

La Pédagogie coopérative

Pratiques et valeurs d'une pédagogie émancipatrice

par Francis Tilman et Dominique Grootaers

D é c e m b r e 2 0 1 3

Atelier de Pédagogie Sociale

Le GRAIN

asbl

rue du Marteau 19

1000 Bruxelles

tél./fax: 02/217.94.48

info@legrainasbl.org

<http://www.legrainasbl.org>

Sommaire

1. Les sources inspiratrices.....	4
1.1. Une première source: l'Éducation nouvelle.....	4
1.2. Une seconde source: la Pédagogie sociale.....	5
1.3. Une pédagogie plurielle.....	6
2. Qu'est-ce que la Pédagogie coopérative ?.....	8
2.1. Définition d'une pédagogie.....	8
2.2. Le mouvement des coopératives scolaires.....	8
2.3. La classe coopérative chez Freinet.....	9
3. La dialectique individu-groupe.....	10
4. Un autre rapport au savoir grâce à la Pédagogie coopérative.....	11
4.1. Saisir le savoir par le texte libre.....	11
4.2. Saisir le savoir par l'auto-socio-construction du savoir.....	12
4.3. Saisir le savoir par l'entraînement mental.....	13
4.4. Saisir le savoir par le développement cognitif et les compétences transversales.....	14
5. Un autre rapport au pouvoir grâce à la Pédagogie coopérative.....	17
5.1. Apprendre le pouvoir par la pédagogie institutionnelle.....	17
5.2. Apprendre le pouvoir par l'analyse institutionnelle.....	19
5.3. Apprendre le pouvoir par le projet autogéré.....	20
6. Un autre rapport aux autres grâce à la Pédagogie coopérative.....	22
6.1. Comprendre les relations aux autres par les jeux de rôles.....	22
6.2. Comprendre les relations aux autres par la non-directivité.....	23
7. Un autre rapport aux valeurs grâce à la Pédagogie coopérative.....	25
8. Pour une diffusion de la Pédagogie coopérative.....	27
8.1. Le pourquoi d'un échec.....	27
8.2. Une réponse politique aux dérives de la méritocratie scolaire.....	28
8.3. Et dans les institutions d'éducation permanente ?.....	30
8.4. Promouvoir les pratiques pédagogiques coopératives.....	31
Sources utilisées directement ou indirectement pour cette étude.....	33

La philosophie politique et la définition de l'émancipation promues par Le GRAIN¹ préconisent que les membres de la société deviennent des acteurs œuvrant pour une société plus égalitaire et développant entre eux des rapports sociaux basés sur la solidarité et la fraternité. Il ne leur suffit pas de vivre ces nouveaux rapports au sein de leurs relations interpersonnelles. Ils doivent aussi être capables de les traduire dans les institutions. L'éducation peut-elle contribuer à faire émerger de tels acteurs ? Nous pensons que oui. Pour cela, elle poursuivra un double objectif: convaincre les individus du bien-fondé de ces valeurs et les outiller pour qu'ils puissent les mettre en œuvre dans le cadre des différentes institutions auxquelles ils participent, dans le champ économique et social.

Une façon de susciter l'adhésion à ces convictions et de préparer leur traduction institutionnelle, c'est de les vivre dans la formation. Ainsi, il devient possible de les expérimenter et d'en éprouver l'efficacité. La pédagogie qui cherche à former en groupe des personnes prêtes à agir pour plus d'égalité et plus de solidarité dans les relations sociales, nous l'appellerons « la Pédagogie coopérative ». C'est elle que nous allons présenter dans ce dossier.

L'apprentissage de l'égalité et de la solidarité grâce à la Pédagogie coopérative répond à trois principes:

- la poursuite de la réussite de tous les participants, sans en laisser aucun sur le bord de la route ;
- la mise en œuvre de démarches pédagogiques qui prennent appui sur les ressources du groupe ;
- la mobilisation des compétences personnelles acquises pour les mettre au service de l'amélioration des conditions de vie de ceux dont on décide d'être solidaire.

La Pédagogie coopérative (P.C.) est un chemin éducatif vers l'émancipation individuelle et collective qui parcourt *quatre grands domaines de cette émancipation*. Chacun des domaines favorise de manière directe la compréhension critique et la transformation active des conditions de vie.

