

## AG nationale OCCE, Tours 2018

### **« En quoi la pédagogie coopérative peut-elle répondre -et peut-être plus que jamais- aux défis de notre société aujourd'hui ? »**

*Conférence de Philippe Meirieu, philosophe et pédagogue, à l'occasion de l'Assemblée générale de l'OCCE à Tours et de la célébration des « 90 ans de pédagogie coopérative avec l'OCCE : un pari hier, un enjeu demain ! ».*

Merci infiniment de m'avoir invité, j'en suis particulièrement touché, à l'occasion de ces 90 ans de l'Office Central de la Coopération à l'Ecole. Je suis particulièrement honoré que vous me donniez la parole cet après-midi pour cette conférence introductive ; inquiet aussi parce qu'une conférence introductive est un moment un peu solennel, il faut dire des choses fortes ! Mais ces choses nous les partageons déjà et vous les connaissez déjà très largement donc on hésite entre sortir des sentiers battus ou rester dans les fondamentaux -sans laisser ce terme à ceux qui l'utilisent de manière trop étriquée.

J'ai pris le parti de ne pas reprendre les contenus et travaux de votre Université d'Automne<sup>(1)</sup> qui avait été organisée il y a quelques mois et que j'ai trouvé particulièrement riche. J'ai pu la suivre en grande partie grâce aux médias et aux comptes rendus qui en ont été faits<sup>(2)</sup>. Il m'a semblé que l'OCCE engageait là une démarche extrêmement constructive et positive. J'ai choisi plutôt de développer devant vous, cet après-midi, d'une manière un peu plus large : *« en quoi la pédagogie coopérative peut-elle répondre -et peut-être plus que jamais- aux défis de notre société aujourd'hui ? ».*

Je voudrais essayer de vous montrer que, face au défi de la modernité, face aux problèmes que nos sociétés rencontrent, il me semble absolument impératif d'apprendre, de réapprendre sans cesse à éduquer et à éduquer ensemble. A ce titre, il me paraît important de dire notre attachement au service public d'éducation, de dire aussi que l'éducation n'est pas le monopole de l'école. Il existe, à côté de la sphère scolaire, un ensemble de partenaires qui me paraissent devoir se compléter pour travailler autour de finalités et de perspectives communes. Partenaires qui sont bien évidemment les parents, les familles, cette institution scolaire et tous les tiers lieux éducatifs où les enfants peuvent se retrouver -je pense à tout ce tissu associatif et culturel si riche sur nos territoires et parfois, aujourd'hui, très mal connu.

#### **Apprendre ensemble pour faire ensemble société**

Eduquer ensemble suppose que les différents acteurs de l'éducation se rencontrent ou, tout au moins, convergent en respectant leurs spécificités réciproques et disposent d'un véritable projet éducatif guidé par la recherche du bien commun éducatif, c'est-à-dire de l'avenir de notre société, d'une vision collective commune de ce dont nos enfants ont besoin, d'une double réponse à une double question que Pierre Rabhi<sup>(3)</sup> pose souvent : quel monde allons-nous laisser à nos enfants, quels enfants allons-nous laisser au monde ?

Il est clair qu'il nous faut des formes institutionnelles, des ajustements financiers, des prises de conscience collectives mais tout cela ne peut se faire que si nous avons une vision et que nous ne sommes pas repliés sur un certain nombre d'ajustements techniques. Pour cela, il me semble nécessaire de réussir et -c'est quelque chose sur quoi l'OCCE s'est engagé depuis de nombreuses années et l'exposition retraçant ses 90 ans d'actions en témoigne- de s'interroger et de s'émanciper de cette fameuse forme scolaire pour ré-instituer derrière la forme que nous vivons aujourd'hui ce qui peut être la véritable intention scolaire, ce qui crée, au fond, la nécessité de l'institution scolaire : apprendre ensemble pour faire ensemble société.

La forme scolaire, c'est-à-dire la classe telle que nous la connaissons très largement aujourd'hui, n'est pas une sorte d'essence éternelle et immuable, il n'y a pas de Dieu de l'institution scolaire qui aurait dicté sur un Mont du Sinaï quelconque de la Rue de Grenelle, ou sur la Montagne Sainte-Genève, une sorte de Loi qui dirait que de toute éternité l'enseignement, l'éducation serait régie par une forme -20 à 30 personnes réunies dans la même salle, en train de faire la même chose en même temps parce qu'elles ont à peu près le même âge et le même niveau.

Cette vision de la forme scolaire, très largement dominante, est une vision historiquement datée. Elle ne date pas de Jules Ferry mais de François Guisot à un moment très précis de l'évolution de notre système politique et scolaire français marqué par une volonté de contrôle et de centralisation. Certains se souviennent peut-être qu'au moment de la monarchie de juillet, quand Guisot entre au gouvernement, il existe alors trois modèles scolaires : le vieux modèle moyenâgeux et de la Renaissance qui perdure ici ou là, qui était un modèle presque individuel de classes constituées d'un espace un peu étrange, une grange, un espace agricole, dans lequel un maître se mettait à la disposition des élèves dont les parents pouvaient donner une obole -ce que l'on appelait l'écolage- et ce maître faisait travailler chaque élève en le faisant venir individuellement auprès de son bureau ; le temps de travail de chaque élève était proportionnel à l'écolage versé par les parents, écolage qui pouvait être financier ou en nature.

### **Faut-il développer le modèle simultané ou mutuel ?**

Ce modèle était en train de mourir et il se voyait remplacer, au début du XIX<sup>ème</sup> siècle, par deux autres : celui de Saint-Jean-Baptiste de la Salle -que lui-même appelait le modèle de l'école simultanée- et celui de l'enseignement mutuel initié par des Anglo-Saxons, Lancaster et Bell, repris en France par quelques congrégations religieuses, plus tourné vers les couches populaires. Ces deux modèles, dans les années 1830, cohabitent dans le système éducatif français. Le modèle simultané est un modèle d'écoles d'au moins 3 classes -voire 5 ou parfois 6-, classes confiées à une personne, un enseignant, classes regroupant des élèves dont on fait l'hypothèse qu'ils doivent avoir exactement le même âge et le même niveau, faire la même chose en même temps sous l'autorité du maître qui doit contrôler systématiquement l'activité de chacun d'entre eux. Pour Saint Jean-Baptiste de la Salle, il s'agit là de mettre en place un système qu'il estime le plus efficace possible et qui s'inspire d'une tradition religieuse, celle du Sacrement. Le maître donne le sacrement du savoir comme le prêtre à l'église donne l'eucharistie et il le donne au nom, lui-même, d'un sacrement qu'il a reçu et qui l'autorise à s'adresser ainsi à chaque individu.

A côté de ce modèle en existe un autre que l'on a un peu oublié qui est le modèle mutuel. Dans ce modèle, les classes ne font pas 30 élèves mais la plupart du temps 60-70, parfois 100 élèves voire plus, en général il n'y a pas un seul maître mais deux parfois trois et il n'y a pas des élèves du même âge et du même niveau qui font la même chose en même temps, il y a des élèves de 5 à 15 ans réunis dans le même espace scolaire. Dans cet espace scolaire, les plus grands, les plus en avance dans chacun des domaines vont constituer des groupes et faire travailler les plus jeunes ou ceux qui ont besoin d'avancer dans tels ou tels secteurs. Dans les classes mutuelles, le maître arrive le matin, il fait venir un peu avant les autres ceux qui vont être les moniteurs des plus jeunes, il leur donne un matériel pédagogique (ardoises, tableaux, toute une série de petits objets...) et il va ensuite, non pas distribuer l'enseignement, mais organiser la manière dont les groupes d'élèves vont se mettre au travail sous la responsabilité de certains d'entre eux.

Le débat en 1830 fait rage pour savoir s'il faut développer le modèle simultané ou mutuel. Guisot qui est très sensible aux questions économiques serait enclin à développer le modèle mutuel qui coûte moins cher, Guisot est l'auteur du célèbre slogan « enrichissez-vous » et cette question économique lui paraît importante ! Pourtant, il va trancher dans le débat pour le modèle simultané en interdisant les écoles mutuelles à l'exception de quelques écoles juives. Ce modèle mutuel va être banni de l'Education nationale et Guisot va imposer dans la tête des Français et de la nôtre encore aujourd'hui cette idée d'un système constitué de la juxtaposition de classes homogènes avec des maîtres qui exercent leur autorité sur chacune de ces classes. Guisot est quelqu'un qui est inquiet de la montée du peuple, du pouvoir que le peuple pourrait prendre. C'est un homme qui n'a aucune velléité ni républicaine ni démocratique, il veut installer une autorité de l'Etat à caractère monarchique, il veut donc un Etat fort et une éducation entièrement aux mains de cet Etat fort. Il crée donc toute une série de relais de l'Etat, notamment le corps des inspecteurs -ce corps n'a pas été créé par la République mais par la Monarchie-, il crée le « Moniteur », premier bulletin officiel de l'éducation nationale et c'est lui qui va engager cette course à la construction d'un système sur la base de la classe avec une représentation d'un enseignement individuel pour chacun, donné simultanément à tous, sans communication entre les individus. On trouve même des propos de ses proches disant : « *Dès que deux élèves discutent entre eux, c'est qu'ils complotent contre le prof* » ! Il faut donc se méfier absolument de tout cela, la communication horizontale est totalement proscrite, les élèves travaillent individuellement ou répondent individuellement à une demande spécifique du maître à leur égard.

