



HAL
open science

Coopérer avec, pour, par : une identité enseignante continue et finalisée

André Pachod

► To cite this version:

André Pachod. Coopérer avec, pour, par : une identité enseignante continue et finalisée. Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles 2015: "Coopérer?" - Atelier 2: Formation et professionnalisation des enseignants, Jun 2015, Paris, France. halshs-01187934

HAL Id: halshs-01187934

<https://shs.hal.science/halshs-01187934>

Submitted on 29 Aug 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Biennale internationale COOPERER ?

Numéro de la communication : 578

Nom de l'atelier : Formation et professionnalisation des enseignants

Titre : Coopérer *avec, pour, par* : une identité enseignante continue et finalisée

Nom et prénom de l'auteur : André PACHOD, Mcf HDR Sciences de l'éducation

Affiliation : ESPE-Université de Strasbourg – Laboratoire LISEC Alsace

Résumé

Coopérer *avec, pour, par* : une identité enseignante continue et finalisée

« *Coopérer avec* » les parents d'élèves et les partenaires de l'école : cette compétence énoncée dans le référentiel de 2013 confirme une mission de l'enseignant hors de l'école : convaincre de la nécessité de l'éducation et la fréquentation scolaire. « *Coopérer pour* » précise les finalités éducatives à mettre en œuvre au sein de la classe et développe une pédagogie de la coopération qui apprend aux élèves à devenir autonomes et à travailler en équipe. Enfin, « *coopérer par* » engage l'enseignant dans une communauté et une équipe éducatives proposant des outils, des ressources et des projets inscrits dans une éthique de la relation.

Mots-clés : enseignement - pédagogie - identité enseignante - autonomie - éthique

Cooperate with, for, by: teacher's finalized and continuous identity

“To cooperate with” student's parents and school's partners is a skill sets out in the 2013 frames of reference affirming the teacher's task outside the school. It convinces of the need for education and school attendance. “To cooperate for” points out educational purposes to be implemented within the classroom and strengthens a pedagogy of cooperation which helps students to have a self-direction and to work in a team. “To cooperate by” commits teachers into an educational community and team proposing tools, resources and projects under an ethical relationship.

Key-Words:

Education- pedagogy-teachers identity- self-direction-ethics

Coopérer avec, pour, par : une identité enseignante continue et finalisée

Introduction

Le verbe d'action coopérer situe l'enseignant du primaire public français en exercice dans des espaces/temps de cours, de classe, d'école, en activation de pédagogies et de didactiques en situations d'apprentissage et d'enseignement, en relation avec des destinataires divers, en référence à des finalités d'enseignement et d'éducation. Conjugué au passé, au présent et au futur, le verbe « coopérer » s'accompagne de complément(s) circonstanciels de temps, de lieu, de moyens, de but, etc. Il peut être complété par des prépositions afin de préciser des rapports de relation et d'accompagnement, *avec*, de but et d'intérêt, *pour*, de moyen et de manière, *par*. Trois affirmations relatives à la coopération de l'enseignant seront développées.

L'analyse de contenu d'un corpus de textes officiels (circulaires, arrêtés, etc.) ou tenus pour tels (*Code Soleil*) sur les cent dernières années établit un trait constant de l'identité professionnelle de l'instituteur et du professeur des écoles : *enseignant-coopérateur*. Ainsi, notre première affirmation précisera que coopérer ne relève pas d'abord de méthodes pédagogiques mais d'une identité enseignante continue et finalisée.

La richesse de désignations exprime une grande variété de modalités de coopération : pédagogie coopérative, classe coopérative, travail de groupe, travail d'équipe, apprentissage coopératif, aide mutuelle, projet coopératif d'éducation, tutorat, etc. Parler de coopération en contexte scolaire c'est se référer de façon plus ou moins explicite à la dynamique de l'Éducation nouvelle, à des pédagogues tels que Freinet, Oury, Dewey, Bugnon, Profit, à des techniques tels que le « Quoi de neuf ? », le journal scolaire, les métiers d'élèves. Depuis 1929, l'Office Central de la Coopération à l'École (OCCE) fédère la vie et l'action pédagogique de la quasi-totalité des coopératives scolaires, notamment du primaire. Bref, l'enseignant qui coopère *avec* les élèves, *pour* les faire réussir, *par* un travail en petits groupes dans un but commun, devient *enseignant-coopérateur-pédagogue* : il construit non une école assise, mais une école active. Ainsi, notre deuxième affirmation considère la coopération comme pédagogie en référence à des figures fondatrices et en réalisation du projet coopératif d'éducation et de l'apprentissage coopératif.

