



pédagogie coopérative

UNIVERSITÉ D'AUTOMNE DE L'OCCE
du 23 au 26 octobre 2017 à Gennevilliers (ÉSPÉ)

Les apprentissages en coopération : **une didactique est-elle possible**



UA organisée en partenariat avec :



Implications coopératives

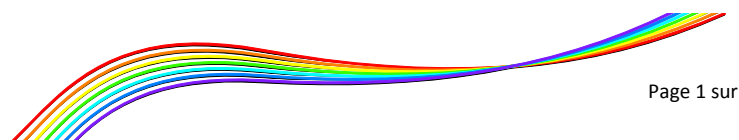
Conférence pour l'OCCE, Université d'automne 2017

Je vous propose d'apporter un petit éclairage sur la coopération elle-même, en trois moments successifs. En premier lieu, je ferai quelques considérations d'ordre historique qui, je l'espère, ne vous ennueront pas trop, et permettront de situer l'apparition et l'élaboration de l'idée coopérative. Ensuite, je m'efforcerai de la caractériser en propre, comme pratique sociale complexe, et en lien avec les apprentissages. Enfin, et j'espère là encore que vous tiendrez le coup, je vous inviterai à une réflexion peut-être un peu inhabituelle sur l'arrière-plan des affects, qui me semble néanmoins éclairer notre sujet, en insistant plus particulièrement sur les affects joyeux.

I. Considérations historiques

Origines et enjeux de la coopération scolaire

La paternité de la coopération scolaire revient indubitablement à l'inspecteur Barthélémy Profit (1867-1946). Il est certes héritier de ce que l'on a nommé la « mutualité scolaire », un courant social et populaire composé, à la fin du XIXe siècle de diverses organisations mutualistes et de la Ligue de l'Enseignement, appuyé par les travaux théoriques de Léon Bourgeois sur la solidarité. Ce courant, né dans les années 1880 et remplacé dès la fin de la Grande guerre par la coopération scolaire, visait l'inculcation aux élèves de l'enseignement public des principes de la solidarité sociale et de la prévoyance. Je ne voudrais pas m'attarder sur les détails historiques, au demeurant très intéressants, concernant les mouvements sociaux de la mutualité et de la coopération (de production, de consommation, de crédit), et leurs corrélations avec les champs politique, économique et d'éducation. Insistons simplement pour commencer sur ce point : la caractéristique de la mutualité scolaire était de maintenir les enfants dans un statut de cotisants, les sommes récoltées étant gérées par les enseignants. C'est précisément ce que contestera Barthélémy Profit, et qui constituera, en partie jusqu'à nos jours, une source de débats et de contradictions : il introduit l'idée que, selon un projet d'éducation morale et sociale, les élèves devaient effectuer eux-mêmes leur épargne et, à cette occasion, s'occuper eux-mêmes de l'organisation matérielle et sociale de la classe. C'est l'opération qui transforma la mutualité scolaire en coopération scolaire.





Les apprentissages en coopération : une didactique est-elle possible

pédagogie coopérative

Nous reviendrons dans un instant sur ce point capital et sur ses prolongements. Je souhaiterais auparavant préciser un second élément historique, déterminant pour le problème qui nous occupe. Cet ensemble, mutualité scolaire, coopération scolaire, est pris dans un autre ensemble beaucoup, plus large, celui de la coopération économique et sociale, alors représentée par ce que Marx et Engels nommeront « socialisme utopique ». L'idée coopérative est née en Ecosse, au tout début des années 1800 et de la révolution industrielle, sous l'impulsion de Robert Owen qui ne supportait pas la misère des ouvriers des manufactures qu'il venait d'acquérir à New Lanark. Contestant le modèle capitaliste émergent, il décida de réinvestir les profits de son entreprise pour faire œuvre sociale en construisant un village coopératif ouvrier, et en construisant une école nouvelle où il envoya les enfants de ses manufactures au lieu de les faire travailler. Cette école fonctionnait selon les principes éducatifs révolutionnaires du pédagogue suisse Pestalozzi, chez qui il dépêcha ses instituteurs, en stage. C'est sur ces deux points particuliers que j'attire votre attention : premièrement, dès l'origine, et dans un contexte économique très compliqué, l'idée coopérative implique l'éducation des enfants et des jeunes travailleurs. Elle cheminera un siècle avant de trouver la forme élaborée qu'elle connaît aujourd'hui. Deuxièmement, en contradiction avec le capitalisme, elle est portée par une vision politique égalitaire, fondée sur la participation de tous aux affaires qui les concernent, et sur la construction prioritaire du bien commun. Je précise que cette idée égalitaire se traduisait dans le champ économique par deux conditions associées : la suppression des intermédiaires entre le producteur et le consommateur, et l'abolition du salariat par une répartition du profit entre tous, non sans avoir auparavant réservé des fonds pour l'éducation.

Articuler les deux aspects de politique égalitaire et d'éducation reviendrait à la formule : de même que les adultes en contexte économique, les enfants en contexte scolaire sont capables de prendre la responsabilité des affaires qui les concernent, ceci, au demeurant, préparant cela. On le comprend aisément, l'enjeu est beaucoup plus important et radical que la simple gestion de ce qu'on appelait autrefois la caisse des écoles.

