

La classe coopérative ou l'autorité de l'argument

Sylvain Connac, professeur d'école, docteur en sciences de l'éducation chargé de cours à l'Université Paul Valéry

Une perspective où l'autorité est partagée entre le maître, le dispositif coopératif ("institutions") et l'argument.

Invariant pédagogique n° 4 : "Nul, l'enfant pas plus que l'adulte, n'aime être commandé d'autorité. Nous sommes tous ainsi, et c'est pourquoi tout geste, tout commandement d'autorité entraîne une opposition comme automatique de celui qui les subit : il rougit, ou il amorce un geste de résistance peut-être vite réprimé, ou bien il est troublé dans le déroulement de ses pensées et de ses sentiments".¹

Les enseignants de classes coopératives sont confrontés moins que d'autres à des difficultés liées à l'autorité. Pourtant, un ordre et une certaine discipline rythment l'activité des enfants de manière à asseoir un climat de travail démocratique. Si ce ne peut être une intervention directive de l'enseignant, qu'est-ce qui fait que la classe "tourne" ? Au-delà des institutions qui permettent et structurent les interactions, comment les idées sont-elles retenues, et quelles sont les modalités de prises de décisions ?

Une conception ordinaire de l'autorité pourrait se traduire par la capacité à se faire obéir sans contrainte physique. L'étymologie montre qu'il s'agit d'un lien moral spécifique, où la personne qui fait autorité est autorisée de fait à exercer cette autorité, autant qu'elle s'y autorise, dans la pleine reconnaissance réciproque. L'autorité correspond à ce que les Romains appelaient "auctoritas" et se distingue de la "potestas", pouvoir légal, ou puissance publique... Il s'agit d'un phénomène social, psychologique, où celui ou celle qui fait autorité est investi(e) à la fois d'une compétence identifiable sur le terrain, mais en même temps d'une capacité à représenter des idées, les institutions, qui probablement le (la) désignent au respect et à l'affection publics. C'est ce qui rend cette position difficile et problématique, entre le charisme d'une autorité personnelle, avec le risque qu'elle ait un effet négatif, et l'exercice tyrannique de la personnalité autoritaire. L'autorité de certaines personnes est alors une résultante complexe, entre la maîtrise d'une compétence et la capacité à représenter son institution sociale de référence.

À travers l'étude de retranscriptions de discussions à visée philosophique, nous verrons en quoi la parole de l'enseignant d'une classe coopérative peut être entendue et considérée mais aussi dépassée voire contredite sans que cela ne rompe le pacte démocratique nécessaire à la constitution d'une communauté de recherche. Nous pourrions également étayer cette thèse à partir de l'analyse de questionnaires visant à disposer de l'avis d'élèves quant à ce pouvoir assurant l'obéissance.

Ce questionnaire a été proposé à quatre classes coopératives, reconnues comme telles parce qu'elles permettent aux enfants de travailler en s'entraidant, parce qu'elles s'organisent autour de plusieurs "institutions" nécessaires à la construction d'un climat de travail coopératif, et parce que les enseignants qui en sont responsables participent aux activités du groupe départemental de l'Icem². 66 questionnaires ont été dépouillés, ce qui représente 78% des enfants de ces classes.

La première question concernait les représentations que les enfants peuvent avoir de l'autorité : "À ton avis, que veut dire le mot autorité ?".

- Définition connexe du concept : 38%. Se faire écouter quand on parle - Se faire écouter - Se faire respecter - Se faire obéir - Savoir capter l'attention des autres - Ce que les parents doivent avoir.
- Définition inversée du concept (vision subie) : 37 %. Le code, les lois - Etre poli avec les autres - Son comportement - Quand on doit écouter quelqu'un - Obéir aux règles - Pouvoir faire ce qu'on veut ?
- Définition liée aux mots de la même famille : 11%. On donne l'autorisation - Autoriser.
- Ne savent pas : 14%. Même si seulement 1/3 des enfants ne semble pas maîtriser ce concept d'autorité, une majorité en a une idée précise, souvent proche de l'idée de pouvoir.

La classe coopérative, avec son organisation démocratique, son rapport au travail et ses institutions de cogestion de la vie scolaire, permet une évolution de cette représentation initiale. C. Freinet expliquait que la discipline du groupe était structurée, voire dynamisée, lorsqu'elle était la conséquence d'une bonne organisation du travail coopératif et du climat moral, et non le fruit d'une volonté extérieure. " Le maintien d'une autorité résulte alors d'une tâche collective, de l'organisation du travail, et de la relation pédagogique qui leur convient.³" Du fait de la place qu'occupe l'enseignant, souvent en retrait pour laisser des espaces d'engagements et de travail aux élèves, il n'a plus le monopole de l'orientation de l'activité de chacun, tout du moins pour tout ce qui n'est pas relatif à la sécurité des personnes qui vivent dans la classe. La question de l'autorité n'est donc plus de son seul ressort. Elle prend tout son sens lorsqu'il est amené à sortir de la classe et à laisser les enfants évoluer sans son contrôle.