L'action de *coopérer avec, par, pour* inscrit l'enseignant dans des mutations identitaires et dans l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles. En effet, pratiquant la coopération en classe avec les élèves, l'enseignant ne se définit plus comme seul détenteur et transmetteur de savoirs dans une position magistrale ; il devient facilitateur et régulateur des apprentissages. En travail d'équipe avec ses collègues, dans sa classe et dans l'école, il développe des compétences de créateur de

climat scolaire. En contact souhaité et ciblé avec les parents et divers partenaires de l'école, dans diverses instances institutionnelles, l'enseignant-coopérateur développe une posture de pédagogue : il accompagne, il questionne, il tient conseil, il dialogue. Décidé d'enseigner autrement dans une société souhaitée d'entraide et de solidarité, l'enseignant-coopérateur devient éthicien ; il réfère sa pratique et celle des élèves et des autres partenaires à certaines valeurs : l'équité, le respect mutuel, l'engagement, l'entraide, l'ouverture à soi, aux autres, au monde. Coopérer relève d'un état d'esprit que nous cernerons en trois chantiers de recherches présentés dans la conclusion : c'est notre troisième affirmation.

Coopérer avec, pour, par : une constante de l'identité de l'enseignant

Au cours des cent dernières années, les contextes et les formes de scolarisation ont évolué, les réformes de la formation des enseignants se sont succédées, les théories de l'apprentissage se sont précisées ; pourtant, un trait de l'identité professionnelle de l'enseignant est constamment affirmé dans un corpus de textes officiels ou tenus pour tels : coopérer.

Le Code Soleil

Plus célèbre que le Dictionnaire de Buisson, le *Code Soleil* a formé de nombreuses générations d'enseignants de l'école primaire publique française, de 1923 à 1979 (Pachod, 2007a) Tenu pour un texte officiel alors qu'il demeurerait une production syndicale, ce *Code* reproduit sans discontinuité et sans modifications textuelles majeures une partie intitulée *Morale professionnelle*. Cinq paradigmes actionnels caractérisent l'instituteur : former des hommes, être des hommes, aimer et faire aimer l'école, aimer les enfants et savoir s'en faire aimer, coopérer (Pachod, 2007b). Trois coopérations y sont constamment affirmées, faisant l'objet de chapitres particuliers.

La première coopération est ordonnée à une double finalité : éduquer et susciter la fréquentation scolaire. « Si l'instituteur s'enferme dans son école et s'il considère comme indigne de lui faire de la propagande, il n'aura accompli qu'une partie de sa tâche » (n° 70). À cet effet, « c'est une véritable coopération qui doit s'établir entre le père de famille et le maître pour l'éducation de l'enfant » (n° 78). Ingénieux et conciliant plutôt que réglementaire et autoritaire, l'instituteur active cette coopération par divers moyens: visites auprès des enfants malades, développement de la caisse des écoles, rappel du droit de l'enfant à l'instruction, changement des heures de classe. Ici, le *coopérer pour* indique des finalités toujours clairement énoncées : instruire, éduquer, aimer et faire aimer l'école, convaincre de la fréquentation scolaire. La coopération s'appuie sur le partage d'un moyen particulier : la surveillance croisée de l'élève : « se sentant en quelque sorte surveillé à l'école par son père et à la maison paternelle par son maître, comment un enfant ne redoublerait-il pas de vigilance ? » (CS, 68). D'autres moyens sont disponibles : le livret scolaire ou le livret de scolarité, le conseil de parents d'élèves, les consultations à la mairie. Ainsi, dans le *Code Soleil*, *coopérer pour* précède *coopérer avec* et *par* : les priorités d'instruction et d'éducation

s'appuient sur des moyens décidés de présence auprès des parents dans et hors espace scolaire. À la suite de certains auteurs (Marcelet al., 2007), il conviendrait d'employer ici le terme de collaboration qui valorise le « travailler avec » pour un résultat plutôt que celui de coopération qui met en valeur le « faire ensemble » et le « faire œuvre ensemble » organisé en règles de travail et en responsabilités partagées autour d'un projet commun.