Convergences et contradictions : l'OCCE, Barthélémy Profit et Célestin Freinet

La question de la définition de la coopération scolaire se pose dès l'origine : imaginez d'un côté Barthélémy Profit dans les années 20, arpentant les sentiers de sa circonscription en portant des guêtres pour se protéger de la boue, n'hésitant pas à se contenter d'un repas froid sur le bord des chemins, incitant ses instituteurs à introduire dans leurs classes la toute nouvelle et très discutée « imprimerie à l'école » de Célestin Freinet ; et de l'autre, les illustres représentants de la puissante organisation coopérative d'adultes la FNCC (Fédération Nationale des Coopératives de Consommateurs), Fernand Catier, Emile Bugnon, ce dernier transformant dès 1928-1929 la « commission permanente pour l'enseignement de la coopération » qu'il animait en une nouvelle structure, l'OCCE. Le premier, Profit, accusant les seconds d'usurpation du mouvement coopératif, de



Les apprentissages en coopération : une didactique est-elle possible

tentative de monopoliser l'action coopérative, les seconds s'efforçant d'intégrer leur aîné dans leur œuvre institutionnelle, lequel rejette vigoureusement toute idée d'embrigadement dans une quelconque organisation surplombante. Et, en arrière-plan de cette scène, la question qui n'a cessé de traverser l'histoire de l'association, celle des rapports entre la gestion financière et administrative des coopératives scolaires d'un côté, et le projet éducatif d'une vie coopérative de l'autre. Disons, pour oser une plaisanterie, la bourse ou la vie.

La lecture des archives du mouvement Freinet apporte un regard incident sur cette affaire. Freinet avait trouvé dans Barthélémy Profit, de 30 ans son aîné, une inspiration majeure pour développer sa propre œuvre coopérative, et réciproquement Profit reconnaissait dans Freinet une concrétisation nouvelle de ses idées en plus de son soutien indéfectible.

La situation est la suivante : par le développement des coopératives scolaires, Barthélémy Profit vise bien au-delà de la simple organisation économique et matérielle des classes, il entrevoit une œuvre éducative d'ensemble, « une transformation morale et sociale ». Il ne s'agit plus simplement d'instruire (apprendre à lire, écrire et compter), mais de développer un être qui pense, qui prend ses responsabilités au sein d'une communauté, et qui accomplit ses devoirs, qui s'exerce à la liberté. Il ne s'agit plus d'obéir docilement à l'autorité du maître, mais de prendre l'initiative dans certains domaines de l'apprentissage. Selon une belle formule, l'Inspecteur affirme que par la coopération, « les élèves qui n'étaient rien sont devenus quelque chose ».

De son côté, Freinet généralise la coopération à tous les aspects de la classe, tant pour l'organisation matérielle que pour les apprentissages et la vie sociale dans son ensemble, et en radicalise l'idée dans une perspective politique, pour une « école prolétarienne », c'est-à-dire populaire. Mais, au grand dam de Barthélémy Profit, il refuse de condamner l'OCCE et les coopératives adultes, dont il apprécie l'organisation matérielle et institutionnelle favorable à la transformation de l'école et de la société. Voici ce qu'il en dit dans un texte de 1938 (*L'Éducateur prolétarien*, n°7, janvier 1938) : « Nous pensons que les coopératives mercantiles à l'origine – et il est regrettable qu'elles soient mercantiles – sont susceptibles, cependant, si nous savons les animer, d'apporter à l'école populaire quelques précieux éléments de vie, en attendant qu'elles s'imprègnent davantage des principes idéaux de M. Profit ». Il répond en cela à une lettre de Barthélémy Profit, datée du 16 décembre 1937, qui s'explique : « si je combats l'Office [entendez l'OCCE], c'est parce que son entreprise vise précisément comme à l'exploitation des petits déjà suffisamment rançonnés par d'autres œuvres, à la centralisation, à la hiérarchisation, à la mécanisation de l'œuvre [...]. La coopération des intérêts matériels ne prévaudra pas en face de la coopération des esprits et des cœurs ». L'histoire aura montré, je pense, que Freinet avait raison. Comme l'indique un texte de 1946 (*Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire*, n°22, juin 1946), il est très clair sur les enjeux : il faut absolument éviter « l'écueil de la bureaucratie ». Pour cela, la méthode est aussi simple que radicale : « ne partez jamais du règlement », « n'organisez pas à vide », « laissez les enfants s'essayer en tâtonnant », « créez, à même la vie, la fonction d'abord, la fonction créera ensuite



Les apprentissages en coopération : une didactique est-elle possible

pédagogie coopérative

l'organe », ou encore : « que la coopérative ne soit pas le fait d'un bureau plus ou moins actif, mais l'œuvre de tous les élèves ». Disons-le de la façon suivante : la coopérative de la classe (administrer les comptes) est rendue nécessaire par la pratique sociale coopérative (faire œuvre commune dans tous les apprentissages). Et la pratique sociale coopérative implique l'organisation du travail par les élèves eux-mêmes.

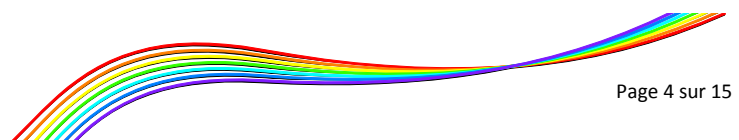
Aujourd'hui, les choses sont parfaitement claires, et la polémique est obsolète : l'OCCE a certes pour fonction de fédérer et d'organiser la vie des coopératives scolaires (ce qui concerne je crois plus de 35 000 établissements scolaires du premier et du second degré), mais aussi de promouvoir la coopération comme méthode d'éducation active, et tout cela dans une perspective de transformation sociale. Ce sont ces trois points qui, me semble-t-il, méritent une discussion permanente : la coopération comme forme *économique*, *pédagogique* et *politique*. Car il ne suffit pas de revendiquer des principes et d'organiser des actions, la tâche consiste à sans cesse examiner les conditions pratiques de leur réalisation.

II. La coopération comme pratique sociale d'apprentissages

Ceci renvoie à la pratique pédagogique elle-même ainsi qu'aux questions didactiques. La question devient : en quoi consiste le fonctionnement d'une classe qui instaure, pour le travail, un mode de vie coopératif ? La coopération est ainsi prioritairement un *mode de vie*.