- Tout d'abord, la P.C. suscite un *rapport au savoir* qui ouvre à chaque participant de nouvelles voies pour s'approprier des connaissances, des clés de compréhension et des savoir-faire utiles au décodage de son univers, du plus proche au moins familier. La P.C. donne en outre l'occasion d'expérimenter et d'analyser le processus créatif mis en œuvre dans la production de savoirs nouveaux, associés à la résolution de problèmes concrets. Le premier domaine touche donc le rapport au savoir, à la fois sous l'angle de l'appropriation et sous l'angle de la production.
- Deuxième domaine exploré, la P.C. est aussi l'occasion de mettre à l'épreuve de nouveaux *modes d'exercice du pouvoir*. Conquérir plus de pouvoir signifie accroître l'emprise personnelle et collective des participants sur la transformation de situations de vie qu'ils ont préalablement analysées et jugées insatisfaisantes.
- Par définition, la P.C. s'appuie sur le travail en groupe et utilise les interactions entre les participants comme un moyen d'apprentissage. Le *rapport aux autres* correspond au troisième domaine du parcours de la P.C. vers l'émancipation. Les situations vécues dans le cadre des petits groupes sont un entraînement direct à la compréhension des attitudes des autres, à l'analyse des enjeux cachés dans les interactions, à la gestion de la vie collective et à la recherche de l'efficacité dans l'action.
- Enfin, la P.C., à travers les différentes facettes du savoir, du pouvoir, des relations aux autres qu'elle mobilise dans des activités concrètes et qu'elle inscrit dans des dispositifs et des contextes matériels s'adressant à des publics précis (non pas en paroles, mais en actes), permet de mettre à l'épreuve et de formaliser les valeurs et les finalités politiques et sociales qui constituent son socle. Le *rapport aux valeurs*, tel est le quatrième domaine de découverte de la P.C.

La Pédagogie coopérative possède déjà une longue histoire. Pour en dégager les éléments essentiels qui peuvent être utiles aux acteurs du présent, tournons-nous vers le patrimoine pédagogique à notre disposition. Nous y puisons à deux sources d'inspiration principales de la Pédagogie coopérative: l'Éducation nouvelle et la Pédagogie sociale.

1 Pour en savoir plus sur les orientations politiques de l'action pédagogique de Le GRAIN, voir Grootaers D., Tilman F., *La pédagogie émancipatrice dans le cadre des formations d'insertion socioprofessionnelle. I. Définitions*, Le GRAIN, 2009 (www.legrainasbl.org).

1. Les sources inspiratrices

1.1. Une première source: l'Éducation nouvelle

Une première source est celle de la mouvance éducative appelée Éducation nouvelle (E.N.) qui, en tant que mouvement organisé, s'est développé durant l'entre-deux guerres ('1920). Le mouvement prend le contre-pied de l'enseignement transmissif traditionnel, repose sur les progrès de la psychologie de l'enfant et est animé par un idéal politique d'égalité et de pacifisme. Certains promoteurs de l'E.N. créent des écoles fonctionnant sur les principes nouveaux qu'ils s'efforcent par ailleurs de diffuser dans leurs livres, leurs revues, leurs congrès².

Relevons quelques caractéristiques de l'Éducation nouvelle que nous pensons toujours pertinentes pour une pédagogie émancipatrice d'aujourd'hui. Bien que pensées pour les enfants, ces pratiques pédagogiques nous paraissent également applicables dans le cadre de la formation des adultes, pour autant que l'on fasse les adaptations voulues³.