Deuxième question : " Lorsque le maître (ou la maîtresse) sort de la classe, comment cela se passe-t-il ?".

- Ça se passe bien : 60%. Il y a parfois du bruit, mais c'est souvent calme - Tout le monde est calme et on travaille. - Il y a le président.
- C'est moyen : 16%.
- Ça ne se passe pas bien : 24%. Des enfants en profitent pour se faire remarquer - C'est la grosse pagaille - Très mal à cause du bruit.

L'AUTORITÉ DES INSTITUTIONS COOPÉRATIVES

" L'autorité est une force de pouvoir qui assure l'obéissance sans user de la force ni de la persuasion. Elle commence quand on cesse de discuter.⁴" Cette force de pouvoir provient principalement de trois institutions de la classe coopérative : le conseil coopératif, le contrat de vie qui en est une émanation, et regroupe l'ensemble des lois et règles de la classe nécessaires à l'exercice des libertés individuelles, et la fonction de président du jour.

C'est à ma connaissance Makarenko qui, le premier, a esquissé cette fonction de président du jour.⁵ Il présente l'organisation de sa colonie, et en particulier que "chaque enfant est président de jour à son tour. En dehors des équipes fixes, il se crée des équipes occasionnelles. Le chef de ces équipes ne peut être un enfant qui est déjà le chef d'une équipe fixe... Ainsi s'était formé à la colonie, une chaîne très compliquée d'interdépendance qui ne permettait à aucun colon de se détacher de la collectivité pour la dominer. Le système des détachements spéciaux (pour nous équipes occasionnelles) avait rendu la vie de la colonie extrêmement intense et pleine d'intérêt, par l'alternance des fonctions de travailleur et d'organisateur, de l'exercice du commandement et de la subordination, de l'action collective et individuelle". Ce principe, que l'on retrouve plus tard dans l'expérience de Pistrak,⁶ répond différemment à la conception traditionnelle de la coopérative scolaire avec l'élection d'un président, d'un secrétaire et d'un trésorier, et semble correspondre davantage au fonctionnement démocratique d'accès à la parole pour tous.

Dans la classe de Jean Le Gal⁷, le président de coopérative est remplacé par un Président de jour. Il explique aux enfants que cette institution permet à chacun d'être responsable à son tour. La multiplication des responsabilités amène aussi chacun à être, tour à tour, celui qui dirige et celui qui exécute. Au Conseil, il a été décidé que le président de jour préside toutes les activités et organise les entrées et sorties de la classe. L'enseignant anime seulement la mise au point des textes libres, leur exploitation, les activités collectives. Il se rend disponible, pendant les activités individuelles et les ateliers, pour répondre aux demandes. Comme les enfants, il inscrit ses critiques au journal mural et elles seront examinées au Conseil.

Dans les classes uniques de l'école A. Balard, à la fin du bilan de journée, le président du jour choisit parmi les enfants volontaires ayant le moins dérangé celui qui va lui succéder. Le lendemain, son prénom est écrit sur une affichette prévue à cet effet. Il préside tous les moments de réunion de la journée : quoi de neuf, réunion, conseil, choix de textes, présentations, bilan météo. Quand il le juge nécessaire, il s'occupe aussi de modifier le "code du bruit dans la classe", celui qui permet de travailler dans un calme relatif permettant les concentrations. Il peut éventuellement noter sur une feuille les gênes provoquées par certains. Le soir, après le bilan de journée et avant le choix du prochain président, les enfants de la classe sont amenés à donner leur avis sur la manière dont le président du jour a fait vivre cette fonction : a-t-il rappelé les règles quand il le fallait, ou s'est-il contenté de vaquer à ses activités ? A-t-il pu aider les enfants qui en avaient besoin, ou ne s'est-il intéressé qu'à ses copains ? A-t-il crié pour se faire respecter, ou s'est-il référé aux institutions de la classe ? ... C'est souvent lors de cette discussion qu'une sorte de déontologie du président du jour apparaît et se construit. Les quelques enfants qui, à plusieurs reprises, n'ont pas tenu compte de ce

qui se disait lors de ces moments peuvent se retrouver mal à l'aise lorsqu'il est question de s'en expliquer et ne se proposent pas ou ne sont pas forcément choisis immédiatement pour reprendre cette fonction.