Jusqu'à présent, je n'ai pas évoqué la question des savoirs, ni abordé le champ de la didactique, et je sais bien pourtant que c'est l'objet de cette rencontre : les rapports entre la coopération et les apprentissages scolaires. C'est que, précisément, par la coopération, on pose le problème des apprentissages d'une façon alternative, celles des *conditions sociales* d'après lesquelles ces apprentissages ont lieu. Ce sont des conditions sociales coopératives. A la « forme scolaire » conventionnelle, qui part des programmes et de la manière dont les enseignants en transmettent les contenus, la pédagogie coopérative part de l'organisation du travail par laquelle les élèves prennent la responsabilité d'eux-mêmes et de leur étude. Je ne voudrais pas caricaturer, comme l'ont souvent fait les tenants de l'éducation nouvelle, les pratiques conventionnelles : elles sont de toutes sortes, et il y en a beaucoup d'excellentes. Je propose des éléments de discrimination.

Dans notre contexte, les savoirs se construisent sur une base sociale coopérative, et la coopération porte à la fois sur l'organisation sociale elle-même et sur la construction des savoirs. Les élèves prennent la responsabilité des affaires qui les concernent : leur vie commune, et les études qu'ils y font. Ils ne sont donc pas seulement acteurs (comme on dirait d'un comédien qu'il joue une pièce de théâtre qu'un autre a écrite pour lui), mais aussi et surtout *auteurs*. Il faudrait préciser co-auteurs, car co-opérer c'est toujours « faire œuvre commune ».





Les apprentissages en coopération : **une didactique est-elle possible**

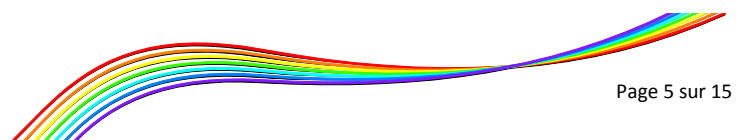
pédagogie coopérative

Hormis le fait qu'il y a tout un travail d'exercitation et de consolidation des savoirs, les enfants vont à l'école non pas pour apprendre ce qu'on leur enseigne, mais pour mettre en œuvre (d'une manière rigoureuse qu'il faudrait pouvoir développer ici) les activités, les projets qu'ils se donnent pour apprendre. Pour faire ce qui les intéresse, non pas de façon fantaisiste et gratuite, mais selon un plan de travail qu'ils se donnent, ce qui est une activité très sérieuse et très joyeuse à la fois.

La coopération, ce n'est donc pas simplement un aménagement de la classe traditionnelle, une « innovation » comme on dit aujourd'hui : c'est une transformation progressive du travail jusqu'à atteindre une forme d'auto-organisation, faisant de tout *œuvre commune*, par laquelle les élèves (l'enseignant.e y compris) s'enseignent eux-mêmes et mutuellement. Pour que cela fonctionne, l'action du professeur est essentielle, puisqu'il institue une culture nouvelle, le plus souvent (du moins pour l'instant) en contradiction avec les dispositions acquises.

Sans doute comprendrez-vous pourquoi, *dans un tel contexte particulier*, la question actuellement en discussion de « l'enseignement explicite » pourrait être un faux problème. C'est qu'il n'y a pas grand-chose à expliciter, au sens où on l'entend d'ordinaire. Il y a peu d'explication, peu de consignes : les élèves se donnent à eux-mêmes leurs propres tâches. Non pas à partir d'un programme donné, mais à partir de *ce que chacun peut*. Chacun se donne les tâches qu'il peut, et participe à des tâches communes en fonction de ce qu'il peut, recevant l'aide dont il a besoin pour réussir. La coopération organise le travail de sorte que chacun puisse s'y engager selon sa puissance. L'explicitation, quant à elle, puisqu'on en parle, est faite bien souvent par des enfants pour d'autres enfants, avec leur manière de s'exprimer si accessible. Elle se manifeste également lors des présentations, des communications, où les élèves s'interpellent mutuellement (y compris l'enseignant) pour préciser ce dont ils parlent, et la manière dont ils le font, pour proposer des corrections ou des prolongements. Il y a dans ces processus tout un jeu d'affects, d'enthousiasme, de joie, qui enveloppe les contraintes, les efforts, les difficultés, les obstacles, les impuissances provisoires dans un mouvement socialement valorisé.

Ceci passe sous les radars des analyses PISA et, dirais-je de toute évaluation au sens où on l'entend d'ordinaire : il y a ce qui s'évalue, s'objective, se mesure, s'observe, s'analyse, se contrôle, se rationalise, et qui peut être fait sous plusieurs angles (évaluation par l'enseignant, co-évaluation, auto-évaluation), et il y a ce qui ne s'évalue pas, qui relève plutôt de ce que John Dewey nommait la « valuation », l'attribution de valeur, ou de façon plus opaque encore ce qui relève du désir, des affects, y compris les affects sociaux. Cette dimension des affects est depuis trop longtemps niée, raturée, sans doute en partie par souci de rigueur (parce que précisément les affects ne se mesurent pas), mais sans doute aussi par atavisme, héritage culturel millénaire, celui de la condamnation des « passions » et du « corps », incontrôlables et fantaisistes, au profit de la « raison » et de « l'esprit ». Tout juste accepte-t-on aujourd'hui d'introduire la notion d'empathie, mais sous le contrôle « scientifique » des neurosciences, et sans que l'on sache encore bien jusqu'à quel point cette question détermine les apprentissages.





Les apprentissages en coopération : une didactique est-elle possible

Plutôt que de tant insister sur *l'enseignement* explicite, il faudrait prendre en considération tout autant les *apprentissages* implicites que les apprentissages explicites. Et il n'y a pas lieu de les condamner au prétexte qu'ils seraient la cause des difficultés d'apprentissage des enfants de classes populaires. Selon un principe de complexité, il vaut mieux constamment relier implicite et explicite, affects et intellect, individu et groupe.