A partir de là, tout le système français va se mettre au pas. Jules Ferry va faire un travail colossal puisqu'il va laïciser et rendre gratuite l'école publique mais il ne va pas toucher à la forme scolaire. Il va même continuer dans la perspective de Guisot en installant, partout où cela est possible, des classes les plus homogènes possibles. Il ne garde les classes uniques des écoles rurales que lorsqu'il ne peut faire autrement et il les considère déjà comme un archaïsme dont on viendra à bout pour avoir un jour des classes complètement homogènes où des élèves du même âge pourront être enseignés de la manière la plus efficace possible. Ce mouvement ne s'est pas arrêté, nous continuons à faire la chasse aux classes uniques, parfois même en expliquant que les élèves ont de moins bons résultats que les autres -ce qui est faux,

les élèves de classe unique ont d'excellents résultats quand ils rentrent au collège, pas seulement sur le plan scolaire mais aussi dans le domaine de la socialisation et des compétences transversales. Nous continuons à multiplier les regroupements pédagogiques pour avoir des élèves d'âge le plus rapproché possible, quitte à leur faire faire 30 kms de car par jour, nous continuons à proscrire les classes multi-niveaux ou à ne pas les aider à se développer, nous sommes tous en train de penser -et nous pensons cela parce que c'est ce que nous avons vécu et qui s'impose à nous- que le modèle de la forme scolaire a vocation à se pérenniser et à rester, ad vitam aeternam, la matrice de notre institution.

Si je me permets de souligner cela, c'est pour relativiser un peu les choses. Nous pourrions évoquer ensemble d'autres formes scolaires que celle imposée par Guisot : l'arbre à palabre en Afrique, les voleurs de connaissances au Népal, d'autres manières d'organiser la transmission telles que d'autres sociétés que la nôtre l'ont conçue. Ce qui est important et qu'il faut avoir en tête, c'est que cette institution-là a été construite à un moment historique donné, pour des besoins historiques donnés, a probablement été nécessaire historiquement et politiquement pour mettre de l'ordre dans le système scolaire français mais qu'il est possible - et je fais partie de ceux qui pensent qu'il serait souhaitable- de le réinterroger pour s'intéresser de façon un peu plus forte et un peu plus importante à tout ce qui relève des interactions entre élèves, y compris, bien sûr, des interactions entre élèves de niveaux différents. Cette question des interactions entre élèves va être très largement exclue de la réflexion du système lui-même, c'est la raison pour laquelle elle va émerger chez ceux qui sont à l'origine de l'OCCE, Barthélémy Profit et tous les autres, à la marge du système scolaire lui-même, dans des activités qui viennent s'ajouter à la classe parce que la classe est sanctuarisée et que ce sanctuaire on ne peut pas, on ne doit pas y toucher, il y a là comme une référence unique à laquelle il faut que chacun se plie.

La forme scolaire est devenue tellement prégnante qu'elle a pris le pas sur l'intention scolaire -ce n'est pas simplement fait pour apprendre l'école, c'est fait pour apprendre ensemble, en étant différents les uns les autres, pour faire ensemble société. Cette intention scolaire-là passe au second plan derrière une forme scolaire qu'il faut reproduire à l'identique chaque année : la rentrée est réussie quand il y a un enseignant devant chaque classe ! Et on considère que là, il y a une école qui fonctionne. Le fonctionnement, les modalités ont pris le pas sur les finalités et peut-être est-il temps de s'intéresser aux finalités pour réinterroger les modalités de l'école. C'est ce que je vais essayer de faire avec vous cet après-midi.

Je vais le faire en deux temps ! Dans un premier temps, je vais évoquer quelques éléments parmi bien d'autres de ce que l'on pourrait appeler la crise de l'éducation, de ce que Hannah Arendt a appelé, en 1964, la crise de l'éducation dans son célèbre petit essai sur la crise de la culture, avant de tracer avec vous quelques perspectives et d'identifier quelques repères pour faire face à cette crise de l'éducation, avant de vous montrer -mais vous le savez déjà puisque vous êtes là- que la coopération est de toute évidence, dès lors que l'on veut bien regarder de près les maux dont souffre notre société et ses perspectives d'avenir, le vecteur de la transformation de notre école, de notre société et peut-être au-delà de notre manière de vivre ensemble.

Quelques mots d'abord sur la crise de l'éducation aujourd'hui.

Je ne vais pas être complet parce que c'est un sujet qui, à lui seul, mériterait évidemment une série de conférences mais pour dire que l'on ne peut faire comme si nous vivions dans un monde où l'éducation ne pose plus de problèmes. L'éducation ne pose pas problèmes dans les dictatures, dans les théocraties, dans l'Iran de Khomeiny, dans l'URSS de Staline, on éduque à ce qui a été défini comme la vérité éducative et si on n'éduque pas conformément à la règle qui vient d'en haut -en termes théocratique ou dictatorial- on est considéré comme un hérétique, comme un insoumis, comme quelqu'un qu'il faut rééduquer. Or, s'il n'y a pas de débat éducatif dans les dictatures, c'est que l'éducation est le formatage des individus à ce que la dictature requiert. Ce qui caractérise les démocraties et en particulier la nôtre, c'est la disparition de cette référence morale unique qui s'impose à toutes et à tous et qui doit être reproduite en permanence à tous les niveaux de l'éducation. Même au sein d'un groupe de gens relativement proche, du même milieu, ayant les mêmes convictions idéologiques et politiques, quand on débat aujourd'hui de la façon dont il se représente l'éducation, par la confrontation avec des situations un peu limites, il y a des points de vue extrêmement divergents, extrêmement hétéroclites qui s'expriment et il est difficile d'avoir une perspective éducative unique.

Nous avons en quelque sorte fait le premier pas de la démocratie qui est celui qui consiste à déconstruire les règles théocratiques ou de la dictature, mais nous n'avons pas encore fait le deuxième pas qui consiste à reconstruire ce qui serait une perspective commune qui ne viendrait pas d'en haut mais serait construite par les citoyens. Le premier pas de la démocratie était nécessaire, il fallait faire exploser ce carcan, le deuxième pas est évidemment absolument essentiel, nous peinons, nos sociétés peinent à effectuer ce deuxième pas parce qu'elles sont confrontées à ce que les philosophes, les sociologues -je pense à Michel Gauchet et à tous ceux qui se réfèrent à ses travaux- appellent la montée de l'individualisme social.

L'individualisme social n'est pas une maladie grave, c'est simplement le fait que, ayant fait le premier pas de la démocratie, nous ne sommes plus, chacun d'entre nous, dans une situation où nous déléguons à un pouvoir qui serait au-dessus de nous, le droit de choisir à notre place notre avenir, nos convictions, nos affections, nos loisirs, etc. Nous revendiquons le droit de choisir sans que quiconque nous impose des choix dont nous ne voulons pas. Chacun d'entre nous est ainsi. C'est le lot de toutes nos démocraties modernes, c'est un progrès mais c'est un progrès dont nous payons le prix et nous le payons en suspensions à l'égard des institutions. Dès lors que nous vivons dans l'individualisme social, chacun et chacune d'entre nous ne veut pas simplement être traité comme une personne, chacun et chacune veut être traité comme une exception. Les parents eux-mêmes et nous-mêmes en tant que parents sommes tellement convaincus que nos enfants sont exceptionnels que, pour nos enfants, on demanderait presque de déroger parfois à la règle commune. Cet individualisme social aboutit à cette suspicion institutionnelle qui ne touche pas simplement l'école mais aussi la justice, l'administration, la médecine, etc. et qui fait que la confiance spontanée que nous avons traditionnellement envers les institutions s'est effritée.

Une des conséquences sur l'école de cela, c'est le rapport entre les enseignants et les familles. Moi je suis rentré à l'école, il y a maintenant très très longtemps, comme je rentre dans un avion : j'ai bouclé ma ceinture -mes parents ont bouclé ma ceinture plus exactement- et ils ont totalement fait confiance au pilote. Mon père était un homme d'extrême droite, mon instituteur était communiste, il n'empêche que la confiance de mon père en l'instituteur était absolue, si mon instituteur me punissait, mon père triplait la punition et si mon instituteur avait dit à la fin de ma classe de 7<sup>ème</sup> que je ne pouvais pas aller en 6<sup>ème</sup> et que je devais aller travailler, mon père aurait considéré que l'instituteur disait vrai, disait juste et qu'il incarnait à la fois le bien commun et mon bien personnel et son bien à lui et il n'aurait en aucun cas discuté cette décision.