La deuxième coopération est circonscrite dans un chapitre intitulé *Les relations avec les collègues* ; il débute ainsi : « L'école est une, quel que soit le nombre de ses maîtres, et tout enseignement est une collaboration : collaboration des maîtres et des familles, et aussi collaboration des maîtres entre eux en vue de la formation intellectuelle et morale de l'enfant » (n° 74). La communauté de tâche et la décision de travailler ensemble peuvent être mises à mal par des difficultés relationnelles avec les collègues. Diverses recommandations pratiques sont alors précisées pour maintenir et rendre visible cette coopération : se garder de trop connaître les collègues, employer non seulement une stratégie d'évitement mais de fuite, ne pas rendre public le désaccord, ne jamais critiquer un collègue, ne jamais rendre les élèves témoins d'un désaccord, se préoccuper du renom de l'école (n° 75). La solidarité entre les maîtres est également dite universitaire et corporative, se manifestant par l'adhésion au syndicat professionnel et par la participation active à ses travaux. Le directeur et ses adjoints portent eux aussi le souci de la coopération : ils veillent à la bonne organisation de l'enseignement, guident les maîtres, coordonnent les efforts vers un but commun, assurent la concordance entre les différentes classes, parachèvent l'instruction professionnelle de leurs adjoints (n°78). Notons que ce chapitre du *Code Soleil* emploie indistinctement les termes collaboration et coopération. L'identité affirmée est pourtant celle d'un coopérateur qui, poussé par un intérêt partagé, réalise avec d'autres une œuvre commune.

La troisième coopération de l'instituteur se réalise avec les autorités locales, le maire et le délégué cantonal, et l'Inspecteur départemental. Elle est développée sous l'intitulé *Devoirs envers les autorités*. Dès lors, la coopération relève de recommandations, voire d'obligations, professionnelles à honorer en réponse à des devoirs de courtoisie et à des impératifs de gagner la sympathie des autorités locales dans l'intérêt de l'école : visite de l'instituteur au maire, accueil du maire à l'école, information du maire en cas d'incidents et de défectuosité des locaux, etc. Ces relations avec les autorités municipales sont marquées par une double exigence : la garantie de l'indépendance de l'instituteur et l'intérêt constamment suscité et ravivé du maire à la bonne marche de l'école. Ainsi présentée, la coopération dépasse le cadre habituel et circonscrit de la classe et de l'école ; elle oblige l'enseignant à prolonger et compléter son action, accroître son rayonnement au-delà des murs de l'école (n° 65). La coopération l'installe dans un double mouvement : centripète, il attire la société vers l'école ; centrifuge, il envoie l'école vers la société. La réalisation et l'accompagnement d'œuvres postscolaires et périscolaires sont essentielles pour mettre une œuvre une stratégie décidée et entretenue de la coopération : par une présence continue et par une exemplarité travaillée auprès des populations, l'instituteur demeure l'apôtre de la tolérance, de l'ouverture, de l'harmonie, de la concorde. La

coopération, cadrée par des obligations professionnelles, devient une stratégie d'éducation et de scolarisation.

Le Rapport Langevin-Wallon

Au lendemain de la seconde guerre mondiale, plusieurs projets tentent de réorganiser l'enseignement, dont le *Plan d'Alger* (1944) et le *Rapport Langevin-Wallon* (1947). « Projet extrêmement ambitieux, développant une vision systématique de l'institution scolaire dans le but de la démocratiser et plaçant l'éducation au centre de la vie individuelle et économique » (Robert, 1993, 23), le *Rapport* développe diverses affirmations relatives à la coopération : l'éducation morale et civique ne se borne pas à l'étude d'un programme, elle est l'œuvre de la vie scolaire tout entière, qui fait faire à l'enfant l'apprentissage de la vie sociale et démocratique : « Ainsi se dégage la notion du groupe scolaire à structure démocratique auquel l'enfant participe comme futur citoyen et où peuvent se former en lui, non par les cours et les discours, mais par la vie et l'expérience, les vertus civiques fondamentales : le sens de la responsabilité, discipline consentie, sacrifice à l'intérêt général, activités concertées et où on utilisera les diverses expériences de *self-government* dans la vie scolaire » (Allègre et al., 2004, 71). Les activités dites coopératives menées par l'enseignant permettent aux futurs citoyens de rencontrer divers services sociaux et coopérer avec, de sortir d'eux-mêmes, de se préparer au devoir commun du service social volontaire : « Par exemple, l'aide aux enfants, aux infirmes, aux vieillards, non par des dons d'argent, mais par la contribution bénévole aux travaux de la vie quotidienne » (p. 75). Nous remarquons que l'ordonnancement des prépositions précisant le verbe coopérer a évolué : coopérer *par* privilège des actions de vie quotidienne qui, menées *avec* d'autres, peuvent contribuer à coopérer *pour* construire une citoyenneté autonome et responsable ; l'entrée dans la coopération privilège ici les moyens au service des fins.