Question 3 : "À qui obéis-tu le plus facilement dans la classe ?".

- Au maître, la maîtresse ou un adulte : 52%
- Au président : 26%
- À tout le monde : 18%
- À mon tuteur : 4%

Question 4 : "Écoutes-tu facilement le président du jour ?"

- oui : 78%
- ça dépend du président : 6% : parce que c'est le président : 31%; parce que c'est lui qui aide à gérer le travail et la journée, il calme la classe : 23%; parce que si on ne l'écoute pas, il y aura beaucoup de bruit : 10%; parce qu'il peut me sanctionner : 26%; parce que c'est la classe qui l'a choisi : 3%; parce que tout le monde l'écoute : 3%; surtout quand il me parle gentiment : 3%; parce que je sais le faire et que je sais que c'est difficile : 3%
- non : 16%
- des fois, c'est lui qui met la pagaille dans la classe - Des fois il me parle mal alors je ne l'écoute pas - Parce que des fois il fait n'importe quoi

Au cours d'un conseil coopératif, la parole est distribuée démocratiquement par un président de séance. Les propositions qui sont faites deviennent des décisions lorsque l'ensemble des membres du groupe s'y retrouve ou lorsqu'elles rallient une majorité des avis. En conséquence et au-delà des phénomènes psychosociaux, ce qui conduit aux prises de décisions serait la pertinence de l'argumentation développée.

Cette culture de l'argument se construit également sur des domaines autres que décisionnels et pragmatiques lors des discussions à visée philosophique. Il ne s'agit plus de convaincre le groupe ou d'obtenir sa majorité, mais plutôt d'entrer par dialogisme dans une logique de recherche de ce que J. Habermas appelle l'argument le meilleur : "Nous cherchons à nous entendre entre nous au titre de ce que nous acceptons pour valable, c'est à dire exact, pertinent, correct, vrai. Donc cela signifie que nous nous situons sous la loi de l'argument meilleur en attendant un meilleur, sachant qu'il n'y a pas d'argument définitivement meilleur.8"

Question 5 : "Pendant une discussion philosophique, qui peut imposer ses idées ?".

- tout le monde : 59%
- les élèves : 35%
- la maîtresse : 6%

Question 6 : " Comment fait-il ?" (par nombre de réponses données).

- Il faut expliquer et dire pourquoi on dit cela
- En demandant la parole et en donnant son avis
- En réfléchissant
- En disant des choses intéressantes
- En posant des questions qui ne sont pas idiotes, en donnant de bonnes idées
- En comprenant ce que les autres veulent dire et en leur montrant que ce n'est pas tout à fait vrai
- Il ne parle pas 15 ou 16 fois, il parle moins, 5 ou 6 fois par exemple
- Il faut le prouver en réfléchissant

PLACE DU MAÎTRE

Dans toutes les discussions à visée philosophique connues (celles pratiquées dans une classe), la présence d'un adulte, souvent l'enseignant, est un dénominateur commun. Parce que nous provenons d'un système éducatif coloré de traditions, nous savons que cette place occupée par "le maître" n'est pas anodine. Parfois, elle est même prépondérante. Kant se demandait ce que pouvait bien devenir l'homme si un être de nature supérieure se préoccupait de son éducation. Un enseignant n'est pas un pair pour les élèves et pourtant, rares sont les personnes qui se sont interrogées sur l'impact de la présence d'un adulte lors de discussions philosophiques d'enfants. Qu'est-ce que cette participation modifie dans les résultats finaux et, à l'opposé, que deviendraient des discussions philosophiques sans adulte ?

Dans une précédente recherche⁹, nous nous sommes intéressés aux différents rôles qu'un adulte-enseignant occupe dans une classe afin que les discussions philosophiques qu'il a initiées prennent les formes attendues. Ces rôles sont au nombre de sept, n'ont pas d'importance hiérarchique et sont présentés sous forme de déterminants. Chacun d'eux est en lien avec les autres, c'est sous un regard systémique qu'il convient de les aborder.