De façon peut-être un peu abrupte, je dirai que le problème n'est pas celui de l'explicitation des consignes, le problème, ce sont les consignes elles-mêmes, produit purement scolaire qui structure l'activité d'enseignement conventionnel. Assez couramment, un élève doit être capable de se déterminer à partir de ce que l'institution et ses agents attendent, voire exigent, et rarement à partir de lui-même, ou lorsque c'est le cas, c'est un lui-même scolaire, un lui-même d'élève et pas un lui-même d'enfant ou d'adolescent. Voilà ce qui échappe, cette fois, à la formule « donner du sens aux apprentissages » : il faut toujours le faire à partir des consignes, des règles du jeu qui sont données depuis un rapport hiérarchisé où c'est toujours l'adulte qui tient la barre. C'est pourquoi on y parvient si rarement, et que la formule reste si souvent vide : parce que « le sens » provient du désir, et que le désir ne se commande pas ; tout au plus, il se conditionne.

L'approche coopérative renverse le modèle classique : elle produit un milieu de travail au sein duquel se forgent collectivement les consignes, lorsqu'il en faut, voire où chacun apprend à se donner à soi-même les consignes qui conviennent le mieux à son processus d'apprentissage en cours. Ceux qui donnent du sens aux apprentissages, ce sont les élèves eux-mêmes, et cela peut difficilement être autrement. Pour utiliser le langage de la didactique, l'horizon est celui de ce que j'ai appelé une « dévolution radicale » (la dévolution, c'est le transfert de la responsabilité de l'étude du professeur vers l'élève). Pourquoi radicale ? Parce que la responsabilité qui est transférée vers l'élève, ce n'est pas seulement celle du problème tel que le professeur l'a conçu (comme par exemple dans les « situations-problèmes »), ce qui est transféré, c'est la quasi-totalité de l'organisation du travail au groupe coopératif. Les élèves prennent la responsabilité tout autant de leur étude que de la vie sociale coopérative qui la permet. C'est là que Freinet, tout en restant fidèle à ses principes, a étendu les implications pédagogiques de la coopération de Barthélémy Profit ; là où Profit voyait dans cette « association libre et fraternelle entre égaux » (*La coopération scolaire française*, 1932) le moyen de « livrer certains domaines à leur initiative », Freinet leur a donné les clés de l'école.

Vous voyez, si l'on prend au sérieux l'idée coopérative et qu'on la pousse dans sa signification propre, on arrive au point suivant : il ne s'agit pas, à terme, d'introduire des projets coopératifs dans une organisation hiérarchique ordinaire de la classe ; il s'agit de reconstruire une organisation coopérative de la classe tout entière.





Les apprentissages en coopération : une didactique est-elle possible

pédagogie coopérative

Coopération et didactique

Il y a bien sûr un enjeu didactique : quelles sont, sous cette forme sociale coopérative de travail scolaire, les transactions de savoirs ? Lorsqu'un enfant écrit un texte libre, que fait-il de la langue, et à long terme, quels savoirs construit-il ? Là, il faut que la science s'adapte à son objet. On ne fait pas tout à fait la même didactique dans le contexte coopératif, ou si on le fait, on risque fort de passer à côté de l'essentiel.

J'aborde ici un autre point qui me semble important : celui des rapports entre la jeune didactique et la vieille pédagogie. Lorsqu'on parle de pédagogie, on fait comme si celle-ci était accomplie, comme si la référence était claire. On dit « la » pédagogie Freinet, ou Decroly, ou, elle est aujourd'hui plus à la mode, Montessori. Au pluriel, on dit de façon un peu confuse « les » pédagogies coopératives, ou alternatives, mais seulement pour insister sur leur pluralité. Il convient en premier lieu de dire que toutes les pédagogies dites « alternatives » ne sont pas coopératives, loin de là. Mais par ailleurs, ce serait une erreur de croire que les modèles pédagogiques ainsi identifiés ont accompli leur devenir historique et achevé leur construction didactique. Nous n'en sommes qu'au début.

Ces mouvements ont fait, chacun à leur manière, des découvertes capitales, mais ils ont encore beaucoup à faire : pour approfondir la signification pratique de la coopération lorsqu'ils la mettent en œuvre, ainsi que la dimension complexe des apprentissages (déterminés à la fois par des conditions sociales, intellectuelles, affectives, corporelles, etc.), mais aussi pour travailler sur les aspects disciplinaires des savoirs. On ne peut pas s'en tenir à des questions un peu vagues du genre « quels sont les effets de la coopération sur les apprentissages ? », car « la coopération » en général n'est qu'un principe. Le problème didactique est le suivant : *la coopération comme pratique sociale transforme les rapports de production des savoirs* (et non seulement le rapport au savoir), et ce dans tous les domaines. Quelles en sont les implications d'un point de vue disciplinaire ?

Je reprends l'exemple du texte libre : ce n'est pas une rédaction, ni un projet d'écriture, c'est une pratique quotidienne et totalement libre de l'écriture ; il n'y a pas d'un côté le texte libre, et de l'autre les leçons de grammaire, de conjugaison, de vocabulaire. Il n'y a que le texte libre, et, secondairement, des activités d'entraînement individuel, d'exercitation personnalisée en fonction de ce que l'écriture des textes donne à voir (un tel a besoin de travailler sur l'accord du participe passé, tel autre sur la ponctuation, etc.). Et puis, ce travail d'écriture s'inscrit dans un mouvement d'ensemble : pour écrire, les élèves s'entraident, ou requièrent l'aide du professeur, ils présentent leur production à la classe lors de séances dédiées, à l'occasion desquelles, hormis les très importants effets affectifs de présentation de soi, et sociaux de reconnaissance, ils reçoivent demandes d'explicitation ou conseils d'amélioration ; ils retravaillent alors éventuellement leur texte, qui sera recopié proprement sur le cahier d'auteur, illustré, puis saisi sur l'ordinateur pour être édité dans la collection littéraire de la classe, déposé dans la bibliothèque, peut-être envoyé à des correspondants, ou même à un écrivain ; il s'inscrit dans la très longue chaîne des textes que chacun écrit,