La circulaire ministérielle du 10 février 1948

Cette circulaire indique officiellement une méthode nouvelle d'éducation : la coopération scolaire. « Dans toutes les classes où fonctionne vraiment une coopérative scolaire, le travail est plus joyeux et plus profitable, la camaraderie plus cordiale, l'idéal plus élevé. Les enfants se rendent compte, par leur action même, des devoirs qu'impose la vie en société, les initiatives qu'elle exige, des responsabilités qu'elle engendre, des disciplines qu'elle impose ». Cette circulaire incite les enseignants à créer, avec leurs élèves, une coopérative scolaire, qui a valeur éducative, puisqu'elle permet à tous les enfants de participer à l'action avec les moyens de leur âge : « Dans l'enseignement public, les coopératives scolaires sont des sociétés d'élèves gérées par eux avec le concours des maîtres, en vue d'activités communes. Inspirées par un idéal de progrès humain, elles ont pour but l'éducation morale, civique et intellectuelle des coopérateurs, par la gestion de la société et le travail de ses membres ». Ainsi, la coopérative scolaire crée et développe, sous l'autorité de l'enseignant, l'esprit de compréhension, d'entraide et de solidarité des élèves ; elle invite à « resserrer les liens d'amitié entre l'école et les parents d'élèves ; de favoriser les activités collectives des coopérateurs sur le plan culturel et moral ». Définie comme « une méthode et un milieu de formation intellectuelle et morale », la coopérative scolaire doit, pour être fondée, créer un courant et une atmosphère propices, proposer un travail d'équipe, faire naître l'esprit de coopération et de solidarité, bref, « faire pratiquer la coopération avant de la codifier ». La coopération prend désormais la forme d'une coopérative

scolaire privilégiant le moyen et la manière exprimés par la préposition *par*, précisant des rapports de relation et d'accompagnement signifiés par la préposition *avec*. La préposition *pour* aura besoin d'être souvent explicitée afin de ne pas réduire la coopération à des techniques de classe.

Le référentiel de compétences de 2013

Commun aux métiers du professorat et de l'éducation, le référentiel des compétences professionnelles de 2013 développe trois compétences introduites par le verbe « coopérer » : coopérer au sein d'une équipe (compétence 10), coopérer avec les parents d'élèves (compétence 12), coopérer avec les partenaires de l'école (compétence 13). Ces compétences concourent aux missions d'instruire et d'éduquer, de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale, de préparer les élèves à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière. Remarquons que l'expression *coopérer pour* n'y est pas explicitement mentionnée.

La première compétence est introduite par la locution « *au sein de* » : l'enseignant coopère au sein d'une équipe. Membre parmi d'autres d'une équipe, il inscrit ainsi son intervention dans un cadre collectif au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements et des actions éducatives, il collabore à la définition des objectifs et à leur évaluation, il participe à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs, « notamment en coopération avec les psychologues scolaires ou les conseillers d'orientation psychologues ». La coopération valorise ici le travail en équipe, devenu un incontournable du métier d'enseignant qui ne devrait plus s'exercer en solitaire mais en solidaire. *Coopérer au sein de* suppose un déplacement de la responsabilité unique à une co-responsabilité partagée : un parmi d'autres, l'enseignant doit désormais accepter la confrontation et la complémentarité des protagonistes, inscrire ses interventions dans des formes participatives et démocratiques de régulation et de débats. La locution prépositive *au sein de* indique de profondes mutations de l'identité professionnelle de l'enseignant.

