

« Un itinéraire dans et pour la coopération »

Philippe Meirieu s'entretient avec Michel Briand

- *Est-ce que tu pourrais te présenter en quelques mots ?*

- Philippe Meirieu : Je suis actuellement professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université LUMIERE-Lyon II. J'ai été toute ma vie enseignant, en collège, en lycée, à l'école primaire, à l'université. J'ai, très tôt, été un militant de ce que l'on appelle l'Education nouvelle¹, très proche, en particulier, de Célestin Freinet. Je me suis engagé aussi à différents moments de ma vie dans l'action politique, que ce soit une action au sein de l'Education nationale en acceptant des missions sur la formation des enseignants ou sur les lycées ou au sein du conseil régional Rhône Alpes en prenant la responsabilité de la Formation tout au long de la vie, avec une priorité envers les personnes en chômage de longue durée et les jeunes « invisibles ».

- *Et sur le champ de la coopération si tu avais à te présenter en quelques mots clés quels seraient-ils ?*

- Je m'inscris dans un double héritage, celui d'un pédagogue historique, Célestin Freinet, que je citais tout à l'heure et qui avait fait de la coopération le cœur de sa pédagogie, et celle d'un homme, Henri Desroches, dont j'ai rencontré la pensée en m'engageant au sein d'une structure lyonnaise qu'il avait fondée : le Collège coopératif².

Henri Desroches est une personnalité, à mes yeux, tout à fait exceptionnelle : philosophe sociologue, c'est aussi celui qui va construire autour de Marcel Barbu et

1 Dans *Wikipédia* : « L'Éducation nouvelle est un courant pédagogique qui défend le principe d'une participation active des individus à leur propre formation. Elle déclare que l'apprentissage, avant d'être une accumulation de connaissances, doit être un facteur de progrès global de la personne. Pour cela, il faut partir de ses centres d'intérêt et s'efforcer de susciter l'esprit d'exploration et de coopération : c'est le principe des méthodes actives. Elle prône une éducation globale, accordant une importance égale aux différents domaines éducatifs : intellectuels et artistiques, mais également physiques, manuels et sociaux. L'apprentissage de la vie sociale est considéré comme essentiel. »

2 Dans *Wikipédia* : « Les collèges coopératifs sont des organismes de formation français associatifs, liés à des universités publiques et membres de l'Université coopérative européenne. Ils s'inspirent des travaux d'Henri Desroche. » ... « Ils se réfèrent aux notions de pédagogie active, d'éducation et d'université populaires ainsi qu'à celle d'universités ouvertes, s'inscrivant dans la visée d'une éducation permanente tout au long de la vie. La pédagogie des collèges se fonde sur la recherche-action qui est une incitation à l'auto-formation accompagnée dans laquelle l'apprenant explore et construit des savoirs dans le cadre de son projet individuel relié aux projets collectifs auquel il collabore. »
Voir aussi le site du collège coopératif Rhône Alpes – Auvergne

de Boismondau³ à Valence cette mémoire historique de la coopération, comme une alternative à la fois au tout État et au tout marché, tant sur le plan institutionnel que sur le plan économique. Sur le plan de la recherche et du travail intellectuel, il me semble qu'Henri Desroches a ouvert des voies absolument essentielles. D'une part en promouvant la possibilité pour un certain nombre de gens d'accéder à des diplômes universitaires à travers une mise en forme de leur expérience, ce qui à l'époque était tout à fait révolutionnaire et qui reste encore aujourd'hui encore assez marginal. Et, d'autre part, grâce aux méthodes qu'il a mises en place pour permettre à ces acteurs sociaux de s'engager dans la recherche, des méthodes coopératives au meilleur sens du terme, des méthodes grâce auxquelles celles et ceux qui avaient une expérience, militante dans l'immense majorité des cas, pouvaient prendre de la distance, réfléchir, se mettre à élaborer une théorie de leur propre pratique se mettre aussi, à partir de là, à faire des propositions pour le champ social.

J'ai eu la chance de pouvoir intervenir de nombreuses années auprès de ces personnes au sein du Collège coopératif dans cette tradition extraordinaire de promotion sociale et de promotion humaine individuelle et collective et de découvrir l'extraordinaire fécondité de ce que Henri Desroches appelait la « recherche-action collective », c'est-à-dire une recherche action dans laquelle il y a une forme de solidarité exigeante qui se substitue à la distance épistémologique du « savant » en extériorité.