Aujourd'hui, nous sommes dans une situation extrêmement différente. Les enfants s'installent mais assez vite les parents viennent toquer à la cabine de pilotage pour expliquer au pilote que là, il faut un peu plus virer sur l'aile, là il faudrait mettre un peu plus de pression, là songer à atterrir, là prendre de l'altitude... les parents passent leur temps à expliquer au pilote qu'il a un passager exceptionnel et que cela nécessite un traitement exceptionnel, que le voyage est exceptionnel et que tout cela étant exceptionnel, il doit les écouter plutôt que de continuer à faire ce qu'il a fait jusqu'à présent.

C'est une attitude très caractéristique de l'opinion publique française. Par exemple, sur la question de la mixité sociale, on voit bien quand on regarde les enquêtes que près de 70 % des Français considèrent que la mixité sociale est une bonne chose pour l'école mais plutôt pour les enfants des autres. Je ne critique pas du tout ce comportement. Il y a là une forme de schizophrénie qui est consubstantielle à une société qui a su faire le premier pas mais n'a pas fait le second et qui ne sait pas mettre les parents en confiance vis-à-vis d'un projet collectif qui leur apparaîtrait tellement mobilisateur que ces mêmes parents en viendraient à se dire qu'ils n'ont pas à exiger un traitement institutionnel exceptionnel puisque le projet collectif a tellement d'importance à leurs yeux qu'ils peuvent bien lui faire confiance. Faute de projet collectif crédible, nous sommes dans la recherche individuelle de ce qui sera le mieux pour chacun d'entre nous, il vaut mieux car si les parents n'étaient pas dans cette recherche individuelle, on expliquerait qu'ils sont démissionnaires.

Nous sommes là dans une situation qui est très particulière et qui pointe un déficit, un déficit de démocratie, moins au sens des institutions démocratiques qu'au sens du projet démocratique, de la capacité d'un collectif humain à se donner une perspective commune dont on puisse dire qu'elle est valable et que les questions individuelles passent après. On en arrive à cette contradiction extrêmement significative que, dans les sociétés occidentales, les écoles privées qui se revendiquent d'un projet idéologique (religieux, politique ou autre) donnent moins de pouvoir aux parents que l'école publique parce qu'elles ont à opposer à l'intérêt individuel des parents le projet en question. Tout cela pose un certain nombre de problèmes aux enseignants : ceux de la relation entre la famille et l'école, etc. Mais tout cela pose aussi un problème à notre société plus globalement : cela interroge notre société et son éducation sur notre capacité à faire le deuxième pas dans la démocratie, c'est-à-dire à travailler en commun à l'élaboration de ce qui serait susceptible, non pas simplement d'être la

juxtaposition des intérêts individuels, mais de les dépasser dans un bien commun assuré par l'ensemble.

### **Le changement du statut de l'enfant**

A cet élément-là s'en ajoute un 3<sup>ème</sup> très important qui caractérise la crise de l'éducation qui est le changement du statut de l'enfant, aujourd'hui, dans nos sociétés et dans la configuration familiale. C'est un changement plus profond dans notre société que mai 68 -dont on célèbre le cinquantenaire cette année. Le philosophe, sociologue, démographe, Paul Yonnet, a écrit dans un ouvrage très important à mes yeux pour analyser la société contemporaine, « le recul de la mort »<sup>(4)</sup> que l'événement le plus important pour penser l'éducation depuis l'origine de l'homo-sapiens-sapiens, c'est la contraception. Je suis un ardent défenseur de la contraception mais, en même temps, je pense que nous n'avons pas suffisamment compris à quoi cela correspondait dans les mentalités et ce que cela a entraîné concrètement dans les configurations familiales et le comportement à la fois des parents, des enfants. Paul Yonnet dit très justement que jadis c'était la famille qui faisait les enfants, aujourd'hui c'est l'arrivée de l'enfant qui fait la famille. Traditionnellement, le devoir des parents était de faire le bonheur de leurs enfants, aujourd'hui, comme les parents veulent ces enfants, les désirent plus que tout, il faut que ces enfants fassent leur bonheur ; comme dit Marcel Gauchet ce sont les enfants du désir et ces enfants du désir doivent satisfaire les parents qui les ont souhaités : ils doivent être beaux, intelligents, gentils et ils doivent surtout les aimer et l'enfant a là un pouvoir considérable sur nous et on le met en situation d'arbitrer entre les adultes en distribuant son amour à ceux qui vont satisfaire le mieux ses caprices.

Il y a là aussi un phénomène sociétal. Il n'est pas question de désigner des responsables, d'identifier des coupables, nous sommes tous partie prenante, engagés, pris sur le même bateau. Il y a quelques mois, j'étais dans un compartiment de chemin de fer et il y avait à côté de moi une petite famille, le papa, la maman et une petite fille de 7-8 ans. Elle voulait que ses parents lui achètent des baskets qui s'allument. Elle explique, donne ses arguments... La maman dit que ce ne sont pas des bonnes baskets, que l'on ne peut pas faire de sport avec, le papa en rajoute affirmant qu'il y a même des dangers de court-circuit en cas de pluie, etc. etc. La petite fille laisse parler les parents et dit « *de toute façon, ce n'est pas grave parce que samedi je vais chez mamie* ». Ce à quoi la maman répond « *mais on ne va pas laisser mamie t'acheter ces baskets qui s'allument, tu as vu le cartable qu'elle t'a acheté à la rentrée, c'est de la cochonnerie... On va y aller ensemble vendredi* ». Cette petite fille a parfaitement compris que dès lors où les adultes rivalisent entre eux pour être celui qui sera le plus aimé, elle peut profiter de cela pour obtenir tout ce qu'elle veut ou presque. Cela pourrait ne pas être grave mais cela est inquiétant pour notre société car massivement relayé par une mécanique, une machinerie commerciale et publicitaire qui entretient l'enfant dans ce que nous appelons psychologiquement son « infantile » et qui lui susurre à l'oreille : « *Fais ton caprice, cela fait marcher le commerce* ».

L'infantile est toujours une étape du développement enfantin, l'enfant qui naît vient d'un monde où il était logé, nourri, blanchi et satisfait en permanence. La naissance, c'est l'émergence de la frustration, c'est l'apprentissage compliqué et difficile que l'on a froid et

que l'on ne va pas être réchauffé tout de suite, que l'on a faim et que l'on ne va pas être rassasié tout de suite, que l'on a envie de voir son papa et sa maman et qu'ils ne vont pas venir tout de suite parce qu'ils ont d'autres choses à faire. Il faut apprendre cela, l'infantile en l'enfant trépigne d'impatience, il voudrait, comme dans le stade antérieur, que ses pulsions, ses désirs soient satisfaits immédiatement ; mais dans la vie réelle, il faut apprendre que la maman soit en retard pour une raison qui n'a rien à voir avec la situation personnelle de l'enfant et qu'elle peut être prise ailleurs et que l'on peut avoir froid, avoir chaud, être mouillé sans avoir immédiatement satisfaction et que les pulsions primaires, les pulsions du corps primaires comme disent les psychanalystes, il faudra apprendre à les maîtriser, apprendre à attendre, apprendre à transformer cela progressivement et à faire émerger ce que nous appelons la réflexivité.

### **Le capitalisme pulsionnel**

C'est un phénomène anthropologique et psychologique bien connu. Pourquoi est-ce problématique aujourd'hui ? Parce que dans un monde où il est plus que nécessaire d'apprendre aux enfants à sortir de l'infantile, nous voyons émerger ce que mon ami Bernard Stiegler appelle le capitalisme pulsionnel. Stiegler explique que le capitalisme est passé par trois grandes étapes. La première, c'est le capitalisme industriel de Zola, la deuxième, c'est le capitalisme financier. Les prix prennent la place des coûts, on ne s'occupe plus du coût d'une tonne de blé à la bourse de Chicago mais de son prix qui est lui-même le résultat de la surenchère entre des robots traders qui se déroule en l'espace de quelques fractions de secondes, donc c'est le prix totalement artificiel qui finit par dominer ce marché et le déréguler.

Après le capitalisme financier arrive ce qui le fait fonctionner : le capitalisme pulsionnel, c'est-à-dire un capitalisme qui prêche en permanence la satisfaction de la pulsion par la consommation. Nous sommes tellement prisonniers de ce capitalisme pulsionnel que nous finissons par ne plus le voir, il est autour de nous en permanence et il va falloir que nous comprenions qu'il a un impact considérable sur ce qui se passe dans la tête de chacun et de chacune de nos enfants. Impact considérable parce que cela renvoie l'enfant en permanence en arrière, à sa pulsion, à une pulsion qui n'est pas travaillée par la temporalité qui veut être satisfaite immédiatement et qui n'est pas exactement ce que nous appelons le désir mais qui est, d'une certaine manière, tout le contraire du vrai désir. Quand il définit le poème, René Char dit : « Le poème est l'amour réalisé du désir demeuré désir ». Le vrai désir demeure désir. Le désir d'apprendre n'est pas assouvi par le fait d'apprendre, le désir de l'être aimé n'est pas assouvi par la pulsion sexuelle. Le vrai désir il est là et il est entretenu et nous l'entretiens grâce à la qualité de la relation que nous avons à la fois avec lui, avec nous-mêmes et avec les autres et par le fait qu'il n'entraîne pas systématiquement ce passage à l'acte de ces enfants qui, quand ils n'ont pas immédiatement satisfaction de leurs pulsions, basculent dans la violence, dans l'insulte et parfois, en retournant la violence contre eux-mêmes, dans une forme d'autisme psychologique.