Les apprentissages en coopération : une didactique est-elle possible

pédagogie coopérative

constituant une culture personnelle dans la longue durée et en grande quantité, le moyen culturel d'une transformation de soi progressive, d'une exploration par chacun de ses propres possibilités, d'une participation à une culture commune, et ainsi de suite. Nous avons là un ensemble complexe, et je ne parle pas des interactions de l'écriture avec les autres champs disciplinaires : un texte peut déclencher le désir de faire un exposé, ou une recherche, il peut provoquer des idées nouvelles dans d'autres domaines, comme le théâtre, ou la danse, la musique, donner envie de lire un auteur adulte qui aurait abordé un même sujet, puis en présenter le livre à la classe... Un didacticien doit pouvoir prendre tout cela en considération pour concevoir ses enquêtes empiriques et ses analyses. Sans quoi, comment comprendra-t-il que tel enfant socialement souffrant, en difficulté scolaire qui, certes, n'a pas un très bon niveau en français et ne produit pas une performance objectivement significative au regard d'une norme donnée, se prend de passion pour l'écriture même à travers des productions très modestes, et se met à lire avec intérêt même lentement, à participer à la critique des écrits de ses camarades, à s'intéresser à leurs projets ? Va-t-on se contenter d'en faire l'évaluation objective en termes de performances ? Que comprendra-t-on de ses nouveaux enthousiasmes dont on ne voit pas qu'ils sont nouveaux, de son estime de soi progressivement retrouvée qui, bien qu'invisible, détermine néanmoins de nouvelles dispositions à travailler, de sa participation apaisée aux jeux dans la cour de récréation alors que jusque-là il ne cessait de provoquer des disputes ? Et des effets de tout ça sur sa pratique d'écriture, toute modeste qu'elle reste au regard des normes scolaires ? Et de l'importance de la composition de la bibliothèque de classe que cet enfant va consulter en trouvant exactement le livre qui convient à ce moment-là, bibliothèque qui fait l'objet d'une préoccupation quotidienne, qui comprend de bons ouvrages soigneusement sélectionnés par l'enseignant.e grâce au fonctionnement efficace de la coopérative de la classe et de l'OCCE ?

Ajoutons cette remarque : la relation pédagogues-didacticiens doit être réciproque : que les pédagogues ne se laissent pas intimider par le savoir des experts, que les experts sachent se mettre à l'école des inventions et des pratiques parfois subtiles, bien que maladroites, des praticiens. J'ai vu certes des pédagogues confus sur ce qu'ils faisaient, et peu enclins à porter un regard critique et éclairé sur leur propre pratique. Mais j'ai vu aussi des didacticiens trop enclins à juger à partir de leurs seules normes scientifiques, réductionnistes, et incapables de prendre en considération la complexité des déterminants et les priorités que les pédagogues perçoivent intuitivement, qui ne sont donc pas toujours épistémiques ou didactiques. Célébrons les noces des pédagogues coopérateurs et des didacticiens coopératifs...

On se demande, à l'occasion de cette rencontre, si une *didactique* des apprentissages en coopération est possible. Il me semble que la réponse est entendue : oui bien sûr, puisque précisément il s'agit d'apprentissages et d'enseignement en général, et que cette activité porte sur des savoirs. Je laisse à mes collègues didacticiens le soin de développer cette question dans toute l'ampleur qu'elle mérite. J'ajoute que cette relation coopérative est aussi bien une





Les apprentissages en coopération : une didactique est-elle possible

Pédagogie coopérative

relation *sociale*, et mes collègues sociologues pourront également développer cet aspect fondamental à leur manière. Mais on pourrait compléter en disant qu'elle mobilise corrélativement des dimensions psychologiques, cognitives, affectives, corporelles, neurobiologiques et ainsi de suite, toutes susceptibles de parfaire le tableau d'une multiréférentialité, qui se justifie en raison du caractère complexe de la relation humaine, laquelle, vécue par les acteurs eux-mêmes, se présente nécessairement comme *un tout*. Ce tout est une activité sociale complexe, à propos d'objets et de situations d'apprentissage et d'enseignement.

III. La coopération comme production sociale d'affects

Je voudrais pour ma part insister sur la chose suivante : la relation coopérative, comme toute relation humaine, est toujours, en arrière-plan, une affaire *d'affects*. Non pas simplement d'émotions, ou de sentiments, mais d'affects. Entendons par là, à la suite du philosophe Spinoza, de façon très générale et simplifiée, *un effet qui suit l'exercice d'une puissance*. C'est donc aussi une affaire de « puissance », entendons par là le pouvoir d'affecter (et d'être affecté), le pouvoir de produire des effets.

C'est simple : chaque chose (chaque individu, chaque groupe) a le pouvoir de produire un effet (c'est ce qu'on appelle avoir une « puissance »), et aussi, bien sûr, le pouvoir de subir un effet. Cet effet, c'est une modification (par exemple vous surgissez, je suis surpris) et cette modification se manifeste par une variation, un changement d'état : soit je me réjouis de vous voir, c'est un affect de joie qui augmente ma puissance d'agir, soit je le redoute, c'est un affect triste qui diminue ma puissance d'agir. Et ces changements d'états m'incitent à me comporter d'une certaine manière, à réagir d'une certaine façon.

Ajoutons la chose suivante : il existe tout autant des *affects communs*, qui s'agencent par composition des affects individuels, qu'on pourrait nommer des « rencontres ». Disons que dans la rencontre, les gens s'affectent mutuellement, de façons multiples, et que ces affections les déterminent à réagir de certaines manières, en fonction également de ce qu'ils sont, de ce qu'ils peuvent, en fonction de leurs dispositions acquises. Et bien souvent, les rencontres se font dans des institutions (comme la famille, l'école, etc.).

Allons un peu plus loin encore, et disons que les institutions ont-elles-mêmes un pouvoir d'affecter, sans quoi, comment comprendre qu'elles influencent tellement les individus ? Comment expliquer la façon dont elles les incitent à se comporter d'une certaine manière ? Par exemple, les élèves entrent dans une salle de classe, et en principe, ils se calment ; s'ils ne le font pas, c'est que la puissance de l'agencement institutionnel n'est pas suffisante, ou que les affects contraires sont trop grands.