Pour expliquer cela brièvement, je dirais volontiers que, dans l'université traditionnelle, ce qui garantit l'« objectivité » c'est la non implication du chercheur dans l'action qu'il observe. On considère que, si un acteur est impliqué dans l'action, il n'est pas objectif puisqu'il est à la fois juge et partie. Dans la recherche-action telle que l'a proposée Henri Desroches, on considère qu'au contraire cette implication à la fois comme chercheur et comme praticien est un atout qui peut être constructif, positif, dès lors que cela s'effectue dans la coopération. L'exigence n'est plus liée alors à la distance de l'extériorité, mais elle est la manifestation de la solidarité entre des personnes qui sont impliqués dans une aventure commune et qui, au nom de leur engagement commun, ne sont jamais dans la complaisance les uns envers les autres, mais au contraire dans une exigence intellectuelle réciproque très forte. On remplace, et cela me paraît très important, la distance épistémologique traditionnelle que l'on voyait dans l'extériorité du chercheur par rapport à son objet, par la distance intérieure au collectif solidaire qui transforme sa solidarité en exigence : « parce que je suis solidaire avec toi, je vais être exigeant par rapport à ce que tu dis et tu vas être exigeant par rapport à ce que je dis ». Cette exigence, je vais l'intérioriser et je vais progresser dans ma compréhension des choses d'une manière tout à fait efficace, non pas parce que je suis, ou tu es, extérieur à mon combat mais parce que tu es solidaire avec moi et que nous sommes ensemble d'accord pour aller le plus loin possible afin que cette solidarité nous aide à améliorer notre regard, à améliorer notre conscience des choses et à décider ensemble ce qui sera le plus pertinent pour avancer.

- Dans la société, la coopération est assez peu pratiquée à l'école ou assez peu valorisée dans la vie sociale, dans les entreprises ; qu'est-ce qui a fait que, dans ton parcours, dans ton expérience, tu t'es impliqué dans la coopération ?

- Après avoir rencontré les travaux de Célestin Freinet et Henri Desroches, j'ai

³ *Faire des Hommes libres - Boismondau et les communautés de travail à Valence, 1941-1982*, Préface de Charles Piaget, 2008, 176 pages, Éditions REPAS.

été enseignant. J'étais militant de l'Education nouvelle et j'ai voulu mettre en œuvre les principes que j'avais hérités, les principes de la coopération avec mes élèves. Je me suis aperçu alors que ce n'était pas du tout évident, pas du tout simple et que ce que l'on appelait d'une manière générique et un peu vague « le travail de groupe » n'engendrait pas automatiquement une coopération efficace pour les membres de ce groupe. Comme je l'évoquais hier lors de la conférence 4, j'ai étudié et observé des centaines de groupes d'élèves au travail, j'ai regardé comment cela se passait. Je me suis aperçu que l'espoir qui avait été mis par un certain nombre de pédagogues et même par de grands psychologues comme Jean Piaget, sur ce qu'ils appelaient « l'interaction cognitive entre pairs », n'était pas toujours réalisé : la coopération n'était pas toujours au rendez-vous. En particulier j'ai observé que, très vite, sans régulation, sans préparation, sans travail d'accompagnement, la coopération se réduisait à une division du travail entre concepteurs, exécutants, chômeurs et gêneurs.

J'ai rédigé ce qu'on appelait à l'époque une « Thèse d'État » sur cette question du travail de groupe et de l'interaction sociale et cognitive entre pairs. Je me suis inspiré des travaux de Willem Doise, d'Anne-Nelly Perret-Clermont, et d'un certain nombre d'autres psycho-sociologues cognitivistes qui, après Piaget, avaient travaillé sur le conflit sociocognitif. Le conflit socio cognitif c'est ce qui se passe « dans la tête de quelqu'un » au moment où il progresse, où il avance, où il accède à un niveau supérieur de compréhension. Mais le conflit socio cognitif on est souvent tenté de l'éviter : ainsi, quand je rencontre quelqu'un qui me donne un conseil, je peux soit délégitimer sa parole et, à ce moment-là, j'estime que je n'ai pas à la prendre en compte... soit totémiser sa parole et, à ce moment-là, y adhérer de manière aveugle. Mais je peux aussi entendre ce que me dit l'autre en me demandant ce que cela m'apporte et en quoi cela interagit avec ce que je sais déjà, avec ce que j'ai vécu, ce que j'ai déjà compris, et cette troisième hypothèse est celle qui me fait réellement progresser. Car, à ce moment-là, il y a quelque chose qui se passe : cela bouge, cela se déplace, il y a un conflit sociocognitif et c'est à ce moment-là que l'inter-personnel devient de l'intra-personnel que le sujet et le collectif interagissent vraiment.