<div class="bloc_image_interne"> </div>

Nous nous intéresserons tout particulièrement au déterminant "Personne singulière et citoyenne", en particulier aux situations où l'enseignant est conduit à apporter un avis personnel au cours de la discussion. Homme ou femme, de même nature que celle des enfants,¹⁰ l'enseignant est un discutant au même niveau que les autres, les idées qu'il apporte ne sont pas supérieures à celles apportées par les enfants. Il peut défendre l'idée de Dieu ou la contester fortement, cela ne signifiera en aucun cas que les enfants doivent quitter la discussion en étant en plein accord avec les idées du maître. Dire ce que l'on pense en tant qu'adulte, c'est jouer la carte de l'authenticité ; imposer ses idées, c'est se méprendre quant aux visées des discussions philosophiques ; et s'empêcher de les présenter, c'est risquer d'être perçu comme d'une autre nature. On peut s'apercevoir à travers cette sélection de scripts que ces interventions de l'enseignant conduisent généralement à une réaction,

mais ne consistent jamais à imposer des idées par une influence liée au statut d'adulte responsable. Le principe général de référence à des exigences intellectuelles semble s'appliquer à l'identique lorsqu'il s'agit de répondre à une opinion apportée par l'enseignant.

Qu'est-ce qu'un raciste ? 21/11/00

AC 35 Enseignant : Moi je pense que tout le monde est un petit peu raciste

AC 40 Chris : Ben maître je suis un petit peu d'accord avec toi parce que peut-être que c'est vrai peut-être c'est faux. Tout le monde peut être raciste

AC 41 Anaïs : Moi je suis pas d'accord avec toi mais je veux te poser une question pourquoi tu dis que tout le monde est un peu raciste

AC 42 Stéphane : Moi je crois que t'as raison parce que des fois moi j'ai déjà embêté mon frère, ben c'est raciste. Y en a qui les aide pas

Pourquoi les Hommes se font-ils la guerre ? 21/11/02

CC 61 Enseignant : Moi j'ai envie de donner mon avis. Pour moi les hommes qui se font la guerre sont des gens qui ne se connaissent pas parce que quand on est copain des fois on n'est pas d'accord mais ça ne va pas jusqu'à une grosse bagarre. On trouve toujours une solution pour ne pas se battre. Par contre quand on ne se connaît pas, quand on ne s'est jamais vu ou qu'on ne s'est croisé qu'une fois ou deux et ben c'est beaucoup plus facile de se faire la guerre.

CC 63 Chris : Moi je vais reformuler ce qui vient d'être dit. Le maître il a donné son avis. il a dit que + Il a donné un exemple par exemple dans la cour ya deux copains qui jouent ensemble mais si ya a un qui veut faire un jeu mais que l'autre il est pas d'accord ça va pas aller jusqu'à une bagarre et se taper dessus et que là dans la guerre c'est parce qu'ils se connaissent pas qu'ils se battent

CC 64 Nesrine : Heu moi je veux dire maître moi je connais des gens que je connais pas et pourtant on s'est pas fait la guerre hein

Dieu existe-t-il ? 13/03/03

CL 46 Enseignant : Euh ! Moi je voudrais rebondir sur ce que disait Thaleb quand il dit que les scientifiques sont des imbéciles. Les scientifiques sont des gens qu'on trouve dans toutes les religions et qui croient tous à des dieux différents et qui essaient de trouver des preuves pour dire qu'une chose est vraie ou qu'une chose est fausse. Donc, je vois pas en quoi ce sont des imbéciles et de deux, aucun scientifique n'a prouvé que Dieu existe mais aucun scientifique n'a prouvé que Dieu n'existait pas. Parce que c'est justement une question à laquelle, de notre statut d'homme et de femme, on ne peut pas avoir une réponse sûre. On peut pas le savoir de manière sûre.

CL 48 Hatem : Moi, je reviens sur ce qu'il a dit Thaleb. Des fois, les scientifiques ils disent n'importe quoi mais des fois, ils disent la vérité.

CL50 Thaleb : Des fois, ceux qui sont honnêtes mais y en a là qui disent n'importe quoi pour gagner des sous.

D'abord d'une, Chris tu as dis n'importe quoi, franchement. T'as écrit des mots par ici, des mots par là. De deux, qu'il arrête celui-là parce qu'il m'énerve . Et de trois,

CL52 Mennana : Dieu existe parce que d'abord qui a mis des hommes sur terre, qui a créé des bâtiments et tout ça, c'est des hommes, et qui a mis les hommes sur terre, c'est Dieu.