Ce que dit Bernard Stiegler, et je partage son analyse, c'est que le capitalisme pulsionnel nous renvoie à une urgence absolument essentielle, c'est l'urgence de l'apprentissage du sursis, de



la sortie de l'infantile pour permettre à la pensée d'émerger, pour permettre au corps primaire d'être en quelque sorte retravaillé -c'est ce que disait également Jacques Lévine, fondateur de l'AGSAS<sup>(5)</sup>- qui montrait bien comment cette sortie du corps primaire nécessitait tout un rituel, tout un travail avec d'autres, tout ce qui permettait à un sujet de ne plus être dans la pulsion mais de construire, dans la temporalité, des désirs en se projetant dans le futur et en anticipant les conséquences de ses actes. Se projeter dans le futur est compliqué parce que nous vivons dans une société marquée par le présentisme, où seul le présent compte, nous jugeons tout à l'aune du présent et du présent immédiat et nous ne voyons pas à l'horizon un projet d'avenir plausible et partagé.

### Bases d'une philosophie de la coopération

Pour faire face à ces défis-là, je vous propose de revisiter deux auteurs qui m'ont l'un et l'autre beaucoup aidé à travailler et à réfléchir et qui posent les bases de ce qui pourrait être une philosophie de la coopération.

Le premier est un philosophe allemand, Hans-Georg Gadamer qui, dans son très beau livre « l'héritage de l'Europe »<sup>(6)</sup>, écrit « *C'est véritablement une tâche gigantesque assignée à chaque homme à chaque instant. Il s'agit de tenir sous contrôle son plein de désir, ses pulsions d'espoir et d'intérêt et suffisamment pour que l'autre ne devienne pas invisible, ne demeure pas invisible* » et, il ajoute, « *que l'on puisse donner raison à l'autre. Que l'on doive avoir tort contre soi-même et contre ses propres intérêts, voilà qu'il n'est pas facile à comprendre mais voilà ce qui est l'enjeu majeur de l'éducation aujourd'hui* ». C'est cet apprentissage-là, dit-il, qui est l'enjeu majeur. Ce n'est pas facile à comprendre car d'une certaine façon se donner tort à soi-même et donner raison à l'autre, arriver à s'oublier dans une relation, est quelque chose qui relève, au regard de la lutte des forces naturelles, du miracle ! Mais c'est quelque chose, dit-il, absolument essentiel pour l'avenir de l'humanité.

Si nous remontons un peu plus loin que Gadamer, philosophe du XX<sup>ème</sup> siècle, si nous remontons à la fin du XIX<sup>ème</sup> début du XX<sup>ème</sup>, nous pourrions relire ensemble la totalité de ce magnifique livre « Essai sur le don » de Marcel Mauss qui se termine en reprenant la métaphore des Chevaliers de la Table ronde. Le Roi Arthur fait appel à un charpentier de Cornouaille pour construire une table et c'est une table autour de laquelle les chevaliers ne se battent plus mais acceptent de parler, de construire ensemble, de faire ensemble société, dirions-nous aujourd'hui. Pour commencer, il fallut d'abord poser les lances. C'est ainsi que le clan, la tribu, le peuple ont su -et c'est ainsi que demain dans notre monde dit civilisé les classes, les nations, les individus doivent savoir- s'opposer sans se massacrer et s'affronter sans se sacrifier les uns les autres. Les chroniques d'Arthur racontent comment le Roi Arthur, avec l'aide d'un charpentier de Cornouaille, inventa cette merveille de la Cour miraculeuse autour de laquelle les Chevaliers ne se battirent plus. Fantastique la Table-ronde du Roi Arthur ! Il fallait poser ses lances quand on entrait dans la salle où se trouvait la table-ronde. Poser ses lances aux deux sens du terme : poser son arme que l'on portait avec soi mais poser aussi ses lances mentales, son agressivité, sa violence, tout ce trop plein de pulsions, ce trop plein de désir, ce trop plein d'intérêt, comme dit Gadamer, poser tout cela pour pouvoir entrer dans un espace commun et dans celui-ci l'on pouvait parler dans un autre registre : le registre

que nous appelons du symbolique. « Symbolios » en grec a deux significations : bolios, c'est le javelot, la lance. Le symbolique, c'est la lance cassée dont on donne à l'autre la moitié pour témoigner que l'on abandonne l'agressivité et la violence pour entrer dans une relation de collaboration et de fraternité ; et le « sans-bolios » qui signifie sans lance, sans violence, dans le langage, dans la coopération, dans le refus de la violence première qui oppose les objets les uns aux autres, comme le dit le philosophe Lévinas et qui menace à chaque instant de prendre le pouvoir sur le monde des humains. Entrer dans le symbolique, dans le Sym-bolios- entrer dans un espace commun où l'on peut s'opposer sans se massacrer et s'affronter sans se sacrifier, où l'on peut tenir sous contrôle son plein de pulsions, d'espoir et d'intérêt, où l'on peut travailler ensemble, vivre ensemble, faire société ensemble, tout cela me paraît constituer des repères pour une perspective éducative aujourd'hui.

Soyons un peu plus concret, un peu plus précis et regardons comment nous pouvons avancer. Quelques repères, quelques perspectives à prendre en compte par tous les partenaires éducatifs que j'évoquais tout à l'heure qu'il faudrait pouvoir partager avec les familles, partager avec tout le tissu associatif et culturel afin que tous ces partenaires incarnent ces repères et ces perspectives chacun avec leur spécificité mais de manière convergente.

Il s'agirait de définir ou redéfinir les fondamentaux de l'éducation. Je dis les fondamentaux parce que je ne veux pas abandonner ce terme à ceux qui le récupère pour réduire l'éducation à une vision techniciste et quantitative de celle-ci. Je revendique ces fondamentaux en distinguant, comme dans une maison, les fondements et les fondations. Cette maison possède des fondations : nous sommes dans un amphithéâtre construit quelque part et pour qu'il soit stable il faut qu'il y ait des fondations matérielles. Ces fondations matérielles sont nécessaires mais elles ne fondent pas son existence ! Le fondement n'est pas les fondations. Le fondement, c'est ce qui rend cet amphithéâtre, cette Université nécessaire, ce qui en fonde, ce qui en institue, ce qui en fait tenir debout l'architecture et, donc, nous sommes-là devant une distinction que je crois absolument essentielle : il y a des fondamentaux qui relèvent des fondations et effectivement le lire, écrire, parler, calculer... relèvent des fondations, ils sont absolument nécessaires car une maison ne tient pas debout sans fondations mais ces fondations, à quoi servent-elles ? Elles servent à rendre possible ce qui n'est pas de l'ordre du matériel, ni des compétences techniques mais qui est de l'ordre d'un projet de société, d'un projet pour l'homme, d'un projet pour le monde qui, lui, relève des fondamentaux au sens du fondement. Il y a là, me semble-t-il, beaucoup à réfléchir aujourd'hui, surtout quand on évoque et c'est beaucoup évoqué, les neurosciences par exemple, pour éclairer l'acte éducatif.

De toute évidence, les neurosciences apportent des éclairages précieux sur l'éducation et l'acte éducatif mais, quand on regarde la définition des neurosciences, y compris celle des neuroscientifiques les plus éminents, on trouve la définition suivante : *les neurosciences sont ce qui pose les bases de la corrélation entre les mécanismes cérébraux et les comportements humains*. Ils sont très prudents, ils parlent de corrélations, pas de causalités ; ils parlent des bases du comportement humain. Mais ce terme est lui aussi très ambigu. Dans une voiture, la base, c'est le moteur ou le conducteur ? On peut considérer que c'est le moteur et à ce moment-là, on est du côté des fondamentaux des fondations ; ou l'on peut considérer que la base, c'est le conducteur au service de la voiture et, à ce moment-là, on est du côté du

fondement. Eclairer la notion de base nous permet de savoir ce que l'on peut attendre de la compréhension du fonctionnement du moteur et ce que l'on ne peut pas en attendre. On ne peut pas s'exonérer de la prise en compte du sujet, de la personne, de celui qui va piloter la machine. Je suis pour tenter de définir un certain nombre de fondamentaux, cinq exactement.