Alors, je me suis dit : si la coopération doit avoir des effets pédagogiques, il faut qu'elle soit construite autour de ce schéma du conflit sociocognitif. Il faut construire un modèle du travail collectif de telle manière que chacun soit à la fois capable de s'intégrer dans le groupe, de recevoir du groupe et de donner au groupe. Et donc à partir de là, j'ai élaboré ce que j'ai appelé le « groupe d'apprentissage ». Dans mon esprit, il doit être précédé d'un travail individuel ou bien de la vérification que chacun est bien en mesure de participer au groupe. Pour cela, il y a un certain nombre de prérequis que j'ai essayé d'identifier. Il y a les prérequis fonctionnels d'abord : capacité de verbaliser, par exemple, ou de s'impliquer physiquement et mentalement si la tâche collective le requiert. Il y a aussi des prérequis structurels ; certaines activités demandent des connaissances préalables précises et il est illusoire de demander à des personnes de s'y engager sans prévoir un moyen pour qu'elles les acquièrent en amont ou en cours de l'activité. J'ai souvent décrit, à ce moment-là, la coopération comme une sorte de puzzle. Un puzzle se construit parce que l'on a besoin de chaque pièce, il ne peut pas être fini si chaque pièce n'est pas impliquée dans la figure finale.

4 Conférence de Philippe Meirieu "Quelle pédagogie pour répondre aux défis d'aujourd'hui et de demain". Organisée par la Coopérative Pédagogique Numérique et le réseau ProfaBrest ; <https://video.toutatice.fr/video/0430-conference-de-philippe-meirieu/>

C'est pourquoi j'ai présenté la coopération, dans les modèles que j'ai proposés, comme une forme de construction collective où chacun va progresser, grâce à tous et faire progresser tous grâce à lui. Je me suis efforcé de construire cela concrètement et d'en proposer des mises en œuvre pour tous les niveaux d'enseignement. Je l'ai expérimentée avec de jeunes enfants pour la construction collective de récits ; je l'ai travaillé dans le secondaire pour la construction des concepts ; je l'ai mis en œuvre dans mes enseignements universitaires en promouvant des groupes de lecture des œuvres ou de travail sur l'écriture collective : je l'ai utilisée dans la formation d'adultes de bas niveau en organisant des échanges d'expériences et leur formalisation ; je l'ai utilisée dans la formation des enseignants en faisant bâtir des projets interdisciplinaires... et, chaque fois, il m'a semblé que, dès lors que l'on construisait la formation sur ces bases, on pouvait avancer considérablement. ⁵

Et, depuis, ces travaux ont été prolongés par un certain nombre de collègues. Je pense, en particulier, à mon collègue Sylvain Connac, à Montpellier, qui a beaucoup travaillé sur cette question et qui montre comment les dispositifs coopératifs sont des dispositifs qui doivent être préparés, régulés, organisés - « didactisés » - pour que la « collaboration » ne dérive pas vers la division du travail, vers une fixation de places qui seraient définitivement allouées et affectées à chacun... mais, au contraire, pour qu'elle permette à chacun de se dépasser par et dans le collectif. Cette dialectique entre l'investissement de chacun et la contribution du projet collectif, est, pour moi, l'enjeu majeur de toute pédagogie de la coopération.

Je crois, d'ailleurs, que cette coopération, sous la forme que je viens de décrire, n'est jamais définitivement garantie et assurée, c'est-à-dire qu'à aucun moment on ne peut dire : « Là c'est fini, je n'ai plus rien à faire, les gens coopèrent et coopéreront toujours ». La coopération ce n'est pas une procédure qui serait algorithmique, que l'on pourrait fixer sous la forme d'un mode de fonctionnement définitif, c'est un processus qui impose et qui exige la vigilance d'un formateur ou d'un accompagnateur et, quand les gens peuvent se passer du formateur ou de l'accompagnateur, la vigilance de chacun et de chacune des participants. Il serait illusoire de croire que, parce que l'on a des « institutions coopératives » on a un fonctionnement coopératif. C'est un peu comme la démocratie, ce n'est pas parce que l'on a des institutions démocratiques que l'on a un fonctionnement réellement démocratique : les institutions sont nécessaires, mais pour qu'elles ne basculent pas dans le formalisme ou ne soient pas dévoyées, le processus doit être l'objet d'une attention permanente. C'est pourquoi ce qui me semble important aujourd'hui c'est, tout à la fois, de travailler sur des institutions qui permettent la coopération et de travailler sur le vecteur de la coopération, qui renvoie, lui, à l'implication de chacun dans le travail coopératif. Cela rend la problématique de la coopération à la fois fantastique et un peu compliquée parce qu'elle joue en permanence sur deux registres : le registre structurel - il faut organiser des structures coopératives : c'est ce que fait, par exemple, l'économie sociale et solidaire, c'est ce que font un certain nombre de structures coopératives, politiques ou pédagogiques – et, en même temps, au sein de ces structures, il faut accompagner en permanence la mobilisation des personnes dans la démarche coopérative. La coopération est inséparable d'une « pédagogie instituante du coopérer ». Car, on sait bien que les institutions coopératives peuvent se figer, elles peuvent déboucher sur une prise de pouvoir par certains au détriment d'autres ou bien une fuite dans un fonctionnement fusionnel