Les deux autres compétences sont introduites par la préposition *avec*. Tout d'abord, coopérer avec les parents d'élèves ; il s'agit là de construire une relation de confiance avec les parents, d'analyser avec eux le parcours de leur enfant, d'entretenir un discours constructif avec les représentants des parents d'élèves. Rencontrer, dans le cadre scolaire, des destinataires ciblés de la coopération suppose que l'enseignant s'appuie sur des compétences relationnelles, linguistiques, culturelles pour dialoguer avec des publics adultes et éducateurs divers dans leurs attentes scolaires et leur expression. En troisième compétence, le référentiel détaille la coopération avec « les partenaires de l'école » nombreux et variés : les services de l'État, les collectivités territoriales, les associations et structures, les autres établissements à l'échelle locale, régionale, nationale, européenne, internationale.

Enseignant-coopérateur : le trait d'union entre ces deux termes indique une unité institutionnellement affirmée entre les deux vocables et identités. L'identité de l'instituteur se décline en divers traits : enseigner, instruire, éduquer, former, coopérer. Ce dernier verbe s'emploie avec des prépositions et se décline dès lors en pédagogies de la coopération.

Coopérer en classe et à l'école : l'enseignant-coopérateur-pédagogue

Coopérer avec, par et pour se précise pour l'enseignant en démarches et en outils pratiques habituellement référés à des pédagogues tels que Freinet, Bugnon, Profit, Oury, à l'Éducation nouvelle, aux pédagogies actives, à des mouvements comme l'ICEM, l'OCCE, et les associations de pédagogie institutionnelle. Repérons trois figures fondatrices de la pédagogie de la coopération avant de développer deux formes particulières : la méthode coopérative d'éducation et l'apprentissage coopératif.

Trois figures de référence

Si la coopération à l'école est explicitement mentionnée après la guerre de 1914, elle se réfère dès la fin du 19^e siècle au courant mutualiste, à l'économie sociale et ses trois composantes principales : la coopération, la mutualité, le tissu associatif, aux socialistes utopistes, tels que Owen, Fourier, Buchez. À son congrès fondateur de 1921, la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle précisait un principe : « La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité » (George, 1999, 88).

En fait, dans les années vingt, deux courants se sont opposés. Pour Émile Bugnon, la coopération, fille de la misère, est un remède à la pauvreté d'équipements et de matériels scolaires que les communes ne peuvent fournir. Barthélemy Profit, quant à lui, souhaite que la coopérative soit une petite république : « L'école coopérative c'est, au lieu de l'école assise, vivant dans le bourdonnement des vaines paroles, l'école active... C'est une école transformée politiquement où les enfants qui n'étaient rien sont devenus quelque chose, c'est l'école passée de la monarchie absolue à la république et où les enfants apprennent le jeu de nos institutions et s'exercent à la pratique de la liberté. L'école coopérative c'est enfin l'école où l'instruction n'est plus le but exclusif, mais celle où l'on vise à former l'être pensant, qui sait écouter la voix de la raison, l'être moral et conscient et responsable, l'être social attaché tout autant à l'accomplissement de ses devoirs qu'à la revendication de ses droits ».

La troisième figure fondatrice de la pédagogie coopérative est Célestin Freinet dont la pédagogie repose sur quatre piliers : l'expression libre, la coopération, les techniques éducatives et le tâtonnement expérimental (Connac, 2009, 25). Dans une école centrée sur l'enfant, la vie coopérative relève d'un triple choix : politique, il privilégie la coopération contre la compétition ; éducatif, il vise le développement de l'individualité et de la socialisation ; pédagogique, il facilite les apprentissages. La coopérative scolaire constitue pour Freinet un cadre institutionnel d'éducation à la citoyenneté. La pédagogie institutionnelle, dont Oury est la figure marquante, introduira le conseil de coopérative et les pratiques d'entraide pédagogique instituant la vie et l'activité scolaires.

