

# Le cœur de l'école

**Eveline Charmeux.** Apprendre à coopérer n'est pas un bonus, une astuce comme une autre, c'est une dimension essentielle de ce que les élèves viennent découvrir et maîtriser à l'école.

## # Aide, Travail de groupes

« **N**e l'aidez pas : il faut qu'il trouve tout seul ! »

« Mieux vaut un devoir à moitié fait, seul, que terminé avec l'aide d'un autre ! »

« Avez-vous fait ce devoir seul ? »

Seul ! À l'école, au tableau ou à sa place, pour travailler, pour apprendre, pour être évalué, chacun des élèves est tout seul, et s'il a un voisin de table, c'est pour l'ignorer, ne surtout pas lui parler et ne pas le regarder : « On ne parle pas, on ne copie pas. »

Le maître, seul lui aussi, est là, tel le bon roi de jadis, de légitimité divine, pour distribuer à chacun individuellement ses louanges comme ses sanctions, les unes et les autres, toujours méritées naturellement. Il n'est pas jusqu'au fameux soutien qui ne soit individualisé, sorte de quarantaine destinée sans doute à protéger les élèves sains des dangereux virus dont seraient porteurs ceux que l'on nomme « *en difficultés* ».

Oui, l'école française est bien le lieu d'une individualisation massive des élèves. Et pourtant...

### LA COOPÉRATION, POURQUOI ?

Est-il nécessaire de rappeler que, dans la vie sociale, rien ne se fait individuellement ? Même les sports les plus individuels se préparent et se mènent en équipes. Le maître, qui exige que les élèves fassent seuls leurs devoirs, n'a pas préparé seul sa classe : il s'est (espérons-le !) servi de documentation, voire de conseils de collègues. A-t-il triché ?

La fameuse compétitivité, argument numéro un pour justifier cette individualisation obsessionnelle, est en réalité toujours une compétition d'équipes et de groupes. Et donc, parce qu'aucun apprentissage de cette forme de travail n'a été prévu durant la scolarité et que tout le vécu de l'éducation a enseigné le contraire, le travail en équipe, dès qu'il devient

indispensable dans la vie professionnelle, apparaît comme insupportable et décevant. Le refus scolaire de cette réalité aboutit à une contradiction qui tourne en boucle, un cercle trop caressé, comme disait Ionesco, ce qui l'a rendu vicieux. Car rien n'est moins naturel que le travail d'équipe : il est même si peu naturel que les enseignants les plus ouverts ne peuvent se résoudre à se priver d'un travail individuel préalable pour en neutraliser les dangers.

### Même les sports les plus individuels se préparent et se mènent en équipes.

« Neutraliser » est en effet le verbe qui convient : les collègues qui affirment préférer que les élèves commencent par réfléchir individuellement, pour aborder dans un second temps seulement le travail en groupes, ne se rendent pas compte que cette façon de faire supprime tous les effets positifs de cette organisation du travail. Vouloir que les enfants réfléchissent tout seuls d'abord, c'est, d'emblée, installer une sélection entre ceux qui ont eu une idée et ceux qui n'en ont pas eu. Et la confrontation qui suit ne peut qu'accentuer l'écart, en y ajoutant la honte de n'avoir rien à apporter au groupe. Pour avoir des idées sur la solution d'un problème, il faut avoir l'habitude de manier des problèmes ; pour avoir de l'imagination, il faut avoir beaucoup vu, beaucoup entendu, beaucoup lu : il faut avoir été bien nourri chez soi. Ce n'est pas le cas de tous. L'imagination n'est pas un don, c'est un résultat. Et, du reste, cette façon de procéder est vécue aussi désagréablement par ceux qui ont eu des idées à proposer, car la mise en commun dans le groupe ne peut que les mettre en difficulté : l'idée qu'on a trouvée, on y tient et il est très difficile d'admettre celles des autres. Les conflits de pouvoir s'installent, incompa-

tibles avec la coopération : on est aux antipodes de celle-ci.