⁵ Voir, à ce sujet, les ouvrages tirés de la thèse de Philippe Meirieu : *Apprendre en groupe ? 1 – Itinéraire des pédagogies de groupe* et *Apprendre en groupe ? 2 – Outils pour apprendre en groupe*, Lyon, Chronique sociale, 1984 (et éditions suivantes).

sous l'emprise de gourous charismatiques. Lorsque les procédures coopératives ne sont pas irriguées par le processus coopératif, on aboutit à une sorte de rigidité fonctionnelle dont les effets peuvent même être, dans certains cas, mortifères.

- *Est-ce que tu pourrais présenter un projet ou une démarche coopérative à laquelle tu as participé ?*

- Quand j'enseignais en sciences de l'éducation à l'université LUMIERE-Lyon II, nous avons monté une « coopérative des apprentissages » qui s'appelait « Apprendre »⁶. C'était un projet dans lequel l'ensemble des enseignants, des étudiants mais aussi des praticiens de l'éducation avec lesquels nous travaillions, pouvaient participer : chacun pouvait apporter sa contribution, de manière à construire, à la fois, un savoir commun et un ensemble de ressources communes. Nous étions impliqués ensemble dans un processus permanent de réflexion, par un système d'échanges réciproques de savoirs comme l'ont théorisé Claire et Marc Hébert-Suffrin, des échanges réciproques de savoirs qui seraient beaucoup plus faciles aujourd'hui grâce au numérique.

Cela a aboutit à la construction de modèles à la fois pertinents sur le plan scientifique et heuristiques pour les praticiens. Car rien n'est plus intéressant que de permettre à différentes expériences, dans des échanges sereins et exigeants à la fois, de comprendre ce qu'elles ont en commun et ce qui fait modèle, ce dont on peut se saisir pour avancer. C'est, à mes yeux, un fonctionnement vraiment coopératif, un fonctionnement structuré de manière inductive, de la même manière que la construction du concept, telle que l'a théorisée Jérôme Bruner et repris, de manière très précise, Britt-Mari Barth⁷. Qu'est-ce qu'un concept, en effet ? C'est ce qui va permettre de penser des réalités apparemment différentes mais dont la « structure » est identique, ce qui va permettre de se détacher des « apparences », comme disait Platon, pour se saisir de la « réalité » des choses. D'une certaine manière, on peut dire que le concept est moins matériel mais plus « réel » que ce que l'on observe dans un premier temps. Si Marx a appelé son livre *Le Capital* et non pas « le capitalisme » et, a fortiori, « les capitalistes », c'est parce qu'il était bien convaincu que, si l'on supprimait quelques capitalistes, cela ne supprimerait pas le capitalisme. Et ce qu'il a appelé « le capital », c'est ce qui lui apparaissait à la source - le noyau dur, en quelque sorte - de ce système socio-économique : le principe de la plus-value. Remonter au principe pour comprendre ce qui fait système, c'est précisément la démarche inductive, une démarche initiée déjà par Platon, une démarche particulièrement enrichissante dès lors qu'on s'appuie, pour la pratiquer, sur la confrontation des expériences. C'est une démarche où la coopération incarne la recherche de la vérité et permet la construction du « bien commun », une démarche, à la fois épistémologique, pédagogique et politique, au meilleur sens du terme.