- L'Éducation nouvelle pose un autre regard sur l'enfant. Grâce aux recherches en psychologie qui étudient l'enfant en tant que sujet propre, celui-ci n'est plus conçu comme un adulte en miniature ou comme un petit être sauvage à dresser, mais bien comme une personne à part entière, porteuse d'un potentiel à épanouir.
- L'enfant est donc au centre du dispositif de formation. Il s'agit d'un renversement de la perspective traditionnelle. Cette dernière met en avant le savoir et son médiateur obligé, le « maître », le professeur, dans une perspective verticale descendante. Si, dans l'E.N., l'appropriation du savoir reste le but, celle-ci est mise au service du développement de l'enfant. La question est donc de préciser de quel savoir l'enfant a besoin et comment l'amener à sa conquête. L'enseignant devient donc un facilitateur. Derrière la problématique pédagogique se profile déjà une question de philosophie anthropologique et politique sur laquelle nous reviendrons : quelle personne voulons-nous former et pour quelle société ?
- L'Éducation nouvelle est à la recherche de méthodes suscitant au maximum l'initiative de l'enfant. Les promoteurs mobilisent intensivement des démarches actives dans lesquelles l'enfant est impliqué et s'organise, avec les autres, pour atteindre ses propres buts.
- Le développement de l'enfant concerne toutes les dimensions de sa personnalité, non seulement l'intelligence rationnelle mais aussi le développement corporel, l'expression artistique, la sociabilité, l'intelligence émotionnelle, etc. C'est pourquoi l'E.N. est une « éducation intégrale »⁴.
- L'enfant doit avoir prise sur son environnement naturel et social sous ses diverses formes, y compris celles d'institutions et de rapports de pouvoir. Pour cela, il doit les comprendre. L'étude du milieu, ancêtre des sciences humaines, fait partie intégrante de la formation. Des démarches sont en outre menées pour s'approprier cet environnement et y créer des mini-institutions gérées par les élèves.
- Le développement de la personne passe par le « self government ». La personne exerce sa liberté et sa volonté à travers des instances et grâce à des projets qui lui donnent du pouvoir sur la vie quotidienne, en interaction avec les autres. Il s'agit de concilier pouvoir réel, autonomie et vie commune.
- La « fête » est une dimension incontournable de l'Éducation nouvelle. Elle représente une expression symbolique du vivre ensemble.

Rappelons qu'au départ, l'Éducation nouvelle s'est construite en réaction à la pédagogie en place. Ce moteur a conduit les initiateurs à rechercher une nouvelle vérité pédagogique. « A temps nouveaux, il faut une éducation nouvelle »⁵. C'est dans l'optique des fondateurs, celle d'un regard radicalement nouveau sur l'éducation, que nous nous plaçons, à notre tour, afin de dégager les contours de la « Pédagogie coopérative » et d'éclairer son actualité pour répondre aux défis de notre temps.

2 Pour en savoir plus sur le courant de l'Éducation nouvelle, voir, Grootaers, « Aux sources de l'école démocratique. Émancipation, Raison et Éducation nouvelle », in Grootaers D., Tilman F. (dir.), *La pédagogie émancipatrice. L'utopie mise à l'épreuve*, P.I.E.-Peter Lang, 2002, p. 21-43 ; Hameline D. *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, ESF, 2000.

3 Le lecteur qui connaît les discours actuels sur l'andragogie (pédagogie de la formation des adultes) pourra vérifier que les caractéristiques de cette dernière se retrouvent dans les pratiques des pédagogies nouvelles. Voir Delvaux E., Tilman F., *Méthodes de formation d'adulte et émancipation*, Le GRAIN, 2012 (www.legrainasbl.org).

4 Paul Robin (1837-1912), l'un des promoteurs de l'éducation intégrale tenta de mettre en pratique ses conceptions à l'orphelinat du Département de la Seine, à Cempuis, dont il devint le directeur en 1880. Éducation intégrale veut dire une éducation qui vise la totalité des dimensions de la personne. Elle est aussi une éducation intégrée qui met en lien les différentes dimensions du savoir (on parlerait aujourd'hui de savoir systémique). Voir Hameline D., « *Éducation libérale contre éducation intégrale. Comment qualifier une nouvelle éducation pour le peuple ?* », in Ohayon A., Ottavi D., Savoye A., (éd.), *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, Peter Lang, 2004, p. 47-65.

1.2. Une seconde source: la Pédagogie sociale

La deuxième grande source d'inspiration de la Pédagogie coopérative est issue de la mouvance de la critique et de la créativité pédagogiques, apparue dans les années '1960 et '70 et donnant naissance à la Pédagogie sociale (P.S.). A l'époque, la diffusion de certaines recherches de sciences humaines, en particulier de celles de la sociologie de l'éducation, conduit les acteurs à produire une lecture critique de la société, en termes d'inégalité et de domination entre les groupes sociaux. L'école est dénoncée comme instrument mis au service des classes supérieures de cette société inégalitaire. Par son contenu et son fonctionnement, l'école réalise une mise en condition des individus en fonction de la place qu'ils devront tenir dans la société. En réponse à cette critique scolaire et sociale radicale, des « militants pédagogiques », appartenant à des mouvements émergeant dans le sillage de Mai 68 et/ou inscrits dans la tradition de l'Éducation populaire, mettent au point des dispositifs éducatifs « alternatifs », comme la pédagogie et l'analyse institutionnelles, l'entraînement mental, la non-directivité, les démarches de projets autogérés, etc. Ces nouvelles démarches visent à produire un citoyen critique et créatif, capable de contester le système en place et d'instaurer d'autres institutions⁶.

