



HAL
open science

Coopération, subjectivation, émancipation : transformer les rapports de production des savoirs

Nicolas Go

► **To cite this version:**

Nicolas Go. Coopération, subjectivation, émancipation : transformer les rapports de production des savoirs. "Coopérer ?" Biennale de l'Éducation 2015, Jun 2015, Paris, France. hal-01179521

HAL Id: hal-01179521

<https://hal.science/hal-01179521>

Submitted on 23 Jul 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Coopération, subjectivation, émancipation : transformer les rapports de production des savoirs

Nom : GO Nicolas

Affiliation : Laboratoire CREAD - EA 3875 – Université Rennes 2

Communication : 355

Atelier : concept de coopération

Résumé : Cette communication se propose, à la suite d'une présentation historique de la notion de coopération, puis de sa problématisation philosophique, d'engager une réflexion critique sur ses usages en éducation. Je tenterai dans un premier temps de montrer comment l'emploi trivial du terme, désignant indifféremment une multiplicité de notions proches, recouvre bien souvent une hésitation à assumer le caractère de *radicalité* qu'une conceptualisation plus exigeante pourrait révéler, et les implications pratiques qui s'ensuivent. J'introduirai alors une distinction entre certaines propositions « d'innovation » coopérative, et d'autres plus avancées qui pourraient contribuer à un projet de *reconfiguration* de la forme scolaire elle-même. Je m'efforcerai de défendre les raisons et les conditions d'un tel projet, illustré par des travaux de recherche théoriques et empiriques en cours.

Mots-clés : philosophie ; éducation ; forme scolaire ; radicalité ; créativité

Cooperation, empowerment, emancipation: redesigning the school model

Summary: After a historical presentation of the notion of cooperation, then its philosophical problematization, this contribution will engage a critical reflection on the use of cooperation in education. I will first try to show how the trivial use of the term, randomly referring to a multiplicity of notions close in meaning, often covers up a reluctance to take on the radicalism that a more demanding conceptualization could reveal, and the practical implications that ensue. I will then introduce a distinction between some propositions of cooperative "innovation", and others, more advanced, that could contribute to a project of reorganization of the school model itself. I will try to support the reasons and the conditions of such a project, with examples of current theoretical and empirical research work.

Key words : philosophy ; education ; school model ; radicalism ; creativity

Coopération, subjectivation, émancipation : transformer les rapports de production des savoirs

Le plus utile, pour les hommes, est de s'attacher par des relations sociales, de se soumettre à des liens qui leur permettent de faire de tous un seul ensemble, et d'une façon générale, de faire tout ce qui rend les amitiés plus solides.

Spinoza, *Ethique*, IV, Appendice-XII.

Formé du préfixe latin *cum* (« avec »), et du verbe *operari* (« travailler »), le mot *cooperatio* signifie littéralement « faire œuvre commune ». Le substantif *opus*, dont le pluriel donne *opera*, désigne diversement l'œuvre, l'ouvrage, l'acte. Au sens large, la coopération exprime donc la part prise à une œuvre faite en commun. L'histoire de la langue rappelle le sens théologique médiéval, aux antipodes des usages contemporains du mot, qui distingue « coopération à la grâce » et « coopération de la grâce », effort personnel en direction du bien soutenant l'effet de grâce, et inversement effet de grâce secondant l'effort personnel.

Mais c'est le XIX^e siècle qui, agité par les mouvements ouvriers et l'émergence de la pensée socialiste, assignera à la notion de coopération ses enjeux de transformation sociale. Robert Owen (1771-1858) est communément désigné comme l'initiateur du mouvement coopératif moderne, dans le champ social et économique. Préoccupé des conditions de travail des salariés dans ses filatures écossaises, ainsi que de leur éducation, il expérimente crèches, magasins coopératifs, puis communautés villageoises coopératives avec des succès divers, visant le gouvernement de soi-même des classes populaires. D'autres expériences remarquables, comme les phalanstères de Charles Fourier (1772-1837) ou les ateliers sociaux de Louis Blanc (1811-1882) s'efforcent de concrétiser les idées mutualistes et d'autogestion dont Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) est l'un des principaux initiateurs. Indissociablement politique, social et économique, le mouvement coopératif prolifère en de multiples formes, qui ont en commun un projet d'émancipation des classes laborieuses et de partage des services et des biens selon un principe égalitaire. Malgré la persistance de l'idée, notamment à travers la perpétuation des associations ouvrières de production du XIX^e siècle à l'origine des actuelles « Scop » (sociétés coopératives et participatives), cette signification s'est progressivement infléchie pour donner lieu à de nouveaux usages, moins radicaux et plus compatibles avec l'idéologie des forces libérales de plus en plus dominantes. On trouve ainsi aujourd'hui des coopératives agricoles, des organisations de prêts bancaires, dont le fonctionnement est très éloigné des principes originaux de la coopération ou du mutualisme, et l'on parle communément de coopération internationale sans aucune référence à ces derniers.