Je l'avais vécue avec Henri Desroches... c'était la démarche des groupes de travail mis en place dans le cadre du Diplôme de Hautes Etudes en Pratiques Sociales, le DHEPS ; c'est une démarche que nous avons pu expérimenter à Lyon 2 et qui nous a permis, d'ailleurs, de modéliser un certain nombre de dispositifs pédagogiques comme la « situation problème ». On a collecté des dizaines et des dizaines de situations qui « faisaient problème » pour les élèves, à divers niveaux et

6 Voir la bibliographie : <https://www.meirieu.com/LIVRES/tableaulivres.htm> et la Charte de l'Association « Apprendre » : <http://meirieu.com/DICTIONNAIRE/APPRENDRE.pdf>

7 Britt-Mari Barth, *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz, 1987.

dans diverses disciplines, et qui permettaient d'accéder à des savoirs identifiés... et puis on s'est coltiné ensemble à la construction d'un modèle qui pouvait être ressaisi par chacun des participants, mais aussi transféré dans des contextes divers. Chacun a apporté son expérience, l'a confronté à celle des autres, a contribué à la construction de ce modèle et ce modèle a, ensuite, pu être réutilisé par chaque participant, à la fois, pour mieux lire ce qu'il faisait et le communiquer, mais aussi pour échanger avec d'autres et le perfectionner encore. Ce fut un vrai travail collectif qui s'appuyait sur les expériences et l'exigence réciproque des uns envers les autres. Ce fut une authentique « recherche-action » comme nous aurions besoin d'en développer beaucoup dans le champ éducatif et social.

J'étais très heureux, pendant plusieurs dizaines d'années, de travailler dans ce cadre là et j'ai le sentiment que, dans la formation des enseignants, dans la recherche pédagogique et didactique, nous avons pu ainsi irriguer les pratiques et contribuer de manière coopérative à dépasser le stade de l'échange, à faire quelque chose qui fut vraiment une construction collective. Je dis « construction collective » parce que je me méfie beaucoup, pour ma part, de l'expression extrêmement populaire aujourd'hui de « co-construction ». J'ai vécu des expériences de « co-construction » et j'ai parfois été choqué de voir que ce qu'on mettait sous ce mot était plutôt une injonction formelle à la « créativité collective » qui désamorçait, derrière, tout véritable débat démocratique. On fait semblant de prendre l'avis de X, Y ou Z et, au prétexte que cet avis a été pris, que les gens ont pu s'exprimer dans cette « co-construction », on ne les consulte plus dans la décision.

Or la véritable démocratie, au-delà de la consultation des personnes, ne peut pas faire l'impasse de la mise en débat collective de ce qui a été construit et doit déboucher sur une décision collective. Je crois qu'il y a trop souvent, aujourd'hui, une manière de s'exonérer de la « démocratie de décision » en pratiquant une pseudo « démocratie d'élaboration » dans laquelle les personnes ne sont pas toujours en mesure de s'exprimer. Parce que l'on « consulte » tout le monde, on n'invite plus les gens à décider et on les met dans une situation où il n'est même pas pensable qu'ils puissent s'opposer à ce qui est proposé, et, a fortiori, proposer des alternatives. On arrive à quelque chose de tout à fait étrange : avec une conception fantasmagorique de la coopération, on tue le débat au profit d'un « consensus », qui apparaît, le plus souvent, comme « mou » sur le plan idéologique, et qui se réduit, dans bien des cas, à un ensemble de « mesures techniques » prétendument « neutres », auxquelles il n'est pas possible de s'opposer.

Il me semble qu'il faut être vigilant là-dessus et ne pas laisser l'idéologie libérale du « management » s'emparer de l'idée de coopération et la dévoyer. Il y a, en effet, aujourd'hui, des confusions fâcheuses qui s'installent entre la « start-up » et la « coopérative » : la première peut emprunter des oripeaux humanistes tout en ayant un fonctionnement très sélectif et ségrégatif complètement contraire à la philosophie de la seconde ; elle peut faire semblant de lui ressembler en instaurant un « climat » entre les personnes qui se substitue à une authentique démarche coopérative et laisse croire que « le bien-être collectif » est toujours synonyme de progrès démocratique et social. Les « bonnes relations » au sein d'un collectif peuvent cacher efficacement la réalité du fonctionnement de ce collectif, des stratifications insurmontables et des phénomènes d'emprise, des inégalités de traitement et des intimidations inavouées, des enjeux sur la place et le sens de ce collectif dans son environnement et une vraie cécité sur les causes qu'il sert réellement dans la société.

- Comment verrais-tu la place de la formation à la coopération dans la formation initiale des enseignants ?

- Rappelons d'abord que, d'après toutes les études, les gens ne font jamais ce qu'on leur a dit de faire en formation, mais toujours ce que l'on a fait avec eux. Ce qui est important, c'est donc de mettre en œuvre cette coopération dans la formation elle-même pour que les personnes la mettent en œuvre ensuite dans leur métier.