L'autorité qui régit le fonctionnement des classes coopératives n'est donc pas seulement du ressort de l'enseignant. Au-delà des institutions qui supportent la structure de la classe, il semble bien que ce soit la qualité de l'argument qui fonde l'obéissance de chacun. Gérard Mendel¹¹ pense qu'aujourd'hui l'autorité s'inscrit dans le régime de la dissymétrie. Dès que l'on argumente, on se place sur un plan d'égalité. L'espace démocratique serait donc un facteur de fragilisation, qui induirait une crise de l'autorité traditionnelle. Aux sources de l'autorité au sein d'une classe coopérative réside non pas seulement l'enseignant, mais l'ensemble des situations qui conduisent les élèves à faire acte de raison pour dompter leur élan naturel à aller à l'encontre de la liberté des autres élèves et de la mission éducative de l'école."On essaye d'argumenter rationnellement des objections et réponses aux objections qu'on nous fait; on se demande de quoi l'on parle et si ce que l'on dit est vrai, si l'on pense ce que l'on dit au lieu de se contenter de dire ce que l'on pense.¹²"

Nous pouvons terminer cet article en observant une discussion autour de l'anneau de Gygès pendant laquelle l'enseignant intervient peu et où l'on voit que lorsque la tâche est orientée vers un chantier coopératif fort, c'est bien la recherche de l'argument le meilleur qui fait autorité.

CO5 Ichem : Moi à la place de Gygès je ferais le bien et j'aimerais pas tuer les autres

CO7 Mouaâd : Et ben moi à la place de Gygès si j'avais la bague et ben je serais allé en prison et je libérais tous ceux qui sont en prison

CO13 Arslan : Moi je ferais les deux parce que je ferais pas le mal je ferais le bien j'aiderais les gens je leur ferais plein de choses et je ferais le mal parce qu'on peut pas résister à cette tentation d'être invisible et je te parie que si ya quelqu'un il a cette bague il va partir dans tous les magasins il va voler et tout et je parie on peut pas résister à la tentation

CO15 Chris : Mouaâd quand tu dis que tu libérerais ceux qui sont en prison et ben pour toi ça fait du bien mais pour ceux qui ont été kidnappés et qui sont morts à cause de eux et pour eux ça leur fait du mal donc tu fais pas que du bien quand tu fais ça

CO17 Mouaâd : Moi je si j'avais cet anneau j'aurais donné cet argent et j'aurais pris beaucoup de sous et après j'en donnerais aux pauvres pour manger

CO20 Ichem : Moi je veux dire que même si on aide des gens pauvres et tout ça et ben on fait du mal parce que quand on dévalise une banque on fait du mal

Et ben moi je veux dire je suis un peu d'accord avec Virginie et je suis un peu d'accord
CO21 Jérémy : avec Arslan parce que quand on a cet anneau je pense qu'on fait du bien et du mal en même temps mais peut-être qu'on s'en rend pas compte

CO36 Mouaâd : Moi si j'avais cet anneau de Gygès et ben j'aurais pas pris l'argent dans la banque parce que si on prend l'argent dans la banque parce que si on prend l'argent dans la banque et ben ça s'appelle voler après au lieu de prendre de l'argent j'aurais travaillé après je l'aurais donné aux pauvres

CO38 Arslan : Moi je veux dire si j'aurais cet anneau je m'en servais après je le remettrais à sa place comme ça y aura plus de problème hein. Je m'en servais un petit peu et après je reposerais cet anneau là où je l'aurais trouvé

(1) Freinet C., "Les invariants pédagogiques", BEM No 24, 1964.

(2) Institut Coopératif de l'Ecole Moderne de l'Hérault. Ces quatre classes font partie de l'école coopérative Antoine Balard, située dans une ZEP de Montpellier. Elles accueillent des enfants de 5 à 11 ans.

(3) Patrick Béranger, Jacques Pain, "L'autorité et l'école : fin de système," Ville École Intégration, n° 112, mars 1998.

(4) Arendt H., La Crise de la culture : huit exercices de pensée politique (1958) folio-essais, Gallimard (1989), 380 p., p.243.

(5) Makarenko A.S., Poème pédagogique, Moscou, Editions en langue française, 1959.

(6) Pistrak M.M, Les problèmes fondamentaux de l'école du travail, Paris, Desclée de Brouwer, 1973. Freinet connaissait l'expérience de Pistrak.

(7) Le Gal J., "Les institutions de la classe coopérative - Le président du Jour",

(8) Ferry, J.-M., "La discussion en éducation et en formation", conférence prononcée lors du colloque sur la discussion (Cerfee/Lirdef) à l'IUFM de Montpellier le 23 mai 2003. In Diotime n° 23, oct. 2004.

(9) Connac S., DVP et pédagogies coopératives en ZEP, doctorat en sciences de l'éducation, UPV Montpellier 3, Juin 2004.

(10) Invariant pédagogique No 1 de Freinet.

(11) Mendel G., Une histoire de l'autorité, La découverte, 2002.

(12) Tozzi M., "La philosophie avec les enfants en France", Diotime n° 15