



Sélection bibliographique

Pratiques coopératives et collaboratives 2

2019

INTRODUCTION

« Quand j'eus découvert l'imprimerie à l'école, j'aurais pu faire breveter mon innovation, faire breveter ensuite, comme Madame Montessori, un matériel qui aurait été à la base de la nouvelle méthode. (...) J'ai pris tout de suite une autre direction : au lieu de garder le secret sur cette découverte, je l'ai versé délibérément dans le creuset coopératif. (...) Nous avons rompu le cercle de l'individualisme stérile, nous avons jeté les bases de notre mouvement pédagogique coopératif. »¹

Est-ce vraiment l'individu le plus adapté, l'animal le plus fort qui fut sélectionné pour survivre à travers l'histoire de l'évolution ? Si nous observons comme Pierre Kropotkine le comportement des communautés, des groupes et des meutes, de la plus petite fourmilière à la société humaine, nous verrions que c'est l'entraide qui fut privilégiée comme stratégie de survie face aux pires conditions de vie. C'est pourtant le darwinisme social² qui s'imposa comme doctrine politique évolutionniste où seul·e·s les plus aptes gagnent la grande compétition de la survie sociale et économique. Le système éducatif n'y a pas échappé... Ainsi, afin de trouver des remèdes aux tares graves des pratiques éducatives traditionnelles, des recherches ont été menées coopérativement par les praticien·ne·s de l'école moderne de Célestin Freinet. Cette pédagogie n'est pas une méthode mais un ensemble d'outils de régulation des phénomènes de groupe, une pédagogie « matérialiste » donnant à chacun·e une tâche soumise à la discussion et à l'approbation du groupe. C'est une révolution de l'organisation sociale de la classe dans un but de transformation sociale de la société toute entière. Fernand Oury et Aïda Vasquez s'en empareront et l'intégreront dans la pédagogie institutionnelle conçue par F. Oury lui-même.

Avec Alain Baudrit, nous aborderons la nécessité de favoriser l'interdépendance fonctionnelle au sein de situations d'apprentissage interactives et symétriques, et de préserver une « *égalité des savoirs et des pouvoirs, portant sur les personnes, leur relation, leur statut, leur compétences face à la tâche* ».

Pour suivre, avec Sylvain Connac, nous ferons un bref retour sur les repères historiques et théoriques des mouvements et pédagogues de la coopération et nous poserons un regard actualisé sur l'organisation matérielle de la classe, les notions d'entraide et de tutorat, les outils au service de la personnalisation des apprentissages, de la gestion du temps, de l'espace et des relations...

Ensuite, comme à chaque instant peuvent surgir les déviances d'une « coopération compétitive » créatrice d'inégalités et de hiérarchies, nous reviendrons sur le projet

¹ FREINET Célestin, **Les techniques Freinet de l'École Moderne**, Armand Colin, 1970, p. 16.

² Ce n'est pas Darwin mais Herbert Spencer, son contemporain, qui a appliqué le principe de « la survie du plus apte » aux sociétés humaines en formulant le principe dit « darwinisme social ».

politique de toute pédagogie. Ainsi que le rappellent Irène Pereira et Laurence De Cock, « *la notion de coopération est promue comme compétence du 21^e siècle par l'OCDE à côté de la communication, de l'esprit critique et de la créativité (...).* » Or, toute pédagogie critique se doit d'être pédagogie de transformation sociale intersectionnelle – féministe, queer, décoloniale, antiraciste et émancipatrice.