Au contraire, si les enfants sont tout de suite réunis pour réfléchir et chercher des stratégies ou des explications, celles-ci enrichissent le groupe au moment même où elles fusent, et rebondissent d'un enfant à l'autre sans être jamais la propriété de l'un ou de l'autre. Une idée ne devient intéressante que partagée, enrichie, confortée, complétée par les ajouts des autres. Et il n'est pas rare que celui qui n'avait aucune proposition à l'origine soit justement celui dont les ajouts aux idées émises par un pair se sont révélés les plus utiles ou les plus riches. On peut dire alors qu'ils ont travaillé réellement ensemble, qu'ils ont coopéré.

Et c'est là aussi que l'on voit la différence entre une véritable coopération et les relations d'aide comme le tutorat, généralement mises en place dans certaines classes par des enseignants soucieux de socialiser le savoir. Trop souvent le tutorat ou autres relations d'aide vues en classe sont des choix, certes généreux, mais relevant de conceptions discutables : le bon élève est supérieur au moins bon ; les difficultés de ce dernier viennent de lui et c'est lui qu'il faut aider, alors qu'elles viennent de la relation pédagogique qu'on lui fait vivre ; et, plus grave, elles relèvent de cette idéologie de la charité qui offre aux pauvres en veillant bien à ce qu'ils le restent, sans surtout remettre en cause l'ordre social.

### LA COOPÉRATION, COMMENT ?

Il y a une énorme différence entre le fait d'installer la coopération en classe et celui de faire du travail de groupes de temps en temps. Cela implique que tout le travail se fasse en groupes, sur la base d'un partage réel et constant des savoirs largement géré par les enfants eux-mêmes.

Certes, un tel fonctionnement ne va pas se faire tout seul, par magie : un long apprentissage est indispensable qui doit donc apparaître dès le plus jeune âge, à l'école maternelle. Comme disait un mien ami, l'objectif, à cet âge, c'est de leur

apprendre à « passer du duel au duo ». Spontanément, le travail à plusieurs, même à deux, est d'abord un duel. Le problème, c'est que beaucoup s'imaginent qu'il va suffire d'attendre pour que ça s'arrange. Pas du tout ! Cela ne peut s'arranger que si l'on apprend à gérer ce duel, tout de suite, de façon à la fois ferme et douce, pour que l'apprentissage du partage se fasse. Il est difficile de partager : deux petits d'école maternelle qui n'ont qu'une seule feuille pour faire un dessin vont la couper en deux pour faire chacun le sien. Il faudra beaucoup de patience et d'entêtement bienveillant à l'enseignant pour parvenir à ce que chacun coopère à la réalisation d'un dessin commun. Gérer le duel, c'est utiliser la seule clé possible de progrès : un travail de conscientisation de ce qui se passe, dans un climat de bienveillance, et avec les moyens des enfants de cet âge. Vivre du difficile et réfléchir sur ce vécu sont la base de l'éducation civique.

C'est pourquoi, plus tard, au cours préparatoire et au-delà, les situations de résolutions de problèmes en petits groupes, dont on sait qu'elles sont nécessaires, ne seront pas suffisantes, il faut qu'elles soient analysées pour venir à bout des obstacles que sont les phénomènes de leaders, de rejets et de conflits qui surgissent. Deux conditions doivent alors être remplies.

D'une part, une observation extérieure du fonctionnement du groupe. Pour être efficace, cette observation doit être menée par des pairs. Cette tâche doit donc être confiée à deux élèves, qui sans participer directement au travail du groupe, ont à observer ce qui se passe, et comment ça se passe.

Ces notations font ensuite l'objet d'un rapport (dépourvu de tout jugement) avec un débat régulation, où l'enseignant doit veiller à l'objectivité la plus totale et surtout la plus bienveillante. C'est en effet la bienveillance et l'absence de jugements moraux qui permettront aux membres des groupes de progresser dans le vivre ensemble. Notons au passage que l'objection selon laquelle tout cela consomme beaucoup trop de temps, qu'on n'a pas à cause du programme à finir, est irrecevable : un tel travail n'est autre que de l'éducation civique, qui est évidemment au programme.