Le champ de l'éducation est lui-même traversé, tout au long du XIX^e siècle, par le projet mutualiste, donnant lieu à de multiples expériences éducatives et pédagogiques, dont la plus connue est, précisément, celle des écoles mutuelles dans la première moitié du siècle (Lelièvre, 1994 ; Jacquet-Francillon, 1995). Mais c'est sous l'impulsion de Barthélémy Profit (1867-1946), instituteur puis inspecteur primaire, que la notion de coopération entre explicitement à l'école : afin de pouvoir aux besoins matériels des écoles dévastées par la Grande Guerre, il crée les « sociétés amicales dites coopératives scolaires », dont il confie en outre la responsabilité aux enfants eux-mêmes afin, affirme-t-il, de faire passer les écoles de la monarchie absolue à la république (Profit, 1922). Le pédagogue Célestin Freinet (1896-1966) fera alors de cette idée le fondement même de sa conception éducative et de son action

militante, en créant un mouvement coopératif international d'éducateurs, pratiquant une pédagogie elle-même coopérative. Le XXe siècle a multiplié les expériences coopératives en éducation, et nous nous trouvons sans doute aujourd'hui à un tournant historique où, face aux difficultés insistantes que rencontrent nos systèmes éducatifs d'État à actualiser le projet d'une école républicaine qui se recommande des Lumières, le modèle coopératif pourrait bien faire l'objet de recommandations de plus en plus assumées. C'est à quoi cette communication se propose de contribuer, en définissant un certain nombre de conditions de possibilité théoriques, inspirées par des travaux de recherche empiriques en cours. Qu'est-ce que l'hypothèse coopérative implique comme possibilité de reconfiguration de l'expérience éducative ?

Pluralité des sens, radicalité de l'expérience

Je souhaiterais suggérer pour commencer l'idée que l'emploi trivial du terme de coopération, recouvrant indifféremment une multiplicité de notions proches (collaboration, participation, entraide, solidarité, mutualisation, partage, etc.), signale une hésitation à assumer le caractère de radicalité qu'une conceptualisation plus exigeante pourrait révéler.

L'histoire des institutions scolaires permet de dessiner, depuis les anciennes pratiques de préceptorat et de ce qu'on a appelé la *méthode individuelle* (le professeur enseigne à un seul élève pendant que les autres s'occupent diversement en attendant leur tour), des transformations successives du mode de transmission : *méthode simultanée* et collective, apparue avec la forme scolaire au XVIIe siècle (Jean-Baptiste de La Salle et les frères des écoles chrétiennes), amendée par une première forme de participation des élèves à l'enseignement comme celle du chevalier Pawlet (Paris, 1773), avec une organisation d'inspiration militaire, et vigoureusement réformée par le modèle du *mutualisme* développé à partir du « monitorial system » de Lancaster (Londres, 1798), permettant d'enseigner à des centaines d'enfants en même temps grâce à l'introduction de la fonction de « moniteur » et sa distribution systématique de responsabilités évolutives des élèves, donnant à chacun la possibilité d'accéder aux différents postes d'instruction et éventuellement de participer au « tribunal des élèves ». Contemporain, Pestalozzi, en Suisse, favorise de son côté le *travail autogéré* des enfants pauvres, cherchant à relier ce que Rousseau avait séparé (éducation et travail social), et leur apprenant à « se faire œuvre de soi-même ».

Ces transformations du mode de transmission n'ont permis l'émergence de la *méthode coopérative* qu'à la faveur de très nombreuses inventions, plus ou moins convaincantes au regard du double projet des Lumières : l'instruction du peuple et son émancipation morale et politique.

