

# La coopération est un sport de combat

**Éric Demougin, membre de l'équipe éducative du collège expérimental Anne Frank (Le Mans)**

Présentation des pratiques coopératives mises en place par l'équipe du collège expérimental Anne Frank du Mans, avec des convictions fortes pour une école qui soit laboratoire d'une autre société.

---

Si la coopération est une valeur consensuelle, elle est contredite en pratique par une société fondée sur la concurrence. Dans l'entreprise privée, la novlangue managériale et l'idéologie du « capital humain » usent et abusent de l'idée de coopération alors même qu'en son nom elles soumettent les individus à des interdépendances d'intérêt remplaçant l'autorité centralisée d'un chef, trop facilement contestable, par celle d'un groupe de pairs.

Au sein de l'école existe cette même contradiction, tant au niveau des élèves qu'à celui des adultes. La coopération des élèves est souhaitée, mais contredite par des mises en concurrence entre eux (notations, exercices identiques entre élèves, analyse par niveau, sélection par l'échec, etc.), et le travail en équipe prescrit aux enseignants est contredit par leur mode d'évaluation reposant encore sur une notation individuelle.

Lorsque cette contradiction est dépassée par l'agir, lorsqu'enfin la coopération s'incarne dans une pratique, soudain elle devient moins consensuelle. La liberté qu'elle suppose prend vite des accents subversifs dérangeants pour l'ordre établi de l'école : le nécessaire échange est vu comme du bavardage et une perte de temps, le statut du maître « transmetteur de savoir » est remis en cause et du coup une part de son autorité aussi. Car la coopération, pour ne pas être réduite à des formes d'aide, d'entraide, de collaboration, d'association, de partenariat, voire d'oppression collective insidieuse, s'articule nécessairement dans un processus d'émancipation qui rend le sujet élève organisateur et décideur de ses relations aux autres et au monde.

Il faut alors accepter que le même individu, coopérateur dans une circonstance, ne le sera plus dans une autre. Pédagogiquement, l'enseignant ne peut faire preuve que d'une grande humilité face à cette difficulté, et cultiver le terrain, comme dirait Freinet. Interroger d'abord les « *allant de soi* » de l'école qui marquent la déférence : l'organisation de la classe en autobus, le bureau du maître, le vouvoiement, la relation à l'adulte ; puis ceux qui classent et ordonnent les individus entre eux : les notes ou les compétences acquises, l'exercice le même pour tous où chacun compte quotidiennement sur son cahier du jour ses ab, b ou tb, les passages de classe, les bulletins scolaires, les propos entendus entre enseignants sur la qualité des élèves.

Au collège expérimental Anne Frank, les structures de l'institution ont été conçues pour induire de l'échange. Les élèves ne sont plus regroupés en classes, mais en groupes d'intérêt qui se forment pour des durées qu'ils maîtrisent (ils savent en fonction du type de cours si cela dure une semaine, trois ou six). Ainsi, les marquages liés à la classe d'âge ne s'exercent plus. L'élève se construit un parcours entre envies et nécessités, accompagné au plus près de son tuteur. L'évaluation est alternative : pas de notes. L'évaluation dialoguée a en revanche une très grande place, reposant sur des récits oraux ou écrits, interrogeant la globalité des situations vécues (acquis des élèves, vécus singuliers, pratiques de coopération, implication de chacun, effets liés à la proposition pédagogique, au groupe). Le bulletin rempli des éternelles fadaïses y est abandonné au profit d'un journal de bord que l'élève tient avec toute l'assistance nécessaire du tuteur. Au prix de ces mutations, l'erreur change de statut, passant de l'« échec à masquer » à celui de « première étape dans un processus de construction ». Elle ne s'avoue pas, comme la faute, mais se laisse exposer pour mieux permettre des rencontres fructueuses d'aide, d'entraide, d'explications, de formations partagées et mutuelles.

Les espaces de concertation entre tous les acteurs sont multipliés :

- Un conseil de collège qui est décisionnel. Tout membre de la communauté éducative peut y assister et y faire valoir son avis, et même son veto, car la décision collective se prend au consensus.
- Des médiations (parlons-en et ateliers de réparation) permettent de dépasser de nombreux conflits par la recherche d'une compréhension mutuelle. Pas de sanctions. La vie scolaire concerne tous les adultes (pas de CPE) et même tous les élèves, qui apprennent à écouter, comprendre, proposer des réponses, accompagner dans le temps les résolutions de conflits.
- Une organisation des locaux qui prévoit des circulations, des présences, plutôt que des surveillances officielles (même si elles existent).

Tout est prévu pour que les élèves rencontrent collectivement ou individuellement l'ensemble des adultes dans le bureau de vie scolaire, dans des salles partagées, dans des réunions où se profèrent des paroles singulières, mais aussi une parole commune et forte.

La proposition pédagogique laisse une large part aux projets autogérés, conçus pour être rentables scolairement, mais en intégrant fortement les intérêts des uns, les passions des autres, pouvant ouvrir sur « au dehors de l'école ». Dans ce type de pédagogie complexe, chaque individu investi affronte [1] ses craintes, ses inhibitions, vécues comme des manques tangibles quant au projet poursuivi. Ce sont aussi de vraies fiertés, de vrais défis relevés, des rencontres humaines de dépassements de conflits, de solidarités.