Parmi les caractéristiques de la mouvance de la Pédagogie sociale, retenons les traits suivants.

- Ce sont les recherches en sciences humaines (sociologie, psychosociologie, psychanalyse, principalement) qui sont à la base des initiatives pédagogiques de la Pédagogie sociale. Ces disciplines sont qualifiées parfois de « sciences du soupçon ». Elles dévoilent que les choses ne se passent pas tel qu'on le croit. Elles se veulent contestatrices, par définition. Elles se donnent une fonction de dénonciation. Les expériences pédagogiques alternatives promues par la P.S. vont s'appuyer sur ces savoirs nouveaux, de deux façons : d'une part, pour justifier la nécessité d'adopter des pratiques pédagogiques en rupture avec les pratiques dominantes, en réponse aux inégalités, injustices et aliénations mises à jour ; d'autre part, pour inspirer plus directement le contenu de ces nouvelles pratiques. L'optique est donc d'emblée politique. La compréhension des différentes formes de pouvoir en place et l'exercice de nouvelles formes de pouvoir sont au cœur de la formation dans la P.S.
- Les initiatives pédagogiques de la Pédagogie sociale reposent sur la conviction qu'il est possible de changer la société en changeant l'enseignement (et, plus généralement, l'éducation). Certes, il existe un isomorphisme entre la société et l'école. Cette dernière est à l'image de la société. Mais l'école est vue comme une institution disposant d'une relative autonomie. C'est dans cette zone d'indétermination que peuvent s'insinuer les pratiques novatrices de la P.S., conduites par des formateurs militants, visant à faire acquérir aux élèves (et aux adultes en formation) les attitudes qui feront d'eux des citoyens mobilisés.
- Dès lors, la formation, à l'image de la société globale, est conçue comme conflictuelle. Les pratiques de la P.S. doivent déconstruire les comportements et les valeurs issus des conditionnements produits dans les divers champs de la vie sociale et en faire acquérir de nouveaux, conformes à l'idée d'une société plus égalitaire et plus solidaire que se font les formateurs.
- Pour y arriver, selon la Pédagogie sociale, le groupe-classe est vécu comme un monde clos, comme un laboratoire, comme une mini-société. Ceci pose le problème du transfert des acquis des apprentissages réalisés dans le cocon protégé de l'institution de formation vers le contexte plus complexe et plus exposé de la vie sociale.
- La dimension groupale est constitutive des pratiques de la Pédagogie sociale. Le groupe est le lieu de tous les apprentissages. Son vécu est cependant différent selon l'objectif d'apprentissage poursuivi. La P.S. met en place différentes formes de groupe.

La mouvance de l'Éducation nouvelle et le courant de la Pédagogie sociale partagent deux postulats.

5 Dubois J., *Le Problème pédagogique. Essai sur la position du problème et la recherche de solution*, Kundig, 1910, cité par Hameline D., « L'Institut Jean-Jacques Rousseau et l'éducation nouvelle » in Ohayon A., Ottavi D., Savoye A., (éd.), *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, Peter Lang, 2004, p. 153.

6 Pour en savoir plus sur les pédagogies alternatives des années '70, voir Hameline D., *Le domestique et l'affranchi. Essai sur la tutelle scolaire*, Éditions ouvrières, 1977. Le GRAIN asbl, créé en 1973, contribua directement à l'émergence du courant de la Pédagogie sociale. D'une part, dès le début des années '1970, Le GRAIN promut la conscientisation aux phénomènes de la reproduction sociale par l'école (volet critique de la P.S.). D'autre part, il expérimenta et modélisa la pédagogie du projet autogéré (volet créatif de la P.S.). Voir dans les publications de Le GRAIN: l'outil *Le Jeu du Mobile social* (1ère édition artisanale en 1975) et l'ouvrage *Le défi pédagogique. Construire une pédagogie populaire* (1ère édition artisanale en 1977).