**Le premier de ces fondamentaux** -et il va vous être évidemment extrêmement familier- :  *dans une société où la réussite individuelle est supposée contribuer spontanément à l'intérêt collectif, et ici le terme spontanément est important, l'école doit travailler inlassablement à la mise en place de formes de coopération qui profitent à tous et construisent du bien commun.* Dire cela à l'OCCE est d'une trivialité absolue, mais cette trivialité-là est plus que jamais nécessaire au regard de la situation de la société dans laquelle nous vivons. Travailler à la mise en place de formes de coopération qui profitent à tous et pas simplement à quelques-uns, et construisent du commun. Avec cette idée, et cela est très intéressant, Jean-François Vincent l'avait montré et l'exposition qui s'inspire de ses travaux montre bien que la coopération, ce n'est pas spontané, il ne suffit pas de mettre des gens ensemble pour qu'ils coopèrent spontanément.

Mes premiers travaux universitaires, ma thèse d'Etat comme on le disait à l'époque quand j'ai commencé à faire des recherches ont porté sur l'interaction entre pairs, c'est-à-dire le travail de groupe et j'ai observé des centaines, voire des milliers de groupes d'enfants au travail, j'ai observé des adultes au travail, y compris dans des organisations professionnelles et syndicales qui prônent l'autogestion, j'en ai tiré des conclusions pas très optimistes. Partout les gens pensent que spontanément la coopération va avoir lieu, ce n'est pas cela qui se passe. Spontanément, c'est la division du travail ! Si vous mettez cinq élèves ensemble pour faire un panneau sur un pays, sur un insecte, un livre ou que sais-je encore, il y en a un qui écrit, un qui dessine, un qui amène des images parce qu'il en a chez lui et deux qui ne font rien de tout cela parce qu'ils ne savent pas écrire, pas dessiner et n'ont pas d'images chez eux et heureusement qu'ils ne font rien parce que s'ils faisaient quelque chose le panneau serait raté. On les paye en identification dans le produit pour compenser leur frustration dans la fabrication. On fait des choses magnifiques que l'on va présenter à la fête de l'école mais il ne faut pas que les mauvais élèves y mettent trop la main car cela ne serait pas gratifiant sur le plan narcissique pour le maître et la maîtresse et pour les parents ; cela donnerait une mauvaise image de l'école. Donc laissons faire les bons, laissons-les s'organiser entre eux, ceux qui savent faire font et on donnera aux autres le moyen de se satisfaire par des tâches anecdotiques ou éventuellement par une position d'agitateur marginale.

J'ai également observé même dans des groupes d'adultes, avec des étudiants qui viennent de se former ou avec des adultes professionnels que, dès lors que vous mettez des gens ensemble pour effectuer une tâche, la répartition est assez rapide ; assez spontanément, ils s'organisent en concepteurs, exécutants, chômeurs et gêneurs. Les concepteurs conçoivent, les exécutants s'exécutent, les chômeurs ne font rien et les gêneurs, on cherche à les refiler au groupe d'à côté. Et cela est vrai même quand par ailleurs on a une excellente philosophie sur l'autogestion parce que l'efficacité le dicte si l'on veut que le groupe soit productif et produise quelque chose de satisfaisant, de beau, qui valorise ceux qui le font. On ne va pas perdre du temps à faire apprendre aux uns ce que les autres savent faire, apprendre, cela prend

du temps, cela gâche du matériel, cela nécessite de s'arrêter de produire un certain temps. Dans les usines, on le voit bien, la formation professionnelle est une conquête sur la production, le temps de formation est toujours conquis sur le temps de production, il est gagné et gagné durement sur le temps de production. Cela a été une découverte assez forte quand j'ai effectué mes premiers travaux de recherche de voir comment dans un groupe d'enfants comme d'adultes, la tension entre la production -c'est-à-dire le résultat- et l'apprentissage -c'est-à-dire le progrès de chacun- est permanente. Et c'est une tension complexe parce que si vous n'avez pas une production finalisée de qualité, vous démobilisez, vous démotivez les personnes avec qui vous travaillez mais si cette production prend tellement d'importance que l'on marginalise, voire on exclut ceux qui ne sont pas compétents, personne n'apprendra rien, ce sera simplement un moment de perfectionnement de ceux qui savent déjà faire et de mise en scène des savoir-faire de ceux qui n'avaient pas besoin d'apprendre. On voit bien qu'il y a là une tension et que le travail de l'enseignant -et j'ai étudié très précisément à travers sa correspondance comment Freinet avait géré ce problème-, que le travail de l'animateur, le travail de celui qui va organiser la coopération est un travail difficile parce qu'il consiste à faire bouger le curseur, à donner assez de finalisation pour que le groupe se mette en projet et aille construire quelque chose qui le valorisera mais en même temps bouger le curseur dans l'autre sens si l'on s'aperçoit que le groupe est happé par la productivité et qu'il marginalise les apprentissages. Si en revanche on donne tellement de place aux apprentissages que le groupe n'est plus mobilisé pour la production, là non plus, cela ne va pas fonctionner. Et donc la coopération, la vraie, ne peut pas faire l'impasse sur cette tension, sur l'exercice du jugement de la part du formateur, de l'animateur, de l'éducateur, de l'enseignant donc de la part d'un adulte qui va rééquilibrer le groupe pour que chacun y apprenne et que le groupe se donne un projet commun valorisant. Complicé, aucune recette, aucune technique ne peut se substituer ici à l'exercice du jugement pédagogique, à la régulation en continu du travail des enfants, à une vigilance permanente pour ne basculer ni dans une spirale de production marginalisante, ni dans une spirale d'apprentissages individuels complètement cloisonnés et séparés les uns des autres.

Célestin Freinet s'est trouvé confronté à ce problème. Le journal scolaire, c'était super, et cela l'est toujours, mais les élèves se sont trouvés confrontés à un moment donné, parce qu'il fallait sortir le journal, à faire écrire ceux qui savent déjà écrire et à marginaliser ceux qui ne savent rien faire. Et s'il y a une petite fille qui met la pagaille et qui ne sait même pas classer les caractères d'imprimerie, les élèves décideraient presque de ne pas la faire entrer dans la classe le jour où l'on fait le journal. Et Freinet est bloqué là-dessus parce qu'il est convaincu que le journal est important, que cela permet de finaliser l'écriture, l'orthographe, la grammaire, etc., et en même temps il voit bien que cela génère un mouvement centrifuge qui risque d'avoir des effets anti-éducatifs. C'est pour cela qu'il va introduire le système des brevets, avec les brevets obligatoires et les brevets facultatifs qui sont les garants des progressions individuelles dans un système coopératif. Freinet va jouer sur cette dialectique entre le collectif et l'individuel et ce qui est le plus intéressant chez lui, c'est la dynamique par laquelle, dans son œuvre et tout au long de son œuvre, il va chercher à construire du coopératif mais sans jamais perdre de vue la nécessité de permettre à chacun de s'engager dans des apprentissages individuels, de progresser et de se dépasser.

## **L'entraide, point nodal de l'éducation**

Si je me suis permis de rappeler ces idées-là, c'est parce que nous avons affaire à une vraie question stratégique. C'est la question des spécialistes du « je vous l'avais bien dit », de ceux qui vous disent : « vous voyez bien, la coopération entre élèves ne marche pas ». Et il ne faut pas leur donner des armes à ces gens-là car il est trop facile après, pour eux, de pointer la pagaille. Nous avons tout intérêt à travailler de l'intérieur sur l'exigence coopérative, de telle manière à montrer que la véritable exigence, elle est chez nous, chez ceux qui proposent la coopération et pas chez ceux qui prônent ou qui mettent en œuvre l'individualisme.

Evidemment, la coopération peut prendre des formes extrêmement diverses -et tout ceci a été très bien exploité lors de votre Université d'automne- mais il y a un point sur lequel je voudrais insister car il est important, c'est la question de l'entraide. Je vous ai précédemment rappelé l'émergence de la notion de classe avec la disparition « imaginaire » de l'hétérogénéité et le rêve identitaire, comme disait André de Peretti, de la classe homogène. Avec ce rêve de classe homogène, l'entraide entre élèves devient sans objet, chacun travaille pour lui et séparément des uns des autres. Or, je crois que, s'il y a quelque chose à repenser dans le système scolaire, c'est bien à réintroduire l'entraide entre élèves comme un levier absolument fondamental du progrès de chacun. Nous nous privons là de quelque chose d'essentiel, que toutes les recherches pointent comme essentiel. Un élève qui explique à un autre n'est pas seulement un élève qui aide son camarade, c'est quelqu'un qui progresse lui-même et qui acquiert la conviction qu'en aidant il progresse lui-même et acquérir cette conviction et la conviction que l'autre progresse également, que chacun progresse, c'est acquérir la conviction que ce n'est pas l'individualisme, ce n'est pas la concurrence qui nous fait progresser mais bien le travail en commun, le fait de coopérer.