Quelles sont les menaces possibles liées à l'utilisation des outils d'intelligence collective dans n'importe quel contexte ? Que penser d'une école ou d'un centre de formation servant d'incubateur au nouveau modèle de travail capitaliste d'économie collaborative « libérés, créatifs et autogérés » ? Ces outils pédagogiques – commentés, et critiqués de manière très pointue par les auteurs et autrices de la revue *Antipode* – ne peuvent réaliser leur promesse d'émancipation que s'ils contribuent à la libération des oppressions systémiques. C'est un principe de démocratie radicale. Qu'en est-il dès lors du secteur non marchand quand on connaît les pressions qu'il subit pour instaurer des rapports de subordination de plus en plus structurés, pour tendre vers plus de productivité, qu'on le voit progressivement perdre son autonomie et être poussé vers l'utilisation de techniques de gouvernance managériales de plus en plus aliénantes ? L'ouvrage de Mejed Hamzaoui, Pierre Artois et Laetitia Melon analyse les mutations de ce secteur qui ne lui permettent plus, aujourd'hui, d'être un lieu de résistance au projet (néo)libéral.

Par Aline JACQUES

SELECTION

KROPOTKINE Pierre, **L'entraide, un facteur de l'évolution**, Ante-Matière, 2016 (1^{re} édition : 1902), 186 p.

Pierre Kropotkine fait son service militaire en Sibérie orientale. Anthropologue, il observe l'organisation sociale de petites communautés sibériennes et de peuples reculés, dont l'inventivité institutionnelle et le sens de la coopération, à mille lieues du pouvoir central, le frappent durablement. Il soutient l'idée que ce n'est pas la loi de la lutte réciproque (lutte pour s'assurer des moyens de subsistance), mais bien la loi de l'aide réciproque (lutte contre les conditions naturelles défavorables aux espèces), qui serait, en réalité, la vraie loi de la jungle. Dans le monde animal, il observe également que la grande majorité des espèces vivent en société et qu'ils trouvent dans l'association leurs meilleures armes de lutte pour la survie. La protection mutuelle obtenue, la possibilité d'atteindre un âge d'or et d'accumuler de l'expérience, le plus haut développement intellectuel et l'évolution positive des habitudes sociales assurent ainsi le maintien des espèces, leur extension et leur évolution future. Les espèces asociales, au contraire, sont condamnées à s'éteindre. À travers cet ensemble d'articles rédigés au 19^e siècle, Kropotkine s'insurge contre la vision réactionnaire de la vie en société où « l'homme est perçu comme un loup pour l'homme ». Il décrit également avec précision les nombreuses associations, formelles ou informelles, qui jalonnent l'histoire et la vie des Européens à travers l'histoire, les regroupements fraternels, les assemblées populaires, la possession commune des terres, l'autojuridiction, les fédérations entre cités et groupes de cités. Il met à jour l'histoire des solidarités et des coopérations.

FREINET Célestin, **Le maître insurgé. Articles et éditoriaux 1920-1939**, Libertalia, 2016, 190 p.

Le Freinet qui nous est présenté ici est certes le Freinet pédagogue, celui de l'imprimerie à l'école, celui qui conceptualise et qui réalise des outils coopératifs (fichiers, bibliothèques de travail, dictionnaires etc.), mais aussi et surtout le Freinet politique au sens où, avec d'autres à l'époque, il considérait qu'il n'était pas envisageable de mener à bien une révolution pédagogique sans révolution sociale, tant les bouleversements souhaités étaient dialectiquement liés.

Freinet s'opposait aux tenants des pédagogies autoritaires et de la mise aux normes et au pas des enfants, voulue par les institutions scolaires traditionnelles. Pour lui, on ne peut lutter contre la montée du fascisme, les crises générées par le capitalisme, le développement de la misère et des guerres, en perpétuant, à travers ses pratiques quotidiennes, une pédagogie conservatrice, autoritaire et inégalitaire. Il voulait cesser de bourrer le crâne des enfants et des étudiants : « *Et d'ailleurs que vous bourriez les crânes de rouge ou de blanc, c'est la même chose.* » ; « *Si la matière règne et pas l'homme, alors au revoir nouvel esprit ! Nous aurions alors de nouveau les 'Cours pour les ouvriers' du milieu du XIX^e siècle (...). Le socialisme comme matière d'enseignement n'avance pas le socialisme mais il rend l'homme bourgeois.* » En clair, les arguments de Freinet en faveur des pratiques coopératives articulent deux perspectives : l'une est politique, l'autre est pédagogique. L'affranchissement individuel de l'élève est mis au service d'un affranchissement plus large, celui de la classe sociale à laquelle il appartient. Freinet fonda par ailleurs une coopérative d'éducateurs. Plus que les groupements d'éducation nouvelle officiels, il était soucieux de comprendre comment une pédagogie peut obtenir des résultats en milieu populaire.