Mais d'où vient la puissance d'affecter des institutions ? Des individus eux-mêmes, dont elles captent la puissance collective, plus ou moins bien (c'est là tout le





Les apprentissages en coopération : une didactique est-elle possible

Pédagogie coopérative

problème de l'efficacité). Ce qui fait la puissance d'une institution, ou celle de son représentant (comme un professeur par exemple), c'est *sa capacité à capter la puissance collective des individus*, pour la réorienter, *pour construire un affect commun*. Capter, c'est détourner la puissance de quelque chose, comme par exemple un cours d'eau naturel, pour l'orienter d'une autre manière, dans une autre direction et pour un certain usage. Cela peut prendre des dimensions considérables en politique, comme l'enrôlement de toute une jeunesse enthousiasmée en 1914, pour participer à une guerre qui s'avèrera effroyable.

Les établissements scolaires, les classes, sont des institutions. On sait assez bien, grâce aux précieux travaux des sociologues, *ce qu'elles font* : elles instruisent de diverses manières, et dans le même temps elles fabriquent, en rapport avec d'autres contextes, des inégalités, et parfois des souffrances. On commence aussi à savoir *comment elles fonctionnent*, en quoi consiste l'action didactique elle-même. Mais une question mériterait plus d'investigations : qu'est-ce qui fait que « ce qu'elles font » fonctionne ? C'est *un certain régime d'affects*, institutionnellement configurés et individuellement/collectivement mobilisés. C'est, dans le fond, une affaire de désir. Toute chose a le pouvoir de produire quelque effet, dit le philosophe (Spinoza, *Ethique I*, 36), et produire un effet, c'est affecter. Les productions de savoir aussi, bien sûr, affectent. Ce sont des affects de connaissance. En quelque sorte, le travail est une machine à produire des affects. Ils peuvent être plus ou moins grands, en fonction des degrés de puissance, des plus ou moins grandes capacités d'affecter et d'être affecté. Ils peuvent être de joie ou de tristesse, selon qu'ils expriment des accroissements ou des diminutions de puissance. Les individus engagés dans la relation sociale s'entre-affectent, s'auto-affectent, de sorte que l'émergence d'un affect commun (comme par exemple l'enthousiasme coopératif) détermine les mouvements et les compositions des affects individuels. Et tout ceci dans un processus de variations continues.

Je disais à l'instant que les institutions, qui n'ont pas d'autre puissance que celle des affects qu'elles captent, ont la propriété de les orienter dans un certain sens. Toute la question est là : qu'est-ce qui structure les institutions, en deçà des discours par lesquels elles se définissent ? Si leur principe d'engendrement est une certaine façon de capter et d'orienter les affects communs, c'est cette « certaine façon » qu'il convient d'étudier. Comment se construit l'affect commun coopératif, et comment ce régime fonctionne-t-il ? En outre, quels rapports entretient-il avec les environnements non-coopératifs, lesquels manifestent des dispositions contraires ? Car l'affect commun coopératif se défait inévitablement hors de l'institution coopérative, pour se recomposer autrement dans un autre contexte (par exemple la famille, ou un autre établissement scolaire), en fonction des multiples facteurs qui le déterminent. Qu'en reste-t-il alors ?

Ce n'est pas très aisé de faire une telle démonstration en si peu de temps. Je vais résumer l'essentiel de façon très schématique à propos de l'école (ce pourrait être à propos de l'animation sociale ou culturelle ou tout autre contexte) : une classe, disons, est une institution ; cette institution rassemble un ensemble d'individus,



Les apprentissages en coopération : **une didactique est-elle possible**

qui sont chacun mus par des désirs, des puissances qui peuvent tout à fait être contraires les unes aux autres, ou du moins disconvenir ; à la faveur des relations passionnelles, et sous l'effet de l'institution, se constitue un affect commun, par lequel l'ensemble d'individus devient un groupe, voire une communauté. Cet affect commun détermine à son tour les individus, il les affecte en vertu du principe que « le tout est plus que la somme des parties » ; la puissance collective ainsi constituée s'impose, d'une certaine manière, à ceux qui ont contribué à la produire. Tous participent à ce processus, que personne ne maîtrise complètement, malgré qu'il se trouve institutionnellement orienté.

Une pratique sociale de la joie

C'est là que se pose le problème qui nous occupe, celui des conditions de production de l'affect commun et de la force collective, la puissance de tous. Nous nous occupons de la relation sociale coopérative. Il est donc question d'un affect commun coopératif, participant de ce qu'en sociologie on nommerait « la fabrication sociale de dispositions coopératives ».

J'évoquais tout à l'heure les affects de joie et de tristesse. Nous arrivons là au cœur du problème. Je soutiens la chose suivante : la pratique sociale coopérative est dans son principe (mais pas toujours dans ses effets) *une pratique sociale de la joie*. Encore une fois, écartons l'idée d'un subjectivisme sentimental et moralisant selon lequel *il faudrait* être joyeux, c'est-à-dire toujours content, quelques soient les conditions sociales de ce sentiment (« soyez joyeux, même si vous êtes opprimés, exclus »). Ecartons également ces sortes de joie par le consentement, voire de l'adhésion du nouveau management dans les entreprises, par lesquelles les salariés ont l'illusion de l'autonomie, de la créativité, là où un même rapport d'exploitation salariale et de subordination hiérarchique se poursuit, mais par d'autres moyens.