Il y a un problème tout à fait capital aujourd'hui me semble-t-il -moins dans le primaire que dans le secondaire ou plus exactement dans le passage du primaire au secondaire-, c'est le problème que les philosophes appellent de la socialisation secondaire. Les enfants ont d'abord une socialisation primaire (la famille, les amis de la famille, les copains proches...) et la socialisation secondaire est celle que l'on se choisit. L'école a longtemps été un lieu de socialisation secondaire, elle l'est beaucoup moins aujourd'hui notamment pour les garçons parce qu'elle ne met pas en avant l'entraide entre élèves, elle ne met pas au premier plan la socialisation sur l'objet sur lequel on va travailler ensemble, c'est-à-dire l'objet scolaire. L'élève est sommé de travailler individuellement en classe et d'aller se socialiser ailleurs ! Quand cet ailleurs, c'est le club de judo, un mouvement humanitaire... c'est super ! Mais quand c'est ailleurs, c'est la bande, le gang ou autre chose de ce type, cela devient terrible et cela fait des élèves qui vont se construire une socialisation dans le refus de la chose scolaire. Ils vont même « identitairement » s'instituer dans le refus, dans la subversion de la transmission scolaire et on le voit très bien chez un certain nombre d'élèves, encore une fois plutôt les garçons que les filles, aujourd'hui. Faire de l'entraide d'élèves de niveaux différents, d'âges différents, de sensibilité différente, un levier, le point nodal de l'éducation, c'est fondamental ! C'est d'autant plus fondamental qu'il y a une aspiration des parents et des

élèves à cela et que ces parents et ces élèves ne trouvent satisfaction que dans les établissements privés hors contrat, car c'est là qu'il y a de l'entraide et du multiniveau aujourd'hui. Nous arrivons à ce paradoxe extraordinaire qu'il faut se réfugier dans des écoles claniques pour apprendre la solidarité. L'école publique a déserté cette question de la solidarité ou, en tous cas, la passe sous silence ou la considère comme seconde. L'enjeu est fort, il est central, il est majeur : nous devons pouvoir montrer que la solidarité est au cœur de l'école publique, que ce n'est pas simplement dans les marges de cette dernière que l'on peut éprouver que l'on progresse soi-même d'autant mieux que l'on aide les autres à progresser.

### **Le sursis permet le nourrissage par la culture**

Voilà pour la première des perspectives mais à bien des égards, vous la connaissiez. **La deuxième** et je l'ai déjà dite, elle est dans la suite de ce que j'ai évoqué tout à l'heure. ***Dans une société où la satisfaction pulsionnelle, l'attractivité de l'immédiateté l'emportent systématiquement sur la quête de précision, de justesse et de vérité, le travail de l'école, celui de l'éducation plus généralement, c'est un travail sur le sursis, ce qui permet l'émergence de la pensée, l'entrée dans la réflexivité et de ce que j'appelle, en reprenant l'étymologie du mot éducation, le nourrissage par la culture.***

J'ai beaucoup appris de Freinet et d'un autre pédagogue Janusz Korczak. C'est le premier à avoir rédigé un texte sur les Droits de l'enfant. La première déclaration des droits de l'enfant est de Janusz Korczak. Il était médecin et soldat pendant la guerre de 1914-1918. Il a vu comment étaient traités les enfants, il a fondé des orphelinats entre la fin de cette guerre et 1942 et il a fondé aussi toute une série d'écoles et de lieux éducatifs. C'est un homme à bien des égards exemplaire car ceux qui connaissent un petit peu sa vie savent qu'en 1942 alors qu'il était retenu dans le ghetto de Varsovie avec 192 orphelins, la Gestapo lui propose un passeport américain pour s'enfuir. Il refuse et il partira le lendemain avec 192 enfants orphelins en tenant le plus jeune par la main derrière le drapeau vert qui est le drapeau de l'enfance, il partira à Treblinka où lui-même et ces 192 enfants seront gazés le jour même.

En dehors de cette figure de Juste admirable, Janusz Korczak est un pédagogue exceptionnel qui avait affaire à des enfants compliqués, difficiles, des enfants de la rue, bagarreurs, turbulents, des enfants cassés par leur histoire personnelle, familiale, sociale. Janusz Korczak cherche désespérément un moyen d'éviter les bagarres. Alors il invente un système de points. Chaque semaine, il distribue une dizaine de points de bagarre aux enfants. On retire 4 points pour une grande bagarre, 2 pour une moyenne, 1 pour une petite. Ça marche car Janusz Korczak écrit dans son journal : « *Je découvre même que certains enfants réfléchissent avant de se battre, c'est un progrès significatif* ». Il va finalement abandonner ce système car un trafic de points se met en place, les enfants qui ne se battent pas revendent leurs points, etc. Il imaginera d'autres systèmes, d'autres dispositifs et, en particulier, un dispositif célèbre, celui de la boîte aux lettres. Un jour il dira à tous les enfants de l'orphelinat : à partir d'aujourd'hui vous avez le droit de taper n'importe quand, sur n'importe qui et autant de fois que vous voulez, à une condition, c'est de le prévenir par écrit 24 heures à l'avance. Certains disent ne pas savoir écrire. Janusz Korczak se propose de faire scribe, de rédiger les lettres sous la dictée. Il s'aperçoit que pour la majorité des enfants, lorsqu'on leur demande d'explicitier le

pourquoi de la bagarre, l'explication tombe à l'eau. Certains rédigent eux-mêmes ou parviennent à expliquer le pourquoi et ces lettres sont mises dans la boîte des bagarres que Janusz Korczak relève tous les soirs et, à la veillée, il prend quelques-unes des lettres, il les anonyme et il les lit. Il s'aperçoit que les plus virulents contre ces lettres sont souvent ceux-là même qui les ont rédigées. Mais lui ne juge pas. Il donne simplement la possibilité de réentendre ce que l'on a écrit ou d'entendre ce que les autres ont écrit. Comme Janusz Korczak est aussi un écrivain qui écrit des livres merveilleux comme le Roi Mathias, il leur lit des textes de sa propre littérature qui parlent de cette question de la violence, de l'actualité. Janusz Korczak fait là quelque chose qui est au cœur même de l'acte éducatif, qui est peut-être le cœur de l'acte éducatif : il desserre les mâchoires entre la pulsion et l'acte et donne la possibilité de partager un peu de culture. Cette culture va permettre de réfléchir, de métaboliser ce que l'on vit intérieurement pour pouvoir accéder à la réflexivité et à la pensée.

Fernand Oury, pédagogue qui s'est inscrit dans la tradition des classes coopératives, était très agacé par un certain nombre de psychologues de son époque qui se battaient toujours sur la question de « faut-il dire toujours oui aux enfants pour ne pas les frustrer, ou leur dire toujours non... ? ». Fernand Oury dépassait cette alternative d'une manière particulièrement pertinente en disant que la bonne réponse pédagogique, ce n'est pas de dire toujours oui aux enfants, on en fait des capricieux, ou toujours non car on risque d'en faire des dissimulateurs qui vont agir dès que l'on aura le dos tourné. La bonne manière, la seule manière pédagogique de se comporter, c'est de dire « oui, mais peut-être », « non, pas tout de suite », « réfléchissons-y ensemble ». Passons par l'écrit, la boîte aux lettres, la réunion du conseil de coopérative... par tout ce qui va permettre de surseoir au passage à l'acte, à l'immédiateté, de faire fonctionner la réflexivité.

Les neurosciences valident cette hypothèse. Mon collègue, le psychologue spécialiste des neurosciences, Olivier Houdé, a repris une vieille expérience piagétienne, l'expérience des jetons. On propose à des enfants de 4-5 ans deux séries de 10 jetons. Sur une ligne, les jetons sont très espacés, sur l'autre, très serrés les uns contre les autres. On demande à l'enfant de désigner la ligne où il y a le plus de jetons. 9 enfants sur 10 pointent la ligne où les jetons sont séparés les uns des autres. On démontre d'ailleurs que c'est tout à fait normal car dans la classe même en général on affiche des chiffres : par exemple, un avec un éléphant, deux avec deux girafes, trois avec trois hippopotames, quatre avec quatre lapins, etc. donc l'enfant a intériorisé l'idée que plus le chiffre était grand plus la ligne était longue, plus la ligne est longue, plus il y a de jetons et donc les enfants vont spontanément désigner la ligne la plus longue. Tous sauf 1. Les scientifiques ont regardé avec l'IRM fonctionnelle comment cela se passe dans le cerveau de celui qui dit : je ne sais pas. L'imagerie cérébrale montre un fonctionnement de son cortex frontal. Nous avons dans le cortex frontal qui est la partie la plus récente dans l'évolution du cerveau humain un pôle capable d'inhiber -ce que les neuroscientifiques appellent le contrôle inhibiteur- une réaction spontanée. En réalité, il y a un enfant sur 10 qui ne répond pas mais dit « je vais regarder ». Il prend un jeton de la ligne du haut et le met sur un jeton de la ligne du bas, puis il opère de même pour chaque jeton. Cet enfant-là est celui dont le cortex frontal fonctionne. Ce que nous montre Houdé -il s'appuie d'ailleurs sur les travaux d'un Prix Nobel en économie qui s'appelle David Kahneman qui

avait déjà travaillé dans cette perspective pour expliquer les décisions de gestion économique, c'est qu'il y a une forme d'intelligence nécessaire qui passe par le sursis à la réaction immédiate. Il faut surseoir, analyser pour expérimenter, s'informer, lire, demander des conseils, aller interroger des gens... C'est-à-dire faire toute une série de choses que je mets ici sous le terme de nourrissage. Nourrir, c'est se donner le temps de réfléchir, ne pas tomber dans l'impulsivité.