Cette prolifération de « méthodes » ou de « modes »¹, même rapportée à quelques catégories générales (méthode individuelle, simultanée, mutuelle, autogérée, coopérative), reste inintelligible sans référence aux conceptions politiques et philosophiques sous-jacentes, structurant silencieusement leur diversité et les conflits à propos de la construction de la forme scolaire. Contentons-nous ici de quelques indications suivantes : les écoles de la charité de l'Ancien Régime, maintenant la division de l'ordre social et induisant « une infériorisation du pauvre » (Jacquet-Francillon, 1995, p. 84) ; les luttes parmi les révolutionnaires français de la Convention, attachés à fonder un nouvel ordre scolaire et à produire un homme nouveau, entre les projets libéraux d'une aristocratie de lettrés (Talleyrand, Condorcet, Lakanal, etc.) et ceux égalitaires des éducateurs du peuple comme Robespierre, Le Peletier de Saint-Fargeau, ou Jeanbon Saint-André (Julia, 1981, pp. 89-102) ; *l'éducation libérale* des protestants et « mystiques laïques » du XIXe qui, comme Ferdinand

¹ Sous la Restauration, les deux termes de *méthode* et de *mode* étaient en usage : le premier désignant la manière de présenter les connaissances, le second la manière d'organiser la classe.

Buisson, pensaient qu'elle serait source de stabilité pour les nations, que l'action pacifique des livres remplacerait les « orages révolutionnaires », face à la revendication d'une *éducation intégrale* portée par les militants ouvriers quarante-huitards et par Joseph Proudhon, prolongée jusque dans la Commune de Paris (Ohayon, Ottavi & Savoye, 2007, pp. 47-64) ; les écoles du mouvement philanthropique, héritières de la Révolution mais rapidement adaptées aux réquisits à la fois de la monarchie constitutionnelle et de l'industrialisation croissante ; l'école de IIIe République, en lutte contre les conceptions éducatives des mouvements socialistes et libertaires ; la définition et le rôle de la démocratie à l'école, au sein des courants de l'Éducation nouvelle au XXe siècle, sur la scène notamment des conflits entre un Freinet, fondateur d'un grand mouvement coopératif indépendant, et les intellectuels du parti communiste, l'accusant de prôner une pédagogie bourgeoise.

En somme, la compréhension des enjeux complexes de la coopération en éducation exige de croiser une sociogenèse de la forme scolaire, et une histoire politique de l'éducation, de ses plans et de ses méthodes. L'ignorance des conditions historico-sociales, politiques et philosophiques à l'origine des conceptions éducatives contemporaines et de leurs conflits, ne peut que jeter la confusion sur ce qui fait la spécificité de la coopération à l'école : sa radicalité. Une autre prolifération, celle des synonymes, autorisant de multiples glissements de sens, permet d'éviter de nommer les choses pour ce qu'elles sont, en faisant passer des vessies pour des lanternes, comme le dit l'expression populaire.

A cela viennent s'ajouter les reconfigurations récentes causées par l'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication (e-learning, réseaux numériques à distance ou non, blogs, forums et plus largement réseaux sociaux), portant à l'honneur de nouvelles démarches dites « collaboratives », très rapidement incorporées par tous ses usagers et entrant par effraction dans le monde de l'enseignement qui s'efforce, tant bien que mal, de s'adapter à un mode inédit de transmission et de production d'informations et de connaissances. Accréditée d'une plus grande souplesse dans le temps et dans l'espace, favorisant une plus grande liberté d'accès aux ressources souvent par ailleurs gratuites, une plus grande capacité de choix et d'auto-organisation, un élargissement de la connaissance hors les murs de l'école, théoriquement partout et à tout moment (à condition de bénéficier des moyens techniques et financiers, de l'équipement et du temps nécessaires), en interaction avec n'importe qui et tout au long de la vie. Les potentialités auto- et co-éducatives des pratiques numériques collaboratives sont incontestables (Baudrit, 2007). Néanmoins, on aurait tort de les croire destinées, au nom du progrès, à graduellement se substituer aux formes plus anciennes de la relation éducative. Il y a de grandes différences entre les *interactions* à distance, médiatisées par la technologie, et les *relations* intersubjectives tissées de complexités socio-affectives. C'est en termes de complémentarité qu'il convient de penser les rapports entre socialisation coopérative et pratiques collaboratives, les deux contribuant sous leurs conditions propres, à orienter les processus d'éducation.

Voyons maintenant ce qu'il en est de la coopération elle-même, sous l'angle d'un principe (son affirmation et sa mise en œuvre) : celui d'égalité.