Le *premier postulat* est celui de l'*éducabilité*. Toute personne est riche de potentialités. Le rôle de l'éducation consiste à faire émerger, à développer, à épanouir les ressources de chacun. L'éducateur fait un pari : il peut faire éclore les capacités des jeunes (et des adultes) avec lesquels il chemine. Son travail d'enseignant (de formateur) s'inscrit, en dernière instance, dans une espérance, celle de l'avènement d'un homme meilleur et d'une société plus juste.

Un des théoriciens de l'éducabilité est C. Rogers⁷. Sur base de son expérience clinique, il postule que le sujet a une potentialité d'auto-développement. Il faut lui faire confiance. Même chez les sujets les plus perturbés, se décèle en profondeur, comme ontologiquement, une « orientation positive ». Quels que soient les modes de réalisation qu'ils choisissent, les êtres humains ont la capacité, latente sinon manifeste, de se comprendre eux-mêmes et de résoudre leurs problèmes. C'est parce qu'elle a des ressources qu'il faut éduquer la personne avec bienveillance, persévérance et patience. Dès lors qu'elle se sent acceptée dans une relation empathique, elle renonce aux défenses réactionnelles qui la faisaient dévier et elle s'engage d'elle-même sur la voie du progrès. Émerge alors en elle une propension à l'auto-direction.

Le *second postulat* correspond à l'affirmation du *caractère éminemment social et politique de toute éducation*. L'éducation est sociale et politique par son *contenu*. Tout apprentissage est héritage. Même la découverte est tributaire du patrimoine et du cadre existant. L'éducation est également sociale et politique par les *modalités* de sa mise en œuvre. Les dispositifs éducatifs sont toujours une réponse instituée à une condition sociale. Les méthodes d'enseignement elles-mêmes sont une manière d'organiser institutionnellement des interactions entre formateurs et formés. L'éducation est politique, enfin, par la définition des *visées* éducatives qui orientent le choix des contenus, des méthodes et des dispositifs.

1.3. Une pédagogie plurielle

L'étude des pratiques relevant des deux grands courants de l'Éducation nouvelle et de la Pédagogie sociale révèle une très grande variété d'activités. Nous sommes en présence de pédagogies plurielles: la diversité des méthodes répond à la diversité des objectifs. Ce constat n'est pas anodin. Il est riche d'enseignement. En effet, un présupposé implicite règne souvent en matière d'éducation : l'unicité des démarches pédagogiques à utiliser est requise au nom de la cohérence. Ce présupposé explique l'existence des « modes » pédagogiques qui, les uns après les autres, préconisent LA didactique idéale, présentée à chaque fois comme la meilleure et devant donc se substituer aux précédentes. Parce que les promoteurs de l'E.N. et de la P.S. ont voulu obtenir des résultats concrets, ils ont mis au point, par tâtonnements, une série de dispositifs dans lesquels ils cherchaient à atteindre leurs buts à travers différents types d'activités. Des activités de nature différente s'alternent donc, selon l'objet de l'apprentissage et les étapes de ce dernier. Même des activités pédagogiques qui se ressemblent peuvent correspondre à des démarches distinctes, en fonction des contextes et des buts poursuivis.

Pour illustrer la pluralité des méthodes dans le cadre de l'E.N. comme dans celui de la P.S., envisageons l'exemple du dispositif du « conseil de tous ». Ce dispositif se décline en différentes versions dont la portée varie.

Dans la pédagogie Freinet se pratique, en début de journée, l'assemblée « *Quoi de neuf ?* ». Cette activité vise deux objectifs fonctionnels:

- dégager des sujets de travail, à partir des intérêts des enfants ;
- être un sas de transition entre la vie extérieure et la vie intérieure de l'école (décharge émotionnelle, reconnaissance de la personne, etc.).

Le conseil « *Quoi de neuf ?* » poursuit en outre des objectifs pédagogiques plus généraux :

- la libération de la parole ;
- l'écoute mutuelle.