Une première forme de coopération, c'est l'entraide, l'échange de nos savoirs et nos ressources, l'échange aussi de nos questions et de nos interrogations. Le fait d'être ignorant peut, en effet, être un atout, à un moment donné, pour permettre à quelqu'un qui sait de mieux comprendre ce qu'il sait en l'expliquant : « En te demandant de m'aider, je t'aide ! Car, tu vas apprendre en m'enseignant... », voilà quelque chose que l'on oublie trop souvent.

Je crois donc à la nécessité de multiplier les dispositifs d' « inter-enseignement ». Je voudrais, par exemple, qu'en formation d'enseignants du second degré, on demande systématiquement au professeur de lettres d'enseigner la littérature à des futurs professeurs de mathématiques et à des professeurs de mathématiques d'enseigner les mathématiques à des futurs professeurs de lettres, à des professeurs d'éducation physique d'enseigner leur discipline à des professeurs des écoles, aux professeurs des écoles de simuler des cours d'apprentissage de la lecture avec des professeurs de biologie ou de physique, etc... De tels échanges systématiques, à condition, bien sûr, qu'ils soient préparés, travaillés, accompagnés de manière exigeante en alternant les positions d'apprenant et d'enseignant, seraient particulièrement féconds : ils favoriseraient tout autant l'appropriation par chacun de ses propres savoirs que la capacité de comprendre les obstacles à l'apprentissage ; ils stimuleraient l'inventivité pédagogique et didactique en même temps qu'ils formeraient à l'empathie cognitive, qui est une qualité absolument essentielle pour un enseignant.

Au-delà de ces formes simples mais essentielles de coopération, il faut développer, je crois, l'engagement dans des projets communs. Il conviendrait, bien sûr, de vérifier alors l'implication de chacune et de chacun dans le collectif ainsi que la part prise par chaque membre du groupe dans le résultat final... Mais, à cette condition, je ne vois pas ce qui empêcherait qu'au moins une année de formation soit structurée par un projet collectif qui donne sens à l'ensemble des enseignements et qui mette les personnes en formation en situation de « recherche coopérative » de savoirs professionnels. Les savoirs professionnels ne s'acquièrent pas de manière académique, ils s'acquièrent dans des mises en situation, ils s'acquièrent par la recherche et la mise à l'épreuve, ils s'acquièrent par la dialectique permanente entre les modèles théoriques et les décisions qui permettent de les incarner.

Attention ! Je parle de « modèle théorique » et de « décisions concrètes » mais je n'entérine en aucun cas l'opposition traditionnelle et, à mon avis, complètement fantaisiste entre « théorie » et « pratique ». Comme le dit si bien Bruno Latour le mot « pratique » n'a pas d'opposé. Ceux qui pensent être dans la théorie et réserver la pratique aux autres sont toujours, au moins, dans la pratique de leur théorie. Une pratique n'est jamais « neutre » et il n'y a pas de « théoricien pur » ; la pratique du théoricien, et, en particulier, son rapport aux praticiens peut et doit toujours être interrogée.

Pour préciser ce qu'est un « savoir professionnel », on peut dire que c'est un « savoir en action » une démarche, un aller-retour permanent entre des modèles théoriques et des décisions pratiques. C'est vrai pour l'artisan qui construit un mur : il faut qu'il ait un modèle qui lui permet de concevoir son mur, il faut aussi qu'il prenne

des décisions pour mettre en œuvre ce modèle... et il faut qu'il précise, enrichisse ou révise son modèle en fonction de ce qu'il aura observé de l'effet de ses décisions. Et c'est vrai également pour l'enseignant ; il a besoin d'inscrire son métier dans une dialectique permanente entre modèles et décisions, deux réalités entrelacées en permanence.

C'est pourquoi je ne dis pas qu'il faut mettre au cœur de la formation des enseignants l'alternance « théorie / pratique », mais qu'il faut la structurer en articulant en permanence la recherche sur les pratiques et la mise en pratique des recherches. Ce n'est pas tout à fait la même chose : ce que je propose, c'est l'intériorisation d'une dynamique, d'un processus continu... et surtout pas une simple « application ». Or, ce processus continu se nourrit en permanence des « coopérations professionnelles ».

- Et, sur le volet de la formation continue, comment développer les pratiques de la coopération ?