Le principe d'égalité et l'expérience communautaire

L'affirmation du principe d'égalité commence par un acte que la démocratie naissante de la Grèce ancienne a produit comme affirmation et reconnaissance des semblables, les *homoioi*. Cette affirmation institue un rassemblement d'individus en une même communauté, dont tous les membres, quelles que soient par ailleurs leurs différences sociales, se reconnaissent comme constituant tous ensemble l'unité de la Cité, se trouvant dès lors mutuellement unis par « l'amitié » (la *philia*). Cette reconnaissance mutuelle prend la forme de relations réciproques et réversibles, ce qui constitue une nouveauté historique, émergeant des anciens

rapports de domination et de soumission. L'expérience sociale, vécue, de la similitude, se traduit progressivement et de façon plus abstraite en un statut, celui des égaux, les *isoi*.

Par suite, le principe politique d'égalité, l'*isonomia*, ou égale participation de tous les citoyens à l'exercice du pouvoir, constitue au regard de l'expérience antérieure de la similitude, un moment d'abstraction et de conceptualisation qu'on peut dater du VI^e siècle avant notre ère. On sait aujourd'hui, grâce aux travaux des historiens (Vernant, 1962), qu'une telle élaboration politique prolongeait des aspirations communautaires et une tradition égalitaire beaucoup plus anciennes. Avant que ne s'invente le modèle démocratique athénien, certains cercles aristocratiques opposaient au modèle politique du pouvoir absolu, un partage égalitaire du commandement (Vernant, *op. cit.*, p. 57) : celui-ci était certes réservé à une oligarchie, mais le principe d'égalité n'en structurait pas moins les rapports sous la forme d'une *isocratia*, ou pouvoir des égaux. La noblesse militaire elle-même a connu une transformation en ce sens, les privilèges aristocratiques des *hippeis* disparaissant progressivement au profit d'une démocratisation de la fonction guerrière et d'une mutation de son éthique, privilégiant désormais l'esprit de communauté (la *philia*), plutôt que l'honneur héroïque et le désir individuel de triompher (l'*éris*). L'ancienne exaltation de la démesure (*hubris*) des héros et du pouvoir divin ou généalogique des Princes, source de déséquilibres, de divisions et d'inégalités, fait place à l'amour de la sagesse et à l'égalité des citoyens entre eux.

L'expérience grecque de la reconnaissance mutuelle nous interpelle, non seulement du point de vue de la généralisation politique de l'égalité (qui, bien qu'effective, n'a jamais été totale), mais aussi de celui de l'orientation de l'esprit communautaire : entre Sparte et Athènes, la différence ne portait pas tant sur le principe d'égalité (Sparte a institué un peuple de soldats-citoyens disposant tous d'un lot de terres et pratiquant une vie sociale communautaire), que sur l'enjeu et les lieux de l'égalité : les combats sur le champ de bataille et la crainte (*phobos*) de la loi pour la première, les controverses sur l'agora et le courage de la vérité (*parrêsia*) pour la seconde.

Si je cite cette lointaine référence historique du principe d'égalité et de la forme de reconnaissance qu'il enveloppe, ce n'est pas tant pour identifier une origine, encore moins une cause du problème qui nous occupe, que pour illustrer le caractère insistant des épreuves que rencontre le projet de « mettre en commun ». La mise en œuvre de la coopération requiert un double soubassement, qu'elle actualise en retour : éthique, par la mutuelle reconnaissance sociale des *semblables*, et politique, par l'affirmation de l'*égalité*.

En effet, si la *notion* de coopération en éducation est relativement récente, les pratiques de style coopératif sont en revanche très anciennes : elles ont même caractérisé une grande partie des écoles philosophiques de l'Antiquité, qui fonctionnaient souvent de manière communautaire. Non seulement l'enseignement consistait en une recherche commune du maître et des disciples par le dialogue, la *connaissance* constituant ainsi un bien commun, une œuvre commune toujours en cours d'élaboration (de co-élaboration, *co-operatio*), mais aussi le *mode de vie* lui-même, par lequel cette connaissance s'élaborait, prenait la valeur d'un bien commun, d'une œuvre comme art de vivre, comme *technè tou biou*. Jusqu'à la fin de l'époque hellénistique, les écoles étaient dans l'ensemble ouvertes au public et gratuites, accueillant de simples auditeurs, mais elles étaient aussi le lieu de vie en commun des vrais disciples (amis, compagnons) qui, diversement, se retrouvaient pour prendre des repas en commun, se répartissaient les responsabilités au sein de l'école, mettaient leurs biens en commun, pratiquant l'amitié (*philia*) et la liberté de parole (*parrêsia*). Cette communauté de vie, celle de la communauté des amis ou s'élaboraient en commun aussi bien la connaissance que la manière de vivre, était un des éléments fondamentaux de la formation, de l'éducation, et ce depuis l'école pythagoricienne dès le VI^e siècle avant notre ère. Voici par exemple ce que disait Cicéron à propos d'Épicure (I, 20, 65) : « Dans la seule maison d'Épicure, une toute