Le *Conseil coopératif* sert à organiser le travail collectif en privilégiant :

- la transition avec la séance précédente (rappel de l'état d'avancement, de ce qui a été dit en fin de séance précédente, etc.) ;
- l'organisation du travail et la planification des tâches.

Le *Conseil instituant* est la réunion au cours de laquelle sont établies et gérées les lois de la vie commune (voir 5.1.).

7 Rogers C., *Le développement de la personne*, Dunod, 1970.

Le *Conseil d'évaluation et de clôture* correspond au rituel de fermeture d'un atelier, au cours duquel sont établis :

- un état des lieux des activités réalisées, de l'avancement du travail, de la suite à donner ;
- un bilan des facteurs favorables et des facteurs défavorables au fonctionnement de l'atelier ;
- un bilan métacognitif : qu'est-ce que j'ai appris ? Dans quels domaines ? Grâce à quoi, grâce à qui ?

A travers ces variantes du Conseil pratiquées tour à tour avec un même groupe-classe, qu'est-ce qui assure la cohérence pédagogique ? Tout d'abord, les différentes pratiques sont surdéterminées par un projet politique clair, celui de l'émancipation et de la solidarité. Ensuite, les différentes formules sont inscrites dans une culture commune, sorte de ciment dont nous avons donné les ingrédients en relevant les grandes caractéristiques de chacun deux grands courants-sources. Cette culture inspire un fonctionnement pédagogique basé sur la coopération. Sur le plan technique, la cohérence tient enfin, à la planification et à la réflexion collectives, prenant en compte les valeurs orientant l'action. Nous y reviendrons.

La diversité des méthodes ne signifie cependant pas le relativisme pédagogique. Toutes les méthodes ne sont pas équivalentes dans la poursuite d'un objectif. Certaines sont plus indiquées que d'autres parce que plus efficaces. La combinaison de certaines méthodes se justifie par leur complémentarité en rapport avec des objectifs différents. D'autres méthodes se révèlent contreproductives et sont à écarter. Par ailleurs, un choix plus restrictif de méthodes permet un usage plus radical et augmente ainsi les chances d'atteindre l'objectif assigné.

Dans la suite de ce texte, nous examinerons toujours les activités didactiques qui relèvent de la Pédagogie coopérative en les reliant à l'objectif qu'elles poursuivent. Le lecteur l'aura compris : aucune pratique pédagogique ne trouve sa justification en elle-même. Nous nous démarquons donc de tous les apôtres de LA bonne pratique. Selon la définition que nous allons en donner, le propre de la pédagogie est de proposer une modélisation permettant d'articuler entre eux deux pôles : d'un côté, les dimensions politiques et sociales de l'éducation et de l'autre, les activités concrètes à mener (tout en impliquant une série d'échelons intermédiaires évoqués dans la définition ci-dessous).

Atelier de Pédagogie Sociale

Le GRAIN
asbl

2. Qu'est-ce que la Pédagogie coopérative ?

Au sein de la mouvance de l'Éducation nouvelle, un courant se dégage, revendiquant explicitement la « coopération » à l'école: il s'agit du mouvement des coopératives scolaires. Examinons-le de plus près pour en dégager les spécificités. Nous compléterons ensuite notre modélisation de la Pédagogie coopérative en identifiant, dans les apports de l'Éducation nouvelle et ceux de la Pédagogie sociale, les traits qui enrichissent ce premier modèle.

2.1. Définition d'une pédagogie

Pédagogie active, pédagogie institutionnelle, pédagogie du projet, pédagogie sociale, pédagogie coopérative... Nous privilégions à chaque fois le terme de « pédagogie ». Le concept de pédagogie ne désigne pas seulement des techniques ou des méthodes didactiques ! Mais alors, que faut-il entendre par « pédagogie » ? Pour pouvoir répondre à cette question, nous croyons utile de distinguer les quatre éléments suivants: pédagogie, méthode, technique, outil.