Le Projet Coopératif d'Éducation

Adopté lors de l'Assemblée Générale de l'OCCE à Limoges en 1984, le *Projet Coopératif d'Éducation* (PCE) est un texte-repère qui précise sur une dizaine de pages les éléments constituant la coopération scolaire (Mazurie,Thiaudière, 1989). Sa réflexion se construit autour des droits et du statut de l'enfant, dans son champ et dans son mode d'action. Les constats sont clairement énoncés : l'école est un lieu de vie protégé des apports extérieurs, l'enseignement se limite à ses contenus propres : « On construit pour des jeunes en formation, dans un cadre figé difficile à aménager, des situations artificielles, souvent incohérentes qui nuisent à la construction de leur personnalité. Les rythmes biologiques sont rarement pris en compte. [...] L'enfant, puis le préadolescent, sont le plus souvent surprotégés et surencadrés. Non responsables de leurs actes, ils sont soumis à la multiplication des interdits ou des sollicitations 'bienveillantes'. On les surveille » (p. 24). Le jeune doit devenir agent d'évolution et de formation, reconnu comme co-éducateur : « Le projet coopératif d'éducation vise d'abord à faire que d'assistés, de mineurs, les membres de la collectivité puissent exprimer leurs aspirations comme individus, comme membres d'un groupe, et puissent se reconnaître comme partenaires d'une entreprise qui les concerne » (p. 27). Une autre conception des droits et des pouvoirs de l'enfant et de l'adolescent est à promouvoir dans le souci de construire une nouvelle citoyenneté à l'opposé du système scolaire habituel : droit à l'expression individuelle et sociale de ses potentialités ; droit à l'autonomie et à la responsabilité ; droit à l'information, à l'expérimentation, au savoir, aux émotions esthétiques, au plaisir ; droit à l'erreur et à la critique constructive ; droit à la différence, à l'organisation d'un groupe. L'approche globale de l'enfant, le regard positif sur l'enfant, le souci d'un climat de confiance, l'explicitation des objectifs dans un langage accessible s'inscrivent dans une pédagogie du contrat de formation exprimé en règles de vie. C'est en situation vraie d'action et de communication sociales que s'effectue l'apprentissage des savoirs, des savoir-faire, des comportements. Pour le PCE, « apprendre en groupe devient à la fois apprendre dans le groupe et apprendre grâce à lui » (p. 34).

La vie coopérative à l'école et en classe peut se comprendre non comme un système mais comme une démarche en réponses situées et actualisées à un projet/visée décliné en sept items : quel enseignant transmet quels savoirs à quels élèves, selon quelles méthodes, avec quels partenaires, au service de quelles finalités ? Dans une école, lieu et temps parmi d'autres d'éducation, inscrite dans un contexte social, économique et culturel, l'enseignant n'est plus le seul éducateur. La coopération scolaire ouvre à diverses formes de concertation et de dialogue avec les enfants eux-mêmes, les parents, les municipalités, les associations. Dès lors que l'éducation est l'affaire de tous, chaque partenaire devient co-éducateur animé dans ses actions et relations par le respect, l'entraide, la solidarité, au service de ceux qui composent l'école : l'enfant et tous les enfants qui ont droit aux savoirs et droit de savoir. « Apprendre en coopération, c'est apprendre mais c'est apprendre autrement. L'accès au savoir passe par la prise de responsabilités réelles, la maîtrise de la gestion, la construction non linéaire des connaissances, par une relation éducative où l'enfant puis l'adolescent est un producteur, un co-opérateur qui prend en charge sa propre formation » (Mazurier, Thiaudière, *op. cit.*, p. 41).

L'apprentissage coopératif

Assez proche des pédagogies de groupe, l'apprentissage coopératif (AC) est une méthode éducative qui fait travailler des élèves ensemble, au sein de petits groupes, lors d'activités scolaires, dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun. « En somme, il est postulé que l'activité collective orientée vers une même direction, vers un objectif partagé par tous, peut profiter à chaque membre du groupe » (Baudrit, 2007, 5). Cette approche s'inscrit, toujours selon Baudrit, dans une histoire des idées pédagogiques sur la coopération et sur l'intérêt des situations collectives d'apprentissage. Divers chercheurs et praticiens de l'éducation d'horizons divers ont été précurseurs de l'AC. Pour Dewey, la coopération est un moteur essentiel de l'éducation ; l'école définie comme une communauté de vie fait travailler les élèves ensemble, développe l'intérêt pour les relations sociales, favorise le partage des idées. Pour Ferrière, le groupe favorise l'éducation morale et la formation citoyenne des enfants par l'incitation au travail de groupe, à la répartition des tâches. Freinet pense la coopérative scolaire comme une communauté de vie où les élèves prennent des responsabilités, exercent des métiers, s'organisent par eux-mêmes, déterminent leurs règles de fonctionnement. Pour Piaget, la coopération, facteur essentiel du progrès intellectuel, est liée à l'idée d'égalité et au dépassement de l'égoïsme : « C'est là que la coopération prend toute sa place. C'est dans la rencontre et la coordination des idées de chacun que l'esprit critique peut alors se développer, la réflexion s'enrichir. À une condition toutefois : que les interactants soient considérés comme égaux. La symétrie est à la coopération ce que l'asymétrie est au tutorat » (Baudrit, *op. cit.*, p. 17-18). À partir des années soixante, des chercheurs américains (Coleman, Johnson, Slavin) travaillent l'hypothèse qu'en matière d'acquisitions scolaires et d'apprentissages à l'école, l'apprentissage coopératif est supérieur au travail individuel. Trois conditions sont requises pour favoriser les interactions et dynamiser les échanges. « Les groupes d'apprentissage coopératif doivent être représentatifs d'une certaine hétérogénéité. C'est à dire qu'ils sont constitués de filles et de garçons, de divers niveaux scolaires, appartenant à des milieux sociaux différents, parfois même issus de cultures et d'ethnies distinctes » (Baudrit, 2005, 121). L'interdépendance est la deuxième condition : établir des rapports de réciprocité, composer avec les autres, associer les savoirs des uns et des autres, étudier ensemble une question, confronter différents points de vue. Une troisième condition, la compétition intergroupe, ne fait pas l'unanimité : le climat compétitif, la concurrence, le système de récompenses entre les groupes.