J'accompagne, cette année, une opération, menée par la Fondation de France, de réflexion avec les collégiens sur le phénomène de la théorie du complot. On voit bien, quand on discute avec ces collégiens, que cette théorie du complot est complètement fascinante pour eux parce qu'elle leur donne toutes les réponses d'une manière absolument parfaite avec des certitudes là où sinon ils auraient dû se mettre en quête de la recherche de précisions, de justesse et de vérité. Et l'on voit bien que, là, l'école a un rôle absolument fondamental, c'est d'aider à ne pas espérer avoir satisfaction toute de suite par la certitude immédiate mais prendre le temps de réfléchir et travailler sur l'émergence de la pensée. Je n'ai pas le temps de vous montrer comment ce que Piaget appelle la décentration, c'est-à-dire cette capacité de s'interroger sur soi-même, est profondément liée à la coopération entre pairs, mais vous savez d'expérience et par les travaux de recherche que c'est bien le cas.

**Troisième principe** ou invariant, comme dirait Freinet, *dans une société où le consommable et l'obsolète l'emportent souvent dans le cadre de ce que le pédagogue brésilien Paolo Freire appelait une pédagogie bancaire, il me semble, et là la pédagogie de la coopération est absolument centrale, que l'école doit faire de la remise en chantier de ce que Célestin Freinet appelait le travail vrai sans cesse amélioré, de l'élaboration du chef d'œuvre* -dans ce que le philosophe Alain appelle la patience d'atelier- *la forme normale, habituelle, ordinaire de l'évaluation.* Cette évaluation -et là je cite le philosophe Albert Jacquard avec qui j'ai eu un long compagnonnage-, dont l'objectif n'est pas de devenir meilleur que les autres mais meilleur que soi-même.

Je me permets de le dire avec un peu de vigueur : **l'évaluation telle qu'elle est massivement pratiquée par le système scolaire est profondément laxiste.** Elle prétend être exigeante, elle ne l'est pas ! Un élève qui bâcle son travail et repart avec une mauvaise note, c'est un contrat laxiste. Un élève de seconde qui obtient 8 à une dissertation, 11 à la suivante, 7 à la troisième, redescend, remonte et termine avec une moyenne de 9,25, cela n'a pas beaucoup de sens ! Il aurait mieux valu qu'il n'en fasse qu'une dissertation, la première et qu'il la retravaille, apprenne à rédiger une introduction correcte, à faire des transitions, à nouer les exemples et les citations, etc. etc. C'est-à-dire qu'il remette en chantier son travail pour obtenir quelque chose qui puisse être de l'ordre du chef d'œuvre au sens des compagnons du moyen-âge qui lui ait permis réellement de progresser. Cela me paraît fondateur de toute pédagogie coopérative authentique : il n'y a de véritable coopération que parce qu'elle permet de progresser, de remettre en chantier, de ne pas s'en tenir à une seule vision de l'évaluation, une vision facile que je considère comme laxiste, comme ne s'intéressant pas véritablement ni à la réussite de chacun ni à la réussite de tous.



## Réintroduire le travail vrai, la rencontre avec l'objet

**Le quatrième principe : *dans une société de la virtualisation de l'économie, de la virtualisation des échanges entre les humains, et des échanges aussi entre les humains et le monde, il me semble que l'école doit faire de la rencontre avec la résistance de l'objet et du dialogue avec l'objet, une forme essentielle et constitutive de la construction de l'attention et de l'entrée dans l'œuvre.*** Sur cette question, j'ai beaucoup appris de quelqu'un que j'admire énormément qui s'appelle Matthew Crawford, auteur de « L'éloge du carburateur » et de « Contact ». C'est un Américain, professeur de philosophie à mi-temps à Harvard et pour son autre mi-temps, réparateur de motocyclettes. C'est quelqu'un qui montre bien dans ses ouvrages à quel point nos enfants ont aujourd'hui perdu ce rapport au réel, au réel qui résiste et avec lequel il faut travailler non pas pour lui imposer sa Loi mais pour dialoguer avec lui. Il montre que le virtuel a envahi leur quotidien d'une manière telle que la plupart d'entre eux médiatise totalement la relation à la réalité. On n'est jamais confronté à de la fabrication au sens manuel du terme. Or, dit Crawford, fabriquer, c'est se trouver confronté à la résistance du bois, de la pierre, de la terre, du carton, à ces choses sur qui on ne peut pas avoir une pensée magique du type fais ce que je te dis. Il faut travailler avec... le bois résiste, la terre résiste, la pierre résiste et travailler cette résistance, c'est se construire et construire avec. D'une certaine manière, les pédagogues de la coopération disent cela, comme le disait déjà Ferdinand Buisson dans son célèbre dictionnaire de 1882, tout le bien qu'il y a pour l'enfant à se confronter avec quelque chose à faire. Certains me diront que c'est une banalité de dire cela. Oui et non pas complètement. Ce serait une banalité si, par exemple, il y avait au programme de CE2 : savoir faire un tabouret sans clous ni colle. Mais ceci n'est pas au programme de CE2. Crawford nous dit bien : attention, nous formons des gamins à qui nous allons reprocher d'être dans la toute puissance alors que nous ne leur avons pas donné, dans l'éducation, l'occasion de découvrir les limites de cette toute puissance. Il y a encore des enfants qui croient qu'en criant sur les tomates, on les fait pousser plus vite, qui croient qu'en se mettant en colère quand on n'arrive pas à faire quelque chose, cela va permettre de finir par le faire. Il y a encore des enfants qui n'ont pas intégré cette idée que « faire avec », c'est construire simultanément un objet et se construire soi-même dans une relation dialectique complexe que Piaget avait déjà formalisé par le dialogue accommodation-assimilation : on assimile et on s'accommode, on se transforme et on transforme en même temps.

Crawford ajoute que la rencontre avec l'objet qui résiste constitue une formation à l'attention parce que c'est un dispositif attentionnel. La question de l'attention est extrêmement importante aujourd'hui. Toutes les études montrent qu'il y a une baisse des temps d'attention et des intensités d'attention de nos élèves -pas quand ils sont avec leur joystick devant leurs jeux électroniques, là ils sont dans la sur-attention et le monde peut s'écrouler autour d'eux, ils ne verront rien- mais quand ils sont en classe. Ils arrivent avec le Joystick greffé d'un côté et la télécommande greffée de l'autre en se demandant pourquoi, ici, ils n'ont pas liberté de changer de chaîne. Ils vont être dans une espèce d'inattention permanente qui leur fait capter quelques bribes en ayant le sentiment d'avoir rempli le contrat passé avec eux. Ce que nous montre très bien Crawford, c'est que, contrairement à ce que l'on pourrait croire, le travail

manuel structure l'attention et donc le travail intellectuel ne s'oppose pas au travail manuel. Cette vieille idée que ces deux formes de travail s'opposeraient est une idée ravageuse pour le développement de l'enfant. C'est une idée stupide ! Quand je me fais opérer, je suis très content que mon chirurgien soit un bon manuel et je suis très content que l'agriculteur soit un bon intellectuel s'il fait de la permaculture qui permet de préserver la planète et de produire de la nourriture saine. C'est une opposition qui n'a pas de sens. Quelle que soit l'activité que l'on fasse, elle a une dimension manuelle et une dimension intellectuelle et il faut tirer de l'exigence de l'interaction permanente entre ces deux dimensions. Crawford nous dit qu'être attentif devient aujourd'hui très difficile parce que le travail de focalisation sur l'objet et le travail avec l'objet est un travail qui a tendance à disparaître du quotidien des enfants, a tendance à disparaître des familles, à disparaître de l'école au nom d'une vision de l'intellectualisation qui est en réalité une vision contreproductive du point de vue intellectuel lui-même. Il milite très fortement pour la réintroduction du travail mais du travail au sens manuel du terme. Quand je dis manuel, cela m'embête car tout travail manuel est une forme de travail éminemment intellectuelle et psychologiquement nécessaire dans la mesure où cela me permet de comprendre que je ne peux faire qu'avec l'objet, pas en lui imposant mes désirs, mes pulsions mais en travaillant avec lui en tenant compte de sa résistance pour construire de lui quelque chose qui me construit moi.