Non : un affect de joie est bien l'effet d'un accroissement de puissance. Si je propose l'idée que la pratique sociale coopérative est une pratique de la joie, c'est en raison du fait qu'elle me semble apte à produire des augmentations mutuelles de puissance, et donc de joie. Mais ceci non pas en raison d'une simple atmosphère émotionnelle, comme celle de la bienveillance dont on parle légitimement aujourd'hui ; pas en raison non plus d'une vie « démocratique » de l'école, qui se réduit en réalité à une fiction formelle de participation sans pouvoir, mais en raison du *principe d'égalité*, qui structure la forme coopérative du travail. Je ne dénigre pas la bienveillance, je suggère seulement que lorsqu'elle s'adresse à des dominés sans transformer le rapport de domination, elle s'appelle condescendance, ou au mieux sentimentalisme naïf. Je ne dénigre pas non plus la dite « participation démocratique », je suggère seulement que lorsqu'elle sollicite une implication sans souveraineté effective, elle s'apparente à une douce tromperie, ou au mieux à une illusion partagée.



Les apprentissages en coopération : une didactique est-elle possible

pédagogie coopérative

L'affect de joie est ainsi moins l'effet d'une relation sentimentale que d'une structuration du travail, et par conséquent de la relation sociale que le travail induit. Le travail est premier. La relation sociale coopérative est une certaine structuration de l'institution, telle que le travail provoque des accroissements de puissance pour tous, par la production de certains affects communs. L'objection ne manquera pas de se manifester, j'imagine : toutes les pratiques scolaires revendiquent la priorité du travail, pourquoi la coopération seulement ? C'est que la revendication prioritaire du travail et son organisation programmatique hiérarchisée n'induit pas mécaniquement le désir de travailler. Elle le fait certes. Mais parfois, ou souvent selon le contexte, elle produit l'effet inverse : des affects de tristesse, des logiques de tri ou d'exclusion, voire dans certains cas une haine du travail. D'autres fois un consentement obtenu à la faveur de négociations difficiles, ou même un peu extorqué. La question adéquate à ce sujet n'est donc pas « y a-t-il travail ou non ? », mais « qu'est-ce qui met les élèves au travail ? ».

La réponse, un peu brutale ou générale, pourrait être : *un affect de joie*. Et, dans la mesure où la rencontre des affects individuels se constitue en affect commun, par un accroissement mutuel des puissances, la réponse devient : *l'enthousiasme*, qui n'est autre qu'une joie commune. Il n'est pas question ici de verser dans un ésotérisme impénétrable, ni dans les approximations très marchandisées du « développement personnel », encore moins d'exhiber des cas héroïques oubliés des conditions sociales ordinaires. Il est question d'explorer une possible théorie sociale des affects, capable d'éclairer autant que possible, et sous son propre regard, les conditions pratiques du travail coopératif.

Il faudrait préciser que la joie n'est pas nécessairement exubérance, elle ne l'est même pas souvent en situation de travail. Même dans le jeu, la joie n'est pas forcément exubérance. Nous connaissons tous cette scène de l'enfant sérieux absorbé par son jeu, concentré, grave parfois comme si c'était pour lui un travail. L'affect ne se traduit pas toujours par des émotions d'allégresse observables. Voyez le comportement sérieux d'un soliste au piano, son affect de joie ne se manifeste pas non plus par l'exubérance corporelle. En dernière analyse, la joie ne désigne pas comme au sens courant une gaieté toujours expressive, mais de façon plus générale un processus d'« accroissement de puissance ». Vous comprenez pourquoi je ne parle pas de sentimentalisme, encore moins de morale. Tout ce qui cause une telle augmentation de puissance pour un individu ou pour un groupe, quelle qu'en soit par ailleurs l'intensité, est une cause de joie. Le savoir, le travail en font bien évidemment partie, et de façon éminente lorsqu'ils sont adéquats aux possibilités du désir. Avec le temps, la joie s'exprime non seulement dans telles situations particulières mais, à la faveur de l'expérience répétée, comme rapport incorporé au travail : le travail est incorporé comme facteur essentiel de joie. Je suggérerai tout à l'heure, pour finir, comment ce rapport réitéré est lui-même susceptible de se généraliser en joie d'exister.



Les apprentissages en coopération : une didactique est-elle possible

Résumons-nous. Je disais donc que ce qui met les élèves au travail, ce sont les affects de joie et d'enthousiasme. Mais alors qu'est-ce qui produit ces affects, dont j'ai précisé qu'ils se définissaient comme un *effet* qui suit l'exercice d'une puissance ? La réponse se situe au même niveau de généralité que la précédente : ce qui produit de tels affects de joie, par lesquels les élèves se mettent au travail, c'est le travail lui-même.

On ne m'en voudra pas, je l'espère, d'une telle formule un peu circulaire. C'est que nous parlons de complexité, à l'écart du modèle programmatique le plus fréquent, qui repose sur une logique de contrôle (ou de prétention de contrôle) : ce modèle agence des séquences très maîtrisées, qui encadrent strictement les rapports de cause à effet, la maîtrise de la cause devant conduire à la maîtrise des effets. Au prix, précisément, de l'autonomie des affects, dont la puissance se trouve subordonnée à des contraintes normalisées, selon un rapport de hiérarchie sociale imposé. La sollicitude ou la bienveillance de l'enseignant, dont on ne doutera pas ici, n'y font rien ; car les conditions évoquées sont de nature, non pas émotionnelle, mais structurelle. Ce sont des conditions de subordination. Une subordination bienveillante reste une subordination. Que la séquence soit rigoureusement didactisée selon ce modèle n'y fait pas grand-chose non plus, pour la même raison. Et le travail devient le plus souvent un labeur, nonobstant cette double clause de bienveillance et de rigueur didactique. La seule possibilité offerte au pouvoir des affects est de se ranger sous cet agencement contraint, du moins de trouver la puissance de le faire, ce qui ne relève que très secondairement de la volonté.