> À lire en complément : Baptiste JACOMINO, **Freinet et la coopération**, in *Cahiers pédagogiques*, article en ligne (www.cahiers-pedagogiques.com/Freinet-et-la-cooperation).

VASQUEZ Aïda, OURY Fernand, **De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle 1 et 2**, Maspero, 1974, 254 p. et 512 p.

Pendant des années, Fernand Oury, instituteur de banlieue parisienne, a poursuivi avec obstination la tâche immense et dérisoire de transformer une classe de perfectionnement à Nanterre, celle des « débilés », des « laissés-pour-compte », où viennent échouer tous ceux qui opposent à l'école une écosse impénétrable. Aidé d'Aïda Vasquez, une psychologue vénézuélienne, il a relevé le défi de créer un véritable groupe avec ces enfants sur lesquels sont collées les étiquettes « ne sait pas lire », « ne sait pas compter », « insupportable », « intenable »... Empruntant à la psychologie, à la psychosociologie, à la sociométrie, à la psychanalyse – et, bien sûr, aux techniques Freinet –, ils se sont mis à élaborer quelque chose d'un peu bricolé, de tâtonnant, mais qui peu à peu prenait forme et contenu, et est devenu sans doute l'une des bases les plus solides de la réflexion pédagogique dont on dispose actuellement. Une pédagogie qui tente de constituer un espace humain fort, dans lequel l'individu se sent pris en charge par la présence des autres, tout en assumant ses responsabilités propres. « *Nul n'a eu l'idée, à notre connaissance, d'élever en cave les futurs employés de métro pour favoriser leur adaptation ultérieure. Nous pensons que le travail coopératif, loin d'annihiler les défenses de l'individu, constitue un bon entraînement à la vie de n'importe quelle société.* » C'est le fil de cette élaboration, à travers le récit d'expériences, de témoignages, de prises de notes, de réflexions continues sur les obstacles rencontrés et les manières de les dépasser, ou de les intégrer, que l'on parcourt tout au long de ces deux ouvrages.

BAUDRIT Alain, **L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique**, De Boeck & Larcier, 2007, 168 p.

Parmi les définitions de l'apprentissage coopératif, Alain Baudrit retiendra au début de son ouvrage celle de D.W. Johnson et R.T. Johnson (1990) : « *Travail en petit groupe, dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun. (...) l'activité collective orientée dans une même direction, vers un objectif partagé par tous, peut profiter à chaque membre du groupe.* »

L'apprentissage coopératif, méthode pédagogique issue du monde anglo-américain, peut s'apparenter, par certains aspects, à nos pédagogies de groupe. A. Baudrit tente de mieux faire connaître cette méthode et d'examiner ses apports au niveau des apprentissages scolaires et des relations interethniques à l'école. Pour ce faire, il commence par examiner les origines de l'apprentissage coopératif pour passer ensuite en revue, dans une perspective comparative, les formes variées qu'il peut prendre – en fonction des cultures et des traditions – dans différents pays, et relève ainsi leurs traits communs et leurs divergences. Le livre se conclut sur une analyse critique qui pointe les limites de la méthode et dégage les conditions nécessaires à l'amélioration de son fonctionnement en classe. Il ne suffit pas de voir les élèves interagir, échanger, partager des objectifs communs pour qu'ils tirent vraiment parti de l'apprentissage coopératif. Cet apprentissage est plus efficace que le travail individuel sous certaines conditions seulement : il faut qu'il y ait une interdépendance entre les élèves dans une relation de réciprocité (par l'entraide, le soutien mutuel...), une équité des rôles par une répartition, par les élèves elles-mêmes, des tâches et des activités, pour atteindre l'égalité des statuts, et une

hétérogénéité dans les groupes. C'est tout un travail sur « l'environnement collaboratif d'apprentissage » qui s'avère nécessaire.