petite maison, quelle troupe d'amis rassemblés par lui, unis de sentiments par quelle conspiration d'amour ! ». Nous disposons du même type de témoignage de Porphyre à propos de Plotin accueillant, outre ses disciples, femmes (mariées ou courtisanes) et enfants dont il était le tuteur, chacun participant à la tâche.

C'est, avec toutes les précautions et les réserves que requièrent de tels rapprochements, une telle expérience communautaire que certains auteurs contemporains (Dubet, 2014 ; Rosanvallon, 2011) appellent de leurs vœux comme condition de possibilité d'une pratique démocratique renouvelée. C'est également une telle expérience, celle d'une communauté des semblables, qui constitue l'une des conditions de possibilité de l'affirmation de l'égalité à l'école, comme prime expérience de la démocratie. L'enjeu est celui d'une « fabrication sociale des individus », comme disent les sociologues, qui renvoie au rôle majeur des institutions pour leur capacité à forger sans cesse des dispositions. Notons qu'il n'est pas question ici de la forme totalitaire de certaines institutions vouées à la domination ou à un égalitarisme forcé (comme celui du projet révolutionnaire Le Peletier), mais à l'inverse d'un processus émancipateur, la disposition partagée à disposer de soi-même en constituant la forme la plus éminente.

L'institution la plus apte à produire ce « type d'homme » (selon le mot de Max Weber) démocratique me paraît être *l'institution coopérative*. L'affirmation de l'égalité ne souffre aucune exception ; et pourtant, nous l'avons évoqué, rien ne s'oppose à l'idée d'une égalité aristocratique, qui caractérise par exemple aujourd'hui la culture des Grandes Écoles où les étudiants, selon une idéologie ordinairement répandue, se reconnaissent volontiers comme des « semblables » dans leur commune supériorité aux autres. Il ne suffit pas d'affirmer l'égalité, encore faut-il entretenir le souci de la vérifier ; de même, il ne suffit pas de faire l'expérience communautaire, encore faut-il sans cesse l'interroger. Le principe d'égalité peut être aristocratique, et sous deux formes : l'égalité des meilleurs entre eux, l'égalité des pauvres dans la misère. L'expérience communautaire, quant à elle, peut être exclusive, la reconnaissance ne légitimant que des semblables qualifiés. La reconnaissance sensible des semblables et la désignation politique des égaux requiert une assomption *d'universalité*. Il n'y a aucun paradoxe à soutenir qu'une telle universalité de principe ouvre la possibilité pratique des *singularités*, lorsqu'elle s'actualise dans une activité sociale coopérative qui, en outre, autorise des rapports constants de négociation et de transformation de l'expérience. A condition, je le préciserai tout à l'heure, qu'elle favorise en cela des processus de subjectivation. Comment pourrait-on définir, à ce point de la réflexion, les propriétés de la coopération ?

La coopération se caractérise par la double volonté de faire œuvre commune sans aucune sorte d'exclusion, et de faire ainsi du commun une œuvre. L'œuvre commune, à l'école, est l'œuvre de connaissance qui se produit et se transmet selon des modalités d'activité coopérative bien connues des familiers de l'École moderne. Elle résulte non seulement d'une transformation des rapports au savoir, mais aussi et surtout d'une *transformation des rapports de production* des savoirs, qui sont des rapports sociaux coopératifs. Cette pratique coopérative, qui dans son exercice n'exclut personne, fait de la coopération elle-même une valeur, cherchant à se prolonger bien au-delà des frontières de la communauté coopérative, et à se généraliser à tous les « semblables » en une culture de l'égalité. Il n'existe pas d'autre manière d'affirmer l'égalité comme principe, que de mettre en œuvre et institutionnaliser des pratiques égalitaires généralisables à tous, quels que soient leurs statuts ou leurs compétences. De même que la démocratie se définit, dès son origine, comme « le gouvernement des incapables » (de ceux qui n'ont aucune supériorité à faire valoir pour gouverner), la coopération est « le travail des ignorants », au sens où elle accueille et valorise également tous

ceux qui n'ont aucune connaissance particulière à faire valoir, excluant de fait toute forme de compétition. Cette expérience socialisatrice tend à construire des dispositions communautaires, promptes à rechercher dans toute situation particulière les conditions d'action propres à garantir le principe d'égalité et la détermination d'un bien commun. L'expérience coopérative du travail est l'expérience pratique de la communauté des égaux.