Comment caractériser ce travail, donc, qui ne soit pas pour la plupart un labeur ? Par une transformation des conditions sociales de sa production. Il s'agit, afin de transformer le rapport au savoir, de transformer *les rapports de production* du savoir : ce sont des rapports sociaux de coopération. En quoi consistent-ils ? Nous en avons déjà suggéré le principe, celui de *l'égalité*, mais cela reste un principe vide de toute forme empirique. Il nous faut maintenant en proposer la condition pratique : donnons-lui le nom *d'autorisation*. En quoi consiste-t-elle ? En un renversement du rapport social, qui devient le suivant : *le travail repose sur les propositions des élèves*. Toute proportions gardées, c'est une sorte d'abolition du privilège de l'enseignant qui consiste traditionnellement à définir à la fois l'objet du travail et son déroulement tout entier. Pour le dire simplement, dans ce cas, c'est l'enseignant qui décide. Pour nous, c'est l'inverse : c'est l'élève qui décide. Toutes proportions gardées, une fois encore, à la manière de l'exercice politique de la souveraineté dans une démocratie radicale, où le peuple peut dire « c'est nous qui décidons », les élèves en coopération assument pareillement cette formule de l'égalité : c'est nous qui décidons. Toutes proportions gardées, c'est important d'y insister, car une analogie ne fait pas un argument, et du champ éducatif local au champ politique global, il y a un changement d'échelle qui en modifie la plupart des propriétés. Il y a notamment ce fait d'évidence que c'est l'éducateur qui configure l'espace social capable de produire de telles scènes, et qu'il y participe lui-même pleinement, même si cette participation est très différente, plutôt faite



Les apprentissages en coopération : une didactique est-elle possible

Pédagogie coopérative

d'accompagnement. Et cet autre fait d'évidence que les savoirs, pour l'essentiel préexistent à ce que tous vont en faire. Disons, pour être bref, que la manière de partir à la rencontre de ces savoirs, c'est de faire quelque chose qui ressemble le plus possible à ce que font ceux qui les ont produits. Des élèves, lorsqu'ils font des recherches en mathématiques, peuvent-ils faire quelque chose qui ressemble le plus possible à ce que font les mathématiciens dans leurs laboratoires ? Et, lorsqu'ils écrivent des textes, faire autant que possible ce que font les romanciers ou les poètes penchés sur leur table d'écriture ? Ainsi, de cette analogie, il reste bien quelque chose : le pouvoir de décider, d'être à l'origine de, et de se faire garant de ce qu'on entreprend. C'est la définition même de « l'auteur », qui compose la catégorie d'autorisation.

On se souvient que coopérer signifie « faire œuvre commune ». Les élèves, accompagnés par le professeur, sont donc *co-auteurs*. Le commun de la coopération, c'est la vie sociale elle-même, qui, en tant qu'égalitaire, est une fin sociale en soi, une manière de vivre, et c'est aussi l'ensemble des savoirs produits par cette relation de travail, qui se constituent progressivement en ressources, où vient puiser cet art de vivre. La vie sociale n'est pas une cohabitation d'intérêts conflictuels, mais la joie de multiples rencontres, l'activité de connaissance n'est pas l'appropriation individuelle et privée des savoirs, mais la production partagée de la culture comme bien commun.

J'entends d'ici les objections. Tableau idyllique, modèle abstrait ? Modèle abstrait, assurément, je ne souhaitais pas faire autre chose : proposer quelques aspects d'un modèle abstrait. Mais qu'on s'entende sur le mot d'abstrait. Il ne signifie pas, comme dans le langage commun, des idées incompatibles avec les contraintes du réel, de pures spéculations dans le mépris du cours ordinaire des choses ; il implique de dégager d'un ensemble complexe certains traits essentiels, communs aux éléments qui le composent, afin de les livrer à la réflexion et à l'examen. Tableau idyllique ? Peut-être aussi, dans la mesure où il faut bien laisser provisoirement de côté, pour développer brièvement une idée, les multiples nuances, tensions, résistances, réserves et objections qu'impose l'expérience elle-même dès que l'on y revient. Il n'en reste pas moins que les quelques propositions que je viens de vous faire, avec pour intention de conférer à l'idée coopérative une certaine consistance, trouvent à la fois leur inspiration et leur réalisation dans ce que les chercheurs appellent souvent la pratique de terrain. Cette pratique de terrain qui, il faut le rappeler, a bien souvent été le lieu de grandes inventions pédagogiques dont nous héritons aujourd'hui, est appelée à poursuivre ses efforts au sein des divers mouvements collectifs, comme l'OCCE. Et la pratique scientifique est invitée à y joindre ses propres efforts, ce qu'elle a d'ailleurs déjà commencé à faire. L'idée coopérative, dans ce contexte, a également quelque chose à nous apprendre : le fait que tout ceci constitue un bien commun à l'élaboration duquel tous peuvent participer, mais d'une certaine manière : coopérative, c'est-à-dire égalitaire. Nul privilège pour personne, mais chacun selon sa logique propre.



Les apprentissages en coopération : **une didactique est-elle possible**

Je dirai, en parodiant un peu le lexique du sociologue Norbert Elias, et en une formulation un peu rhétorique, que la science, dont le caractère est la distanciation, y gagnera les leçons de l'engagement et que la pédagogie, dont le caractère est l'engagement, y gagnera les leçons de la distanciation.

Conclusion

Concluons en trois points. D'un point de vue *politique*, la capacité à dire « c'est nous qui décidons » et à en déduire toutes les actions adéquates (ce qui n'est pas du tout la même chose que de dire c'est moi qui décide) préfigure la souveraineté démocratique. D'un point de vue *épistémique*, la capacité à aborder le savoir de l'intérieur, en y engageant ses forces selon une logique créative et coopérative, produit la capacité à participer à la fabrication de la culture. D'un point de vue *éthique*, l'expérience partagée des affects de joie dans le travail ouvre la possibilité d'une généralisation de ces allégresses particulières en la joie d'exister. Tout cela, corrélé, porte un nom, très ancien et peut-être un peu oublié : la sagesse. Et je ne doute pas, pour ma part, qu'elle puisse se convertir, chaque fois que les rapports de domination atteignent un certain degré d'insupportable, en un certain enthousiasme révolutionnaire.

Nicolas Go

Maître de conférences en Sciences de l'Education

Université Rennes 2