CONNAC Sylvain, **Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école**, ESF, 2009, 336 p.

La pédagogie coopérative est issue de l'Éducation nouvelle et des méthodes actives. Dans cet ouvrage, Sylvain Connac, à la fois praticien de terrain (instituteur dans une école dite en « zone sensible »), formateur et chercheur, met l'accent sur la notion d'apprentissage qu'il définit comme « (le fait de s'emparer de l'information pour se l'approprier, l'appivoiser ».

À travers cette lecture on redécouvre les repères historiques et théoriques des mouvements et pédagogues de la coopération ; on a accès à des propositions d'organisation matérielle de la classe (l'auteur développe les notions d'entraide et de tutorat), des outils très pratiques au service de la personnalisation des apprentissages, de la gestion du temps et de l'espace, des outils au service des relations (espaces de paroles, espace d'expression, contrats, responsabilités, prévention des violences...). Porteuses des valeurs de solidarité et de liberté, les pédagogies coopératives sont des démarches rigoureuses utilisant des outils précis. Il s'agit bien, ici, de travailler en même temps, au quotidien et dans le moindre geste, à articuler transmission et émancipation. Dans l'ouvrage, les apports théoriques et les exemples concrets se nourrissent réciproquement. Son intérêt est qu'il regroupe dans un ensemble cohérent les acquis historiques et plus récents de la pédagogie coopérative en France, et qu'il articule des éclairages théoriques – tant du point de vue didactique que psychosocial – et une description exemplifiée de démarches et d'outils pratiques, le tout accompagné de tableaux récapitulatifs et de scripts de classe, complétés d'un lexique reprenant les principales notions qui traversent le livre.

De COCK Laurence, Pereira Irène (sous la dir. de), **Les Pédagogies critiques**, Agone/Fondation Copernic, 2019, 144 p.

Les pédagogies critiques sont abusivement englobées dans les pédagogies « nouvelles » ou « alternatives » à la mode dans les écoles de riches et qui ne s'attaquent en aucune façon aux inégalités sociales. Il existe pourtant une tradition de pédagogies émancipatrices en France telles que celles développées par les pédagogues anarchistes au début du 20^e siècle³. Concernant tant les apprenant·e·s que les formateur·rice·s, ces pédagogies participent d'un projet politique de remise en cause de l'ordre néolibéral et des dominations de toutes sortes.

Dans cet ouvrage, les deux autrices suggèrent de mettre en évidence les privilèges de classe, de sexe, de race... dans une optique d'intersectionnalité où la conscientisation se fait, avant tout, par la reconnaissance par les formateur·rice·s, les éducateur·rice·s, les instituteur·rices de leurs propres privilèges afin de ne pas reproduire inconsciemment des oppressions. Et qu'il·elle·s deviennent ensuite des allié·e·s des personnes opprimées pour décoloniser les savoirs et sortir de l'éducation « bancaire » (terme repris de P. Freire).

Les pédagogies critiques s'appuient sur diverses pratiques de conscientisation telles que le théâtre forum provenant du théâtre de l'opprimé d'A. Boal, l'inversion de la norme qui permet de prendre conscience de ses privilèges, ou les groupes de paroles qui permettent de mettre en valeur les savoirs d'expériences, savoirs

³ Voir : JACQUES Aline, **Pédagogies libertaires. Sélection bibliographique commentée**, Collectif Alpha, 2016, www.cdac-alpha.be/Record.htm?idlist=7&record=19119489124919376619

populaires... Elles nous interrogent sur notre capacité à résister aux normes sociales exerçant un contrôle sur nos désirs (pédagogie queer), elles poussent à construire ses propres narrations et son histoire dans un but d'empowerment et de renforcement de sa capacité d'agir sur le monde (pédagogie critique de la race), et elles appellent également à une réhabilitation des savoirs construits par les civilisations du Sud et évincés par les violences coloniales (pédagogie décoloniale).