« Apprendre en coopération, c'est apprendre avec les autres, par les autres, pour les autres et non pas seul contre les autres ». Cette affirmation d'André De Peretti prend des formes variées en classe et en cours : conseil de coopérative, rôles ou métiers, écriture des règles de vie de classe, gestion de projets, tutorat, entraide, travail de groupe, contrats et plans de travail, correspondance scolaire, journal de la classe ou de l'école, etc. Crenn (2012) dégage ainsi six composantes de l'apprentissage coopératif : un climat propice à la coopération, le regroupement des apprenants, l'interdépendance positive, les compétences sociales et cognitives (communication, écoute, aide et encouragement), la réflexion et l'évaluation, le rôle de l'enseignant (observateur, consultant, facilitateur). Les valeurs préconisées sont : l'équité, le respect mutuel, la solidarité, l'engagement, l'ouverture à soi, aux autres et au monde. Le travail d'équipe se fonde sur « quatre E » : Égalité (chacun est différent et tous sont égaux, on

s'enrichit, on pratique la tolérance) ; Énergie (on unit nos forces, on a du plaisir à travailler ensemble) ; Entraide (on partage, on s'aide les uns les autres, on vérifie si chacun comprend) ; Engagement (chacun s'engage et joue son rôle, chacun fait ses efforts, on règle les conflits ensemble).

CONCLUSION

« Apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre » : cette formule ouvre, au terme de cette communication, à des recherches que cette conclusion précise autour de trois affirmations à discuter.

Il y a avantage à coopérer, plutôt que de ne pas coopérer, même dans un monde coopérant où il y aurait avantage à laisser travailler les autres (Dessalles, 2010, 80). Coopérer engendre, selon Howden (2004, 85) les résultats suivants : « un rendement académique supérieur ; un usage plus fréquent de la logique ; un esprit critique plus développé ; une motivation personnelle accrue. Sur le plan affectif, les résultats sont impressionnants : des relations plus positives avec les camarades ; davantage de soutien, de respect, d'acceptation de soi ; de meilleures habiletés de coopération et attitudes nécessaires pour bien travailler avec les autres ». La pédagogie de la coopération, soutient Staquet (2007, 17-19), « est une pédagogie d'avenir pour au moins huit raisons » : considérer l'autonomie sans contrôle constant de l'adulte ; travailler avec les autres autour d'un objectif commun ; échanger en développant des interactions et de la confiance dans les autres ; utiliser des ressources personnelles et du groupe ; pratiquer la polyvalence de la vie et de la réussite des objectifs ; (re)motiver le travail scolaire en le reliant à la vie sociale du groupe ; construire l'apprentissage de la démocratie active ; changer de métier d'élève et d'enseignant. Autrement dit, la coopération, entendue comme projet et pédagogie, demeure subversive, elle entre en résistance avec le fonctionnement du « chacun pour soi » et avec l'esprit de la compétition et la concurrence continues de la société hypermoderne. « A l'école, avant de travailler la citoyenneté, il conviendrait de susciter la mitoyenneté ou les mixités repensées, le fait de s'intéresser à ses voisins, camarades et poches dans une optique coopérative », précise Connac(2009, 201) Ainsi, pour citer Tozzi, « la pédagogie coopérative [est donc] une histoire qui a de l'avenir ».