- Nous avons mis en place dans les années 1980-1990, dans le département de l'Ain, un « réseau », une formation continue par des échanges réciproques de savoirs, et cela sous l'impulsion de quelqu'un qui a beaucoup travaillé dans ce domaine Michael Huberman. Huberman, qui a été professeur à Harvard puis à Genève, a bien montré à quel point les échanges de savoirs entre enseignants sont bénéfiques à la pratique enseignante et à la professionnalisation des enseignants. Il a montré qu'un échange sur les pratiques, même entre deux portes, est souvent plus efficace que la lecture d'un traité de psychologie. Cela ne signifie pas, évidemment, qu'il ne faut pas lire les traités de psychologie, mais cela veut dire que cette lecture est plus efficace quand elle s'effectue en relation avec des problèmes pratiques qui se posent. Cela signifie que c'est bien l'échange, la coopération entre professionnels riches, tout à la fois, de leurs problèmes et de leurs ressources, de leurs difficultés pratiques et de leurs modèles théoriques, qui est le vrai vecteur de la « professionnalisation »

Or ce qui se passe aujourd'hui en est souvent loin : ce qu'on appelle la « concertation » entre enseignants, que ce soit dans le primaire, le secondaire ou a fortiori dans supérieur, ne porte, pour l'essentiel, que sur des questions organisationnelles, jamais sur des questions réellement pédagogiques. La plupart du temps, les concertations sont faites pour caler les agendas et faire des choix purement techniques. Il est rare, même pour des enseignants qui prétendent travailler ensemble, de se dire : « Voilà, moi j'ai eu un problème : je ne suis pas parvenu à expliquer clairement telle notion... Est-ce que quelqu'un pourrait me dire comment il a fait ? Non pas pour que je fasse comme lui, mais pour que je m'inspire de sa démarche et qu'elle puisse nourrir ma propre dynamique de recherche ». Trop souvent, la formation continue est figée sur des aspects soit organisationnels soit institutionnels. Elle se fait aussi d'une manière trop verticale et insuffisamment en termes de réflexion sur les pratiques, d'analyse des problèmes rencontrés, d'échanges, d'échange des recherches qui ont pu être faites par les uns et par les autres et des solutions qui ont été trouvées.

J'évoquais tout à l'heure le travail coopératif à l'université : nous avons construit des méthodes qui concrétisaient, en formation continue, le principe de coopération. Par exemple, tous les mercredis, nous constituions des groupes de travail de huit à dix personnes où chaque membre devait apporter un texte qui lui avait parlé dans la semaine. C'était un texte de dix à quinze lignes distribué à chacune et chacun. Tous les textes étaient présentés avec un timing précis, sans

être nécessairement commentés longuement, mais l'échange était d'une richesse extraordinaire. Et puis, chacun sortait de chaque séance avec huit à dix textes importants et cela se reproduisait trente-six semaines par an. Cela faisait plus de trois cent textes et, même si tout le monde ne se les appropriait pas tous, cette coopération intellectuelle représentait un enrichissement fabuleux...

On sous-estime beaucoup cette croissance exponentielle que représente l'échange des savoirs et des ressources. Ce serait relativement facile, y compris dans un établissement scolaire, de se dire que chacun apporte régulièrement un texte de quinze lignes qui lui a parlé et puis on les met en commun, on fait une sorte de livre d'or avec tous ces textes là. Chacun s'engage à l'égard de tous, mais à travers la médiation d'un texte qui permet de « parler de soi » sans dévoiler son intimité. Et puis, cela met chacun en situation de mobilisation pendant ses lectures : en cherchant un extrait à présenter, on lit autrement. On lit « en quête de... ». Les autres m'interpellent déjà dans ma lecture personnelle. C'est l'histoire de La Fontaine dans sa fameuse fable Le laboureur et ses enfants : quand on lit pour chercher quelque chose que l'on va présenter à d'autres, on lit d'une manière beaucoup plus prospective, beaucoup plus approfondie, on lit en cherchant dans ce qui est dit ce en quoi c'est saisissable et ce en quoi d'autres peuvent se l'approprier. Et cela me paraît extrêmement intéressant : c'est une des méthodes que l'on pourrait utiliser systématiquement en formation initiale comme en formation continue. Cela me semble beaucoup plus intéressant que ces conférences institutionnelles descendantes que l'on peut faire de temps en temps mais qui ne peuvent pas, de toute évidence, être le tout de la formation continue.

- Dans les projets coopératifs que tu as vécus, qu'est-ce qui te semble facilitateur pour la coopération ?

- Nous voilà au cœur du paradoxe de la coopération : ce qui est facilitateur, c'est l'engagement de chacun et sa volonté de coopérer, mais, en même temps que c'est facilitateur, c'est une vraie difficulté car cela rend l'acte de coopérer tributaire de cet engagement. Or l'enjeu sociétal, c'est de ne pas s'en tenir là, c'est de susciter le désir de coopérer chez d'autres que ceux qui le font spontanément, parce qu'ils en ressentent le besoin et en connaissent les bénéfices individuels et collectifs.