Intelligence collective [dossier], in *Antipodes*, ITECO, n°19, 2018, 40 p.

Issu·e·s du monde du journalisme, de l'enseignement, du monde associatif et de l'association ITECO (Centre de formation pour le développement et la solidarité internationale), les contributeur·rice·s à ce numéro d'*Antipodes* proposent une réflexion critique sur la notion d'intelligence collective et présentent une série d'outils qui y sont généralement associés.

Le succès que cette notion rencontre actuellement tient sans doute au fait qu'elle est polysémique et que tout un chacun peut se l'approprier avec ses propres représentations. D'ailleurs, pour la nommer, on utilise aussi les termes d'« intelligence citoyenne », voire « collaborative » ou « coopérative »... Il faut cependant distinguer la notion d'intelligence collective, c'est-à-dire la manière dont un groupe s'y prend pour résoudre les problèmes auxquels il fait face, des outils associés, censés faire en sorte que l'intelligence de ce groupe devienne plus importante que la somme des intelligences individuelles. Quels sont ces outils ? Et comment, dans ce cadre, intégrer des savoirs complexes ? Force est de constater que, du côté de l'éducation populaire, même si la terminologie faisait alors défaut, on a depuis toujours pratiqué des formes d'intelligence collective, depuis que l'action sociale existe. Ce qui est nouveau par contre, c'est que des agents privés s'emparent aujourd'hui avec un enthousiasme débordant de ces « nouveaux » modes de travail en équipe. Ce qui montre bien qu'il ne suffit pas d'utiliser des outils dits d'« intelligence collective » pour faire émerger une réelle intelligence collective. Un·e chef·fe d'entreprise ultrahierarchisée peut, tout autant qu'une association du secteur non marchand, s'emparer de ces outils afin de favoriser la créativité, l'autogestion par « paliers », sans remettre la structure en question, sans que le « collectif » ne devienne réellement intelligent. Qui fait la demande ? Dans quel but ? Avec quel impact réel ? Dans quelles conditions ? Telles sont les questions à se poser aujourd'hui...

Articles en ligne : www.iteco.be/revue-antipodes/intelligence-collective

HAMZAOUI Mejed, ARTOIS Pierre, MELON Laetitia (sous la dir. de), **Le secteur non marchand au cœur du changement**, Couleur Livres, 2016, 196 p.

Dans les années 1960 et 1970, des groupes se sont formés dans le but de prendre en charge collectivement leurs conditions d'existence ou de développer des actions solidaires avec les publics n'ayant pu bénéficier du « welfare state ». De nombreuses associations, de fait ou ayant pris la forme d'asbl, ont ainsi été créées. Subsidiées progressivement par l'État, elles ont perdu petit à petit leur autonomie et remis en question leur rôle et leurs finalités. Aujourd'hui, totalement instrumentalisées au bénéfice des politiques de l'État social actif, elles sont passées d'une action d'« émancipation » des individus à leur « responsabilisation », entraînant un asservissement de leurs publics. Parallèlement, on constate une émergence de nouveaux métiers du social entrant en tension avec les métiers « traditionnels », une progressive généralisation de la « salarisation », l'apparition de nouvelles figures de l'usager, une pression vers la professionnalisation visant à

structurer le secteur et les individus qui y travaillent. Les associations deviennent des prestataires de services publics et participent au glissement de leur projet politique – remise en cause du système et des inégalités qu’il engendre – vers la gestion de l’urgence, déforçant ou annihilant toute action collective.

Pour résumer, cet ouvrage met en évidence les problématiques que connaissent le secteur non marchand, ses professionnels et ses usagers, et ce dans une perspective pluridisciplinaire et internationale.

Aline JACQUES

**Centre de documentation pour l’alphabétisation et l’éducation populaire
Collectif Alpha**

Coordonnées :
rue d’Anderlecht, 148 – 1000 Bruxelles
tél : 02 540.23.48 – courriel : cdoc@collectif-alpha.be
Catalogue en ligne : www.cdoc-alpha.be