- Les *outils* sont les instruments, le matériel au service d'un apprentissage. Ce sont les supports des activités. Par exemple: les manuels, les didacticiels, internet, le traitement de texte, le groupe comme ressource d'informations, etc.
- Les *techniques* sont des procédures standardisées organisant l'activité d'apprentissage et s'appuyant sur des outils. Par exemple : dans la pratique du conseil, le mode de gestion de la parole ; dans la démarche de projet, les techniques de créativité ; dans la démarche d'étude par thème, la recherche documentaire, etc.
- Les *méthodes* sont des pratiques de formation reposant sur des objectifs explicites (inscrits dans une pédagogie), impliquant une conception du rôle de l'apprenant et du formateur, utilisant plusieurs techniques didactiques et les inscrivant dans un dispositif. Le texte libre, la construction du savoir, la conduite de projet sont des exemples de méthodes qui seront explicitées ci-dessous.
- Quant à la *pédagogie*, elle correspond à un discours formalisé (un modèle) qui accompagne une pratique éducative et qui porte sur les finalités poursuivies et sur leur articulation avec une ou plusieurs méthodes. La pédagogie s'appuie aussi sur une conception des apprenants, des techniques et des dispositifs. Elle s'attache à expliciter tous ces éléments, à clarifier les liens entre eux et à justifier leur bien-fondé en les rapportant à leur dimension politique et sociale.

En bref, la pédagogie comprend la formulation d'objectifs éducatifs en lien avec leurs finalités sociales. Elle articule ces objectifs à l'ensemble des moyens servant à les atteindre.

En suivant cette définition, l'Éducation nouvelle comme la Pédagogie sociale sont bien des pédagogies. En effet, elles ne se limitent pas à privilégier certaines méthodes, techniques ou outils didactiques, mais elles les intègrent dans une vision globale des enjeux de l'apprentissage et les relient à la poursuite de certaines finalités sociales explicites. Ainsi, par exemple, le fait d'utiliser certains outils, certaines techniques ou certaines méthodes actives ne suffit pas pour pouvoir parler de « pédagogie active ».

La Pédagogie coopérative peut donc puiser dans un arsenal diversifié de méthodes, mobilisant une multiplicité de techniques et d'outils, de manière régulière ou occasionnelle. Ce qui importe finalement, c'est que les méthodes choisies soient articulées à une visée donnant la cohérence à l'ensemble des démarches et qu'ainsi, elles constituent une « pédagogie ». Nous avons déjà dénoncé le fétichisme de la méthode répandu chez les didacticiens, œuvrant surtout dans le champ scolaire. Mais il existe une dérive inverse observée chez les militants et les idéologues progressistes, actifs surtout dans le champ associatif et, en particulier, dans l'éducation permanente. C'est celle de surdimensionner le discours sur les finalités et sur les intentions de changement social et de ne pas élaborer suffisamment la traduction didactique de celles-ci en objectifs, activités, dispositifs, moyens précis, pour pouvoir dès lors les opérationnaliser et évaluer les résultats concrets obtenus.

2.2. Le mouvement des coopératives scolaires

Le mouvement des coopératives scolaires apparaît en France à la fin des années '1920, sous l'impulsion de Barthélémy Profit⁸. La finalité est avant tout économique. Il s'agit de produire avec les élèves des biens ou des services qui seront vendus, afin de faire rentrer de l'argent pour l'école très mal financée à l'époque. Cependant, comme ces activités productives (jardinage, artisanat, etc.) sont des activités scolaires qui ont lieu pendant le temps de classe, elles doivent aussi, selon leurs promoteurs, revêtir un but éducatif. Comment peuvent-elles remplir cette seconde finalité ?

L'activité productive constitue un support pour divers apprentissages de base, dont la lecture, l'écriture et le calcul. Cette didactique repose sur le principe que « le seul enseignement qui convienne à des enfants et qui leur soit profitable, c'est l'enseignement par les choses elles-mêmes et par l'expérience ». Produire et vendre donnent du sens à l'acquisition du savoir, lui-même condition du pouvoir-réaliser. De plus, ces activités obligent à analyser, à imaginer, à appliquer efficacement, etc. Elles entraînent donc une série d'opérations mentales, autrement dit une série de savoir-faire cognitifs, qui développent l'intelligence.

Si l'on ajoute le fait que l'activité coopérative est menée en autogestion effective, elle devient pour les élèves l'occasion d'expérimenter des nouvelles attitudes sociales, soutenues par de nouvelles valeurs. Cette éducation morale et politique est d'autant plus efficace qu'elle passe par des réalisations concrètes.

Deux traits majeurs ressortent du mouvement des coopératives scolaires :

- la place de la matérialité comme médiation de tout apprentissage ;
- la gestion collective des activités.