La pédagogie coopérative, cela a été rappelé tout à l'heure par Eric Weill, s'est d'abord construite comme un outil économique et autour du travail manuel. Il faut le rappeler et cela me paraît terriblement d'actualité aujourd'hui. Je fais partie de ceux qui pensent qu'il y a des règlements terriblement absurdes. Ne pas pouvoir demander à des enfants de travailler ensemble à la décoration des murs de la classe sous prétexte de problèmes de sécurité finit par friser complètement l'absurdité éducative ! Nos prédécesseurs, ceux qui ont fondé la pédagogie coopérative, n'avaient pas seulement en tête la reconstruction, après la guerre de 14-18, d'écoles ravagées par la barbarie, ils avaient aussi en tête la construction par l'enfant de lui-même quand on le met en situation de construire quelque chose au service du bien commun.

***Cinquième perspective : dans une société où nous croyons pouvoir trouver notre satisfaction et satisfaire nos désirs dans la consommation de l'épuisable, l'école doit pouvoir permettre à chacune et à chacun d'accéder aux biens communs fondamentaux, de trouver sa satisfaction et de satisfaire ses désirs dans le partage de l'inépuisable.***

La question majeure de la politique et de la société de demain est pour moi : où les humains trouveront-ils du plaisir ? Est-ce qu'ils trouveront du plaisir à s'acharner à consommer toujours plus ce qui va s'épuiser et finira par disparaître ? Ou est-ce qu'ils trouveront du plaisir à partager toujours plus ce qui, quand on le partage, se multiplie, c'est-à-dire la culture, c'est-à-dire la fête et la pelle, c'est-à-dire tout ce que les humains peuvent s'approprier sans en priver les autres ? La culture a cette caractéristique essentielle que ce n'est pas un gâteau. Quand je prends beaucoup de gâteau, il en reste très peu pour les autres. La culture, plus j'en prends, plus je peux en donner, plus j'en donne, plus il y en aura pour les autres. Le fait de trouver son plaisir dans le partage, dans la coopération plutôt que dans la concurrence pour consommer toujours plus, ne devient pas simplement un vœu pieu ou une belle idée

philosophique mais un problème de survie de civilisation. Si nos enfants ne cherchent leur plaisir que dans la surenchère de la consommation compulsive, alors nous irons dans le mur. Si nous sommes capables de leur montrer qu'ils peuvent trouver du plaisir dans la coopération, dans l'échange, dans le partage, dans le faire ensemble alors nous avons une chance qu'ils ne traitent pas la planète comme un objet dont ils épuiseront très vite tout ce qu'elle peut nous donner mais qu'ils la partagent avec le plus grand nombre des humains qui se trouvent à sa surface. Partager l'inépuisable est, me semble-t-il, la référence forte qu'il nous faut avoir derrière le terme -qui pour certains apparaît vieillot mais pour moi ne l'est pas- de coopération. Nous sommes là loin d'une question strictement pédagogique ou de petit arrangement technique. Nous sommes là devant un enjeu de société majeur ! Toute société se définit par : qu'est-ce que je transmets comme idée du plaisir à mes enfants ? Qu'est-ce que je leur montre, qu'est-ce que je leur rends possible en termes d'accès au véritable plaisir ? Si je leur rends possible l'accès à un plaisir par le partage et par la coopération, alors il me semble que je fais un peu plus que contribuer à leur développement individuel, je travaille aussi à un autre type de société.

### **Tenir parole**

Je conclurai par deux citations, les citations sont une manière de se cacher un peu, de se faire oublier et de dire que l'on n'est pas grand-chose dans la grande lignée de ceux qui ont réfléchi sur ce gigantesque problème. La première est de quelqu'un que je trouve extrêmement important dans la réflexion éducative et parfois oublié, qui est Fernand Deligny, grand militant de l'éducation populaire qui s'est reconverti pour travailler avec les enfants autistes dans les Cévennes et qui a produit des œuvres absolument superbes. Dans un petit texte absolument admirable qui s'appelle « Graine de crapule » -qui devrait être me semble-t-il quasiment la lecture de chevet de tous les éducateurs et enseignants de France et de Navarre- Deligny insiste sur un enjeu fondamental pour tous les éducateurs que nous sommes, c'est celui de tenir parole. Je me permets de dire à quel point ce n'est pas évident. J'ai mené une enquête il y a plus d'une dizaine d'années -mais je ne pense pas que les résultats seraient différents aujourd'hui- auprès d'élèves du primaire à la fin du lycée sur leurs représentations des adultes et ce qu'ils leur reprochaient. Deux choses arrivaient en tête, la première, c'est : les adultes insistent plus sur nos échecs que sur nos réussites et la deuxième, c'est : ils nous promettent toujours des trucs fantastiques mais ne le font jamais ! Cela touche la coopération !

Que trouve-t-on dans les verbatim de ces élèves ? : « À la rentrée, le prof nous dit, on va faire un journal scolaire et à la Toussaint nous annonce que ce n'est pas possible, que l'on n'a pas le temps ». « À la rentrée, il nous dit on va faire un projet super, on va construire ensemble mais très vite il nous dit, je n'ai pas les sous, je n'ai pas les possibilités, c'est interdit, on n'a pas le temps, etc. » Je pourrai multiplier les verbatim de ce type. Cela est très grave car nous scions la branche sur laquelle nous sommes assis et nous ne pourrions pas reprocher aux jeunes de ne pas tenir parole si nous ne tenons pas la nôtre, si nous laissons les partisans de l'individualisme et de la concurrence tenir parole alors que nous, sur les questions de coopération, nous ne la tenons pas. Deligny disait « *Le plus grand mal que tu puisses leur faire, c'est de promettre et de ne pas tenir. D'ailleurs tu le paieras cher et ce sera justice* ». Je pense qu'il a raison, je pense qu'en éducation et en éducation à la coopération aussi, il vaut

mieux un minimalisme obstiné qu'un maximalisme velléitaire. Il vaut mieux promettre peu et le faire vraiment plutôt que de promettre beaucoup et de ne pas y arriver et abandonner en cour de route. Notre crédibilité d'éducateur et la crédibilité de la coopération se jouent-là. Je vois trop de projets éducatifs formidables, ambitieux qui sont abandonnés malheureusement par ceux qui les ont engagés et qui disqualifient les adultes et la coopération aux yeux des jeunes.

La coopération, nous luttons tous pour. Parfois, on est découragé, parfois on se dit que le contexte n'est pas très réjouissant, les évidences comme la nécessité de l'entraide entre élèves pourraient de temps en temps être plus prises en compte par nos responsables institutionnels et parfois on aurait la tentation de perdre courage. Dans ces cas-là, je reviens vers les grands classiques et celui qui pour moi est le fondateur de la modernité pédagogique même : Pestalozzi. Pestalozzi, citoyen d'honneur de la république française qui, dans les années 1792-93 écrivait ceci : *« Un jour lorsque nos temps seront passés, lorsque après un demi siècle, une nouvelle génération nous aura remplacés, lorsque l'Europe sera tellement menacée par la répétition des mêmes fautes, par la misère croissante du peuple et par ses dures conséquences que tous les appuis sociaux en seront ébranlés, alors, ô alors, peut-être, on accueillera la leçon de mes expériences et les plus éclairés en viendront à comprendre que c'est seulement en anoblissant les hommes que l'on peut mettre des limites à la misère et à la fermentation des peuples ainsi qu'aux abus du despotisme de la part soit des princes, soit des multitudes »*. 1792 !!! Pestalozzi disait : dans cinquante ans, on aura peut-être compris que c'est en anoblissant les hommes que l'on peut construire un avenir meilleur. Anoblir les hommes, anoblir les humains, les anoblir par le pari extraordinaire, fou mais nécessaire qu'ils peuvent faire une humanité ensemble plutôt que d'être des individus juxtaposés dans la concurrence !

Je vous remercie de votre attention.

1. Cette Université d'automne s'est déroulée du 23 au 26 octobre 2017, sur la thématique « Les apprentissages en coopération, une didactique est-elle possible ? » à l'Espé de Gennevilliers : <http://www2.occe.coop/actualite/universite-dautomne-de-locce>
2. Voir Animation & Education n°260-261 - Septembre-décembre 2017.
3. Pierre Rabhi, écrivain et penseur français d'origine algérienne, est l'un des pionniers de l'agriculture écologique en France, il appelle à « l'insurrection des consciences » pour fédérer ce que l'humanité a de meilleur et cesser de faire de notre planète-paradis un enfer de souffrances et de destructions.
4. Le recul de la mort. L'avènement de l'individu contemporain. Paul Yonnet - Paris, Gallimard, 2006, 517 pages, 25 €.
5. AGSAS : Association des Groupes de Soutien au Soutien : <http://agsas-ad.fr/>
6. L'Héritage de l'Europe Poche - 19 avril 2003 de Hans-Georg Gadamer (Auteur), Philippe Ivernel (Préface, Traduction).