D'autre part, une conception rigoureuse du travail de groupe, jusqu'à

des astuces d'organisation qui peuvent paraître secondaires, alors qu'elles sont essentielles.

Par exemple, le fait que tout soit installé pour ce type de travail (tables réunies, consignes de travail, documents nécessaires déposés sur les tables, etc.) avant que les enfants n'arrivent évite le capharnaüm de l'installation.

Il est essentiel que la durée du travail soit annoncée et absolument respectée. Tant pis si tous les groupes n'ont pas terminé au moment du rapport : il n'est du reste pas sans intérêt pour le groupe que le rapporteur soit obligé d'expliquer pourquoi ils n'ont pas pu terminer le travail demandé, à condition surtout qu'aucune leçon de morale ne vienne gâcher cet intérêt, formateur s'il en est !

### **Installer la coopération en classe implique que tout le travail se fasse en groupes, sur la base d'un partage des savoirs largement géré par les enfants eux-mêmes.**

Cela veut dire aussi qu'avant de commencer à travailler, les rapporteurs doivent être désignés pour présenter ensemble le rapport oral, qui ouvre le temps de mise en commun.

L'enseignant, qui reste à la disposition des groupes durant le travail, doit, dix minutes avant la fin prévue, annoncer que le moment est venu d'arrêter le travail des groupes pour se consacrer à préparer, avec les rapporteurs, le rapport oral.

Pour la mise en commun aussi, une grande rigueur d'organisation est indispensable : pas question de laisser faire ce que je vois parfois, un gamin qui lit péniblement un papier et que personne n'écoute, dans un brouhaha que l'enseignant s'efforce vainement de contrôler. La mise en commun doit être un réel moment d'écoute et de réflexions partagées ; les rapporteurs de chaque groupe ensemble au tableau, les autres rassemblés assis par terre autour d'eux. À la fin, les groupes reprennent leur place de travail pour rédiger ensemble le rapport écrit, enrichi des apports de l'enseignant, rapport qui sera archivé dans les outils personnels de chaque élève.

On le voit, l'apprentissage de la coopération et son vécu n'ont pas à s'ajouter au programme, ils en sont

partie intégrante et ils accompagnent nécessairement tous les apprentissages, de toutes les disciplines. Mais cette œuvre commune, coopérante, qui contribue, par le sentiment de sécurité qu'elle installe, à rendre plus solides les contenus appris, vise aussi un autre objectif : l'apprentissage de la responsabilité solidaire (qui manque tant aux adultes que nous sommes !), l'implication de chacun dans la réussite de toute la classe.

Si l'on veut que les adultes deviennent vraiment conscients de leur responsabilité dans l'avenir de notre planète et de ses habitants, il faut qu'enfants, dans la petite planète qu'était leur classe, ils aient appris à s'intéresser à ce qui arrive à leurs camarades, notamment à ceux qui, pour des raisons diverses, ont pris du retard ou se heurtent à des difficultés particulières, non dans un élan de charité, mais dans un esprit de réelle responsabilité solidaire.

À l'instar des petits de ce CP toulousain, le jour où, avec l'instituteur, nous en avons vu arriver un petit groupe qui avait une demande à formuler : « Il y a une chose qui nous embête : Jérémie, il n'arrive pas à lire. Qu'est-ce qu'on peut faire ? » Et la maîtresse de répondre : « Dites-moi ce que vous pensez pouvoir faire pour aider Jérémie, et moi, je vous aiderai à l'aider ! » Grâce à une miniréorganisation de l'emploi du temps, ces petits bonshommes ont offert à Jérémie un soutien intelligent, amical, et d'autant plus efficace qu'il ne venait pas d'en haut. Pour être compatible avec la notion de coopération, une relation d'aide doit impérativement venir des enfants eux-mêmes.

À la fin de l'année, Jérémie avait rejoint le peloton ! Ce n'est pas une utopie. C'est une histoire vraie, elle s'est passée en 1979. ■

**EVELINE CHARMEUX**