Cette communauté, néanmoins, n'est pas régie par la recherche idyllique d'un consensus par lequel s'institue un ordre et une (juste) répartition des places. Bien au contraire, la coopération désigne l'activité dissensuelle par laquelle se reconstruit sans cesse la répartition des places et des tâches, afin de maintenir effectif le principe d'égalité dans les formes changeantes de l'activité commune, individuelle et collective. Elle régule le rapport des forces entre elles, les manières d'affecter et d'être affecté, substituant constamment à la pente des rapports de pouvoir (cherchant à instaurer des relations de domination) d'autres rapports, des rapports de puissance : accroissements individuels, que Spinoza identifie à l'expérience de la joie, corrélés à des amplifications mutuelles de puissance de penser et d'agir par le travail coopératif. Le paradoxe est ainsi que la vérification polémique de l'égalité dans la coopération se traduit, quitte à passer par des épisodes de tension, par une expérience sociale joyeuse. Jacques Rancière (2005, p. 106) résume très bien ce point de la manière suivante : « La chose a de quoi susciter de la peur, donc de la haine, chez ceux qui sont habitués à exercer le magistère de la pensée. Mais chez ceux qui savent partager avec n'importe qui le pouvoir égal de l'intelligence, elle peut susciter à l'inverse du courage, donc de la joie ».

La principale raison en est que, dans un tel contexte, les éducateurs ne définissent pas prioritairement l'activité comme production d'un capital culturel mais comme *processus de subjectivation*.

Les processus de subjectivation

Le concept philosophique de subjectivation désigne le processus par lequel le rapport de soi à soi s'élabore progressivement comme émancipation (forme de subjectivation), attaché à des pratiques permettant de transformer son propre mode d'être (pratiques de soi). J'en fais donc un usage restreint, corrélé à la notion d'émancipation, distinct d'un sens neutre et plus général qui désignerait toute forme de constitution du sujet. Il est plus précis que la notion générique de *socialisation*, qui désigne la façon dont la société forme et transforme les individus, hétérogène à celle d'*individualisme* au sens courant (avec son thème contemporain de « montée de l'individualisme ») qui prône l'autonomie individuelle contre les institutions, qui défend les intérêts particuliers et la valeur de l'individu contre ceux du groupe, dont la forme exacerbée est l'*égoïsme* (le fait de ne vivre que pour soi), et distinct de la notion de *construction d'identité*, attachée aux processus d'intériorisation des normes, aux représentations subjectives que se font les individus de leurs positions sociales.

La subjectivation désigne un processus dont la préoccupation est très ancienne en philosophie, que l'Antiquité grecque a subsumé sous la catégorie de sagesse. Ce processus dérive d'un souci éthique que Michel Foucault a identifié comme « souci de soi », corrélé à des « pratiques de soi », autrement nommées « exercices spirituels » par Pierre Hadot. Ce souci de soi est lui-même corrélé au souci des autres, à travers notamment le thème de l'amitié, de sorte que le processus de subjectivation se trouve pris dans la relation sociale. Mieux, il oriente les conditions d'une telle relation. Il est ainsi possible de préciser un peu la notion de « socialisation coopérative », en la formulant comme « mode de socialisation coopérative ». L'interrogation prendrait la forme suivante : *quelles sont les conditions de la socialisation coopérative dont le mode susciterait des processus de subjectivation individuelle et collective ?* Ceci suggère une pluralité de modes de socialisation coopérative, et par conséquent la nécessité d'un travail de conceptualisation et de description empirique afin de

les distinguer. La notion de socialisation coopérative, même si elle spécifie la catégorie générale de socialisation, reste encore trop large et confuse. La proposition tient ici dans le lien entre *socialisation coopérative* et *processus de subjectivation*.