Un présupposé didactique sous-tend ces deux modes d'action : le travail coopératif et l'autogestion favorisent l'intériorisation des valeurs qui sous-tendent ces pratiques.

2.3. La classe coopérative chez Freinet

Célestin Freinet (1896-1966) participe tout d'abord au mouvement des coopératives scolaires qu'il élargit aux coopératives d'adultes. Avec sa femme, en 1920, à Bar-sur-Loup dans le village où il enseigne, il crée une coopérative de consommation et de vente de produits locaux, avec les habitants.

Cependant, dans le cas de l'école, il ne se satisfait pas de la seule dimension économique de la coopérative scolaire. Il estime qu'elle ne permet pas de développer tous les apprentissages nécessaires. Ramener de l'argent constitue également une concurrence, dans l'occupation du temps en classe, par rapport à la place à accorder à l'ensemble des apprentissages prévus à l'école primaire. Il va donc mettre sur pied une pédagogie qui vise à pratiquer la coopération entre les enfants dans tous les domaines de la vie en classe et pour toutes les formes d'apprentissage. Selon la pédagogie Freinet, c'est l'ensemble des activités scolaires qui, d'une façon ou d'une autre, revêt une dimension coopérative. Cette dimension comprend une facette fonctionnelle (au nom de l'efficacité didactique) et une facette idéologique (au nom de valeurs sociales) ⁹.

Freinet va reprendre à la coopérative scolaire l'importance de l'activité de « fabrication » et de la dimension matérielle de l'organisation de la classe. Il utilisera même le terme de « matérialisme pédagogique » pour parler des outils de l'apprentissage et des techniques de travail liées à l'utilisation de ces outils. Dès lors, l'apprentissage à l'école passe par une production matérielle impliquant un travail coopératif de la classe, elle-même organisée, dans le temps et dans l'espace, en différents « ateliers ». Apprendre est un travail. Freinet utilise l'expression de « pédagogie par le travail », en s'inscrivant de la sorte dans l'idéologie du socialisme¹⁰.

Pour Freinet, la coopérative à l'école, ce sont tous les modes d'organisation institués à travers lesquels le groupe gère la vie de la classe et réfléchit sur ses activités. En résumé, l'école est un lieu de travail qui nécessite d'être géré matériellement par tous, comme c'est le cas aussi des lieux de production dans la société.

La coopération dans une classe Freinet est d'application dans les apprentissages de base, tels la lecture, l'écriture, l'orthographe, à travers la pratique du texte libre, par exemple. Elle est aussi présente dans les démarches de recherche et de tâtonnement expérimental utilisées pour le calcul et les sciences, dont l'apprentissage s'accroît grâce à l'échange et à la confrontation des idées. Elle est de mise évidemment dans l'organisation du travail scolaire et dans la gestion des relations internes au groupe-classe.

La pédagogie institutionnelle, plus récente et issue en droite ligne de la pédagogie Freinet, développe la dimension de l'exercice du pouvoir dans la vie commune. Le rapport au pouvoir est au centre des préoccupations de la Pédagogie sociale dont relève la pédagogie institutionnelle, comme nous le verrons plus loin (voir 5.1.).

9 Soulignons que, pour C. Freinet, les pratiques coopératives visent à concrétiser une pédagogie pour le socialisme. Lui-même fut compagnon de route du Parti communiste.

10 Voir http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/freinet_jacquespain.pdf.

3. La dialectique individu-groupe

Freinet reprend à l'Éducation nouvelle l'idée que la classe est une cellule vivante et agissante qui a une identité collective. La classe constitue un collectif en soi, qui est plus que la somme des membres qui la composent. Le groupe-classe connaît, comme cellule vivante, une foule d'interactions entre ses membres. Mais par ailleurs, l'apprentissage est éminemment individuel. Selon l'E.N., chaque enfant (de même que chaque adulte) est riche de ses propres potentialités et doit être accompagné sur le chemin de son développement personnel. Voilà deux réalités contradictoires qu'il faut parvenir à gérer simultanément. La coopération à l'école est donc, dès ses débuts, confrontée à la nécessité et à la difficulté de gérer la dialectique individu-groupe.

Citons quelques traits caractéristiques de cette dialectique.

- Partage du temps entre activités collectives et activités personnelles. Des moments