C'est pourquoi, il me semble nécessaire, dans tous les domaines, de trouver un équilibre entre le fait de rassembler des personnes qui sont déjà dans une dynamique de coopération et le fait d'associer des personnes qui n'ont pas la volonté d'entrer dans cette dynamique mais peuvent comprendre, en y entrant, l'intérêt que cela représente. On peut parler à ce moment-là d'une coopération « ouverte », au sens d' « ouverte » à d'autres que les initiés et volontaires.

Car, ce serait un vrai danger que de réserver la coopération à un groupe de convaincus. Tous les grands penseurs de la coopération pointent ce danger d'une coopération qui, finalement, devient clanique ou très endogamique, où la recherche de l'homogénéité a priori devient une manière d'exclure ou, au moins, de se fermer à l'arrivée d'autres. Il faut souvent démarrer avec des personnes impliquées, mais il faut aussi que ces dernières sachent trouver des moyens - qui sont souvent des « ruses », d'ailleurs, au sens de Rousseau - d'intégrer ceux et celles qui n'ont pas spontanément envie de s'impliquer dans la coopération mais qui vont pouvoir y trouver des satisfactions.

C'est pourquoi je crois que tout groupe coopératif doit se préoccuper en permanence de sa propre ouverture. Il n'y a pas de vraie coopération s'il n'y a pas de

réflexion sur tout ce qui permet d'élargir la coopération à d'autres que ceux qui coopèrent déjà. Cette réflexion sur l'élargissement est fondatrice d'une coopération contagieuse dont la portée ne se limite pas à la satisfaction des coopérateurs mais qui est consciente de ses enjeux sociétaux. Il faut, à chaque instant, que ceux qui coopèrent se demandent comment faire découvrir à d'autres ce qu'ils ont eu le bonheur et la joie de découvrir.

Aujourd'hui on voit apparaître un renouveau des « communs », matériels comme les jardins partagés au numériques comme *Wikipédia*, mais qui ne sont pas encore très présents dans l'éducation. Est-ce que tu verrais une façon d'appréhender cette question des communs en matière éducative ?

Je l'ai évoqué tout à l'heure à propos des réseaux d'échanges réciproques de savoirs qui participent à la construction de « communs ». Il y a aussi la mise en communs des outils de coopération, le partage des techniques qui constituent des éléments très importants.

Je suis très choqué par le fait que l'Education nationale n'ait pas encore systématisé les logiciels libres, très choqué par le fait que nous sommes encore dans un système, y compris dans les universités publiques, où les documents ne sont pas à disposition de tous mais sont soumis à des droits de reproduction... qui obligent presque à transgresser la loi en permanence et met tout le monde en porte-à-faux.

Il faudrait que toutes les institutions éducatives, à tous les niveaux, soient contraintes par un « cahier des charges » précis, imposé par le politique, à se poser la question de ce qu'elles mettent en commun avec les autres, de ce qu'elles offrent aux autres, au lieu de se poser la question de ce qu'elle garde pour elle parce que si les autres l'apprenaient - « la prenaient » - ils seraient nos égaux, voire pourraient nous dépasser. Cela aboutit à une mise en concurrence et une rivalité là où il faudrait au contraire impulser dans une dynamique qui soit celle du partage.

C'est pourquoi je suis très sévère aujourd'hui sur l'absence de réflexion, dans l'Education nationale, dans l'enseignement supérieur et dans la plupart des organismes de formation d'adultes comme dans les collectivités territoriales, sur cette question essentielle de la construction du commun partageable. Je trouve que nous agissons en petits propriétaires, surveillant en permanence ce que nous avons alors que nous devrions bien savoir que nous ne sommes propriétaires de rien, nous ne sommes que locataires, locataires provisoires et transitoires du monde, des savoirs et des techniques, et que nous avons besoin de partager tout cela avec d'autres pour assurer l'avenir de chacun et de tous. Je crois que nos institutions ne se posent pas suffisamment la question de ce qu'elles donnent au « commun ». Elles s'interrogent légitimement sur ce qu'elles doivent recevoir de l'État mais assez peu de ce qu'elles donnent à toutes et tous. L'égoïsme institutionnalisé est ainsi en train de creuser notre tombe. Mais je crois qu'on peut et qu'il faut encore réagir. C'est ce que font les militants de la coopération authentique. C'est ce que j'essaie de faire.