Qu'en est-il donc de ces formes de subjectivation ? Nous rejoignons ici la question de l'éducation, dont nous essayons de déterminer certaines conditions, avec l'intention de contribuer à sa redéfinition philosophique. L'éducation n'est en effet pas synonyme d'instruction, comme chacun sait², elle ne s'instaure pas non plus, comme on le laisse souvent entendre, en complément de cette dernière, par un partage entre les savoirs d'un côté et la morale ou la citoyenneté de l'autre. Elle ne s'accomplit que pour autant que *les modes de socialisation engendrent des processus de subjectivation*, c'est-à-dire une activité par laquelle les individus et les collectifs s'impliquent dans un mouvement de transformation de soi par soi, constitué en pratique d'émancipation ou de liberté.

L'ancienneté de la question n'empêche pas qu'elle reste aujourd'hui, ainsi posée, tout à fait nouvelle. Elle est nouvelle, bien qu'elle ne soit pas du tout récente. Elle était déjà très largement définie au temps de Platon. Mais, faute de trouver une forme historique et sociale satisfaisante, elle ne cesse de ressurgir dans les discours et dans les pratiques, selon des séquences de plus ou moins grande créativité.

Problématiser les conditions de l'éducation en termes de subjectivation constitue en ce sens une nouvelle solution de continuité. Se tenant à l'écart d'une théorie du sujet (puisque'il n'y a que des processus de transformation), de l'impasse des dualismes sans cesse récusés et toujours renaissants (notamment l'opposition entre individu et collectif), et de l'idéologie institutionnelle (imposant la primauté « réaliste » des politiques éducatives sur les discours « utopiques »), ce geste encourage et régénère les pratiques créatives de résistance, principalement de résistance aux politiques consensuelles. C'est introduire dans le champ de nouveaux rapports de force, en déplaçant les lignes de fuite. La résistance n'est pas contre, mais pour.

L'idéologie institutionnelle institue des rapports de domination, en indexant toute possibilité de changement à la contrainte des politiques éducatives et de leur fonctionnement bureaucratique et hiérarchisé. L'innovation (qui n'est pas la novation), si chère aux débats d'actualité, ne vaut que pour autant qu'elle confirme les attendus de la forme scolaire. En ce sens, l'ordre scolaire ne peut qu'être *négocié* : là où il peine à se maintenir de lui-même, et sous cette seule condition. Les protestations témoignent ainsi en faveur de ce qu'elles dénoncent, attestant, par leur impuissance, d'une apparente nécessité de la forme scolaire. Le verdict est rendu par avance, il n'existe aucune cour d'appel. La « lutte contre les inégalités » n'a pas plus de consistance que les prétentions affectueuses et bienveillantes d'un mari violent.

Instituer les processus de subjectivation comme l'enjeu premier de l'éducation, c'est entreprendre une résistance pour : plutôt que la confrontation institutionnelle (ou du moins en d'autres lieux), la créativité pratique. Le rapport de soi à soi n'a rien d'une activité solipsiste, il ne cède en rien au mythe d'une libre intériorité, d'une auto-émancipation indépendante de toute pratique sociale. Le rapport de soi à soi s'instaure comme une force qui procède des forces sociales en jeu, les forces du dehors, celles d'affecter (agir) et d'être affectées (subir), qui se trouvent pliées au dedans, comme l'a si bien formulé Gilles Deleuze (2003, p. 239) dans un texte fameux : « Si la force tient du dehors un double pouvoir, celui d'affecter (d'autres forces) et celui d'être affectée (par d'autres forces), comment n'en découlerait-il pas un rapport de la force avec soi-même ? Peut-être est-ce l'élément de la *résistance*. A ce point,

² Pour une discussion sur cette question en pleine période révolutionnaire (1792-93), là où se sont constituées les principales distinctions conceptuelles entre ces deux notions, voir Julia, *op. cit.*, pp. 43 sq.

Foucault retrouve l'affection de soi par soi comme le plus haut paradoxe de la pensée : le rapport avec soi constitue un dedans qui ne cesse de dériver du dehors ».

Cette nouvelle configuration, éthique, n'induit pas comme d'ordinaire des *rappports de force*, mais *un rapport des forces entre elles*, socialement organisé par la relation coopérative comme mode de subjectivation. Et réciproquement, les processus individuels de subjectivation se rencontrent en un processus de subjectivation collective, dont la notion autorise un passage possible de l'éthique au politique, que Jacques Rancière (1995, p.60) définit comme désidentification, arrachement à la naturalité d'une place, redécoupage du champ de l'expérience qui donnait à chacun son identité (femme, prolétaire, noir américain, immigré, sans-papier, etc.), production par une série d'actes d'une refiguration du champ d'expérience ou d'un nouveau champ d'expérience.