Les parents ne sont pas laissés à l'écart de la démarche coopérative. Pendant plus de dix ans s'est expérimentée une coéducation étendue au pédagogique, faisant entrer des parents dans des décisions concernant des choix d'organisation de cours, de création de situations d'apprentissage. Dans ce contexte, le problème de réconcilier parents et enseignants ne se pose pas. Chacun, dans un travail systématiquement commun, comprend mieux les obstacles vécus par l'autre.

Pourtant, même dans cet univers aidant, la coopération n'est pas toujours au rendez-vous. La pression sociale du chacun pour soi s'exerce en permanence. Former l'autre, s'en occuper, apprendre d'un pair... Ce sont des postures souvent vécues comme des pertes de temps par rapport à celle tellement intégrée d'une transmission entre le professeur et chaque élève : « j'ai mon brevet à bosser, j'en n'ai rien à f... d'elle ! » Convaincre, expliciter, légitimer des postures de dépendance des uns aux autres suscitent, même dans un collège expérimental, des désaccords réguliers d'autant plus visibles qu'ils peuvent être discutés. On entre là sur des freins clairement idéologiques qu'il ne faut pas fuir. Ateliers philo, débats, tout est bon pour pousser les discussions, pour questionner ce qui réunit tous les acteurs du projet. Avancer chacun pour soi ? Poser le pari d'avancer tous ensemble ? Accepter les singularités, les reconnaître, inventer ensemble des formes pédagogiques inédites, des façons d'aider...

L'hétérogénéité systématique des groupes, si elle incite à différencier, n'induit pas forcément une pratique coopérative. On peut répondre à cette diversité dans des formes individualisantes qui ne font jamais se croiser les parcours [2], laissant en permanence chacun face à des travaux autonomes, autocorrigés. Impulser un travail de groupe comporte en outre quelques écueils : si cela reste une figure imposée, ça n'a pas d'intérêt. Un travail de groupe n'a de sens que si le groupe s'anime, si l'échange interne est réel parce qu'investi par chacun. Et cela passe par un mouvement incessant entre des temps d'implications individuelles [3], des temps de petits groupes où les avis individuels s'exposent, s'affrontent, mais s'accordent, et des temps de restitution au groupe entier.

Au final, les temps de vraie coopération sont un peu comme le bonheur, fugitifs, toujours à construire et non décidables. Cela veut dire aussi que toute pratique qui renoue avec l'avis professoral sommaire d'un bulletin de notes, qui renoue avec l'imposition autoritaire des règles, qui renoue avec le photocopié de restitution du cours le même pour tous corrigé en rouge, fait s'éloigner les perspectives coopératives réelles.

Un levier puissant pour un établissement expérimental est le regard extérieur qu'il attire. Exposer l'expérience à des visiteurs, à de jeunes professeurs, entretient le récit du projet et le renforce. L'institution scolaire parvient alors à convoquer chez ses élèves les adultes responsables qu'ils sont et à repousser l'enfant qui teste, cherche les limites d'une autorité externe.

Pour finir, et en retour sur le paradoxe énoncé au début de ce texte, cette coopération si positivée, mais si peu pratiquée, reflète bien le paradoxe de l'école qui hésite entre adapter les nouvelles générations à la société existante ou construire par l'éducation une société de demain différente. Si la coopération est si peu présente à l'école, c'est précisément que tout la contredit dans une réalité qui valorise la débrouille personnelle et qui plonge chacun dans l'insécurité de son avenir

Articuler aujourd'hui son métier d'enseignant sur la dimension adaptatoire du système éducatif, au nom d'un pragmatisme, c'est véritablement condamner la société à un immobilisme mortifère. N'est-ce pas précisément à l'école de construire une société plus coopérative, plus démocratique ? Comment faire émerger ce citoyen attendu, émancipé, apte à faire œuvre de lui-même, à prendre en compte les singularités qui l'entourent, à réfléchir aux enjeux qui attendent l'humanité dans une conscience claire de coévolution avec ses pairs, sans que l'école s'emploie à faire expérimenter cela pratiquement ? Coopérer inscrit dans des confrontations, dans des ressentis parfois frustrants de contrainte collective, dans des enthousiasmes forts, dans des solidarités inoubliables qui doivent se vivre dans l'école.

### **Éric Demougin**

Membre de l'équipe éducative du collège expérimental Anne Frank (Le Mans)

---

[1] Parfois de façon volontaire, d'autre fois de façon plus violentes, avec des envies de quitter le projet, de lâcher, qu'il faut écouter, prendre en compte.

[2] Cf. mon article « Un établissement différent » dans le n° 503 des *Cahiers pédagogiques*, « Actualité de la pédagogie différenciée », février 2013.

[3] L'écrit individuel initial, y compris dicté à un tiers, restant la façon la plus sûre de structurer ensuite les échanges collectifs, le niveau simplement oral court-circuitant souvent les plus inhibés ou timides.

---

- [1. La coopération est un sport de combat, 21 mai 2014, 10:09](#)