Pratique minoritaire dans le système éducatif, la coopération invite à enseigner autrement, à lâcher le contrôle de ce qui se passe dans le groupe, à accepter d'être un adulte observateur, à devenir « un passeur d'autonomie, un activateur de compétences ». Pour ce faire, poursuit Staquet (2007, 67-69), l'enseignant doit pratiquer la coopération dans sa profession de trois façons : coopérer avec ses collègues en mutualisant les démarches transversales, les solutions trouvées et les expériences adaptées ; enseigner en coopération en co-préparant les interventions et les mises en situations d'apprentissage ; en activant un réseau d'échanges en coopération. Plus qu'un travail en équipe qui est affaire de compétences, la coopération est une affaire de conviction et de valeur professionnelle. Devenir enseignant-coopérateur c'est travailler cinq passages relatifs à la conduite de la classe (Connac, *op. cit.*, 70-72). Le premier consiste à passer d'une pédagogie de contrôle à une pédagogie de la dissipation qui autorise les élèves à s'engager dans des expériences et activités

d'autonomie authentique. Le second invite l'enseignant à passer d'une pédagogie de l'homogène liée à une logique de progression didactique systématique à une pédagogie de la complexité de l'appréhension des savoirs. Soucieux des meilleures conditions d'apprentissage construits pour et par les élèves, il opère le passage d'une logique d'enseignement à une pédagogie de l'apprentissage. Le troisième passage précise à l'enseignant à ne pas se contenter d'une conception collective de fonctionnement et d'un travail individuel exclusif : il s'agit de passer de la pédagogie de l'individuel et du collectif à une pédagogie de la personne. Penser son retrait, accepter de ne plus être au centre, réduire sa part d'intervention c'est passer d'une pédagogie de l'omnipotence du maître à une pédagogie de la coopération. Enfin, pour passer d'une pédagogie du spectacle à une pédagogie matérialiste, « l'enseignant accepte de rendre vacante une part de ce qui lui revient, la nature du travail change. La finalité n'est plus de produire collectivement une œuvre achevée, mais plutôt d'aider chacun des enfants qui composent le groupe à avancer chaque jour un peu plus sur le chemin de la réussite » (p. 71). Ces passages installent l'enseignant dans un apprentissage continu : avant de pouvoir coopérer pour apprendre, il convient d'apprendre à coopérer. Cet apprentissage se comprend non pas comme un travail à faire, un *tripalium* à subir, mais un *opus* à réaliser.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLÈGRE, C., DUBET, F., MEIRIEU, P. (2004). *Le Rapport Langevin-Wallon*. Barcelone : Mille et une nuits.
- BAUDRIT, A. (2007). *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- BAUDRIT, A. (2005). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie*, n° 153, p. 121-149.
- CONNAC, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- CRENN, I. (2012), Apprendre en coopérant. *Interface. Revue de l'ANCP*, n° 5, p. 14-17.
- DESSALLES, J.-L. (2010). Et si la coopération était un mythe ? Un pilier des sciences sociales ébranlé par la simulation. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, vol. 5, n° 2, p. 79-89.
- GEORGE, J. (1999). Coopération. In HOUSSAYE, J. (Coord.). *Questions pédagogiques*. Paris : Hachette Éducation, p. 82-93.
- HOWDEN, J. (2004). La coopération à l'école. Rêve ou réalité. *Québec français*, 135, p. 85-86.
- MARCEL, J.-F., DUPRIEZ, V., PERISSET-BAGNOUD, D., TARDIF, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer*. Bruxelles : De Boeck.
- MAZURIER, C. - THIAUDIÈRE, C. (1989). *Pour une méthode coopérative d'éducation*. Paris : OCCE.
- PACHOD, A. (2007a). *La morale professionnelle des instituteurs. Code Soleil et Ferré*. Paris : L'Harmattan.
- PACHOD, A. (2007b). Les cinq paradigmes actionnels de l'instituteur du Code Soleil. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol. 40, n° 2, p. 19-34.

- ROBERT, A. (1993). *Système éducatif et réformes*. Paris : Nathan.
- STAQUET, C. (2007). *Une classe qui coopère. Pourquoi ? Comment ?* Lyon : Chronique Sociale.
- THURLER, M.G. (1997). Coopérer efficacement : difficile, mais possible. *Éducateur*, n° 12, p. 17-22.