Ainsi, le concept de subjectivation suggère un processus toujours changeant de forces qui s'affectent : *subjectivation individuelle* comme rapport de soi à soi, « plié du dehors », pouvoir d'affecter et d'être affecté se constituant progressivement en singularité, celle d'un certain pouvoir de s'affecter soi-même, une singularité changeante à mesure que les forces entrent en rapport avec de nouvelles forces ; *subjectivation collective*, qui s'organise selon deux modes différents : comme processus *éthique* dans la relation coopérative (celle d'une petite communauté d'interlocuteurs en présence), et comme processus *politique*, par la configuration d'un nouveau champ d'expérience.

Conclusion

Qu'en est-il du savoir, et de la transmission, qui constituent l'objet et la condition princeps du programme institutionnel ? Le savoir est ce par quoi les transformations s'opèrent, le matériau même de l'activité. La pratique sociale coopérative se déploie dans l'effort pour faire du savoir en train de se construire une œuvre commune (en même temps que cette pratique sociale elle-même), et les processus de subjectivation ont lieu dans le temps même et grâce à cette construction des savoirs socialement organisée. Ceci constitue un point de rencontre fécond entre la philosophie et les sciences de l'éducation. D'autant que, une fois posée la question des savoirs et de leur transmission, dans la perspective ici présentée, il convient d'aborder celle de *l'organisation du travail*, couvrant le champ de la pratique, et afin que la philosophie ne reste pas libre de toute contrainte empirique.

La coopération enveloppe une intention partagée de ne jamais dissocier les exigences productives de la tâche, de la pratique sociale qui les autorise, orientée vers un projet d'émancipation. Cette pratique sociale, en contexte économique, n'est pas que de production ou de profit, ni en contexte éducatif, d'instruction ou de formation, ni en contexte politique, de victoire électorale ou de pouvoir : rapportée à un plan de politique d'émancipation, elle est toujours en même temps fondamentalement éthique. Elle organise les relations des hommes entre eux dans le travail de sorte à favoriser leur émancipation et, pour utiliser une référence spinoziste, des accroissements mutuels de puissances. La pratique coopérative est une pratique sociale de la Joie.

Bibliographie

- Baudrit, A. (2007), *L'apprentissage collaboratif : plus qu'une méthode collective*, Bruxelles : De Boeck.
- Cicéron (2003), *Des termes extrêmes des Biens et des Maux*, tome 1, livres I-II, Paris : Les Belles Lettres.
- Deleuze, G. (2003), *Deux régimes de fous*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- Diogène Laërce (1999), *Vies et doctrines des philosophes illustres*, Paris : Le Livre de Poche.
- Dreyfus, M. Toucas P. (2005), *Les coopérateurs. Deux siècles de pratiques coopératives*, Paris : Editions de l'Atelier.
- Dubet, F. (2014), *Inégalités et justice sociale*, Paris : La Découverte.
- Dubet, F. (2004), *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris : Seuil.
- Foucault, M. (1984), *L'usage des plaisirs*, Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (2001), *L'Herméneutique du sujet*, Paris : Gallimard-Seuil.
- Foucault, M. (2001), *Dits et écrits II.*, Paris : Quarto-Gallimard.
- Jacquet-Francillon, F. (1995), *Naissance de l'école du peuple 1815-1870*, Paris : Les Éditions de l'Atelier.
- Julia, D. (1981), *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution*, Paris : Belin.
- Lahire, B. (2005), *L'esprit sociologique*, Paris : La Découverte.
- Lahire, B. (2013), *Dans les plis singuliers du social*, Paris : La Découverte.
- Lelièvre, C. (1994), *Histoire des institutions scolaires 1789-1989*, Paris : Nathan.
- Ohayon A., Ottavi D. & Savoye A. (2007), *L'Education nouvelle, histoire, présence et devenir*, Berne : Peter Lang.
- Profit, B. (1922), *La coopération à l'école primaire*, Paris : Delagrave.
- Rancière, J. (2005), *La haine de la démocratie*, Paris : La Fabrique
- Rancière, J. (1995), *La mésestimation*, Paris : Galilée.
- Rancière, J. (1987), *Le maître ignorant*, Paris : Fayard.
- Rosanvallon, P. (2011), *La société des égaux*, Paris : Seuil.
- Vernant, J.-P. (1962/1995), *Les origines de la pensée grecque*, Paris : PUF.