. (1966) L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 1966 - vol. 7 n° 3 (pp. 325-347).
- CIFALI M. (2020) *Tenir parole. Responsabilités des métiers de la transmission*. Paris : PUF.
- DELAHAYE J.-P. (2022) *L'école n'est pas faite pour les pauvres. Pour une école républicaine et fraternelle*. Lormont : Le Bord de l'Eau.
- DURPAIRE François et MABILON-BONFILS Béatrice (2016) *Fatima moins bien notée que Marianne*. La Tour d'Aigues : Editions de l'Aube.
- FREIRE P. (1974) *Pédagogie des opprimés*, suivi de *Conscientisation et Révolution*. Paris : Maspero.
- HOUSSAYE Jean (2014) Principes éthiques pour le changement en éducation. *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*. Paris : ESF.
- LAHIRE B. (dir.) (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Seuil.
- LANGAR S. (2021) *Islam et école en France. Une enquête de terrain*. Lyon / PUL.
- LAVAL C. et VERGNE F. (2021) *Éducation démocratique. La révolution scolaire à venir*. Paris : La Découverte.
- LORIOUS V. Les réponses de l'institution scolaire aux attentats de 2015 en France ou comment jouer la sécurité contre elle-même. In Sanchez-Mazas et alii (2021) *L'école à l'épreuve de la complexité. Radicalisation, altérité, reconnaissance*. Paris : L'Harmattan.
- MEDIONI M.-A. (2020) La coopération, pas si simple ! Lire et écrire. *Le Journal de l'alpha*, n° 217, juin 2020. Dossier : Pratiques coopératives et collaboratives 2 (pp. 46-57). <https://ma-medioni.fr/article/cooperation-pas-si-simple>
- MERTON R. (1968) The Matthew effect in science. *Science*, vol. CLIX, n° 3810, 5 janvier 1968.
- OUASSAK Fatima (2020) *La puissance des mères. Pour un nouveau sujet révolutionnaire*. Paris : La Découverte.
- RICHARDOT S. et VERMUNT M.-F., (2021) Faut-il toujours obéir à la maîtresse ? Soumission à l'autorité et autonomie de jugement chez les élèves de maternelle et d'élémentaire. *Revue française de pédagogie* n°213, 2021/4.
- SULLIVAN, B.A., SNYDER, M. et SULLIVAN J. L. (2008). *Cooperation: the political psychology of effective human interaction*. Oxford : Blackwell. Cité par Saint-Germain M. (2016) *La relation pédagogique de coopération en classe au collégial*. Thèse (pp. 54-55)
<https://archipel.uqam.ca/10686/1/D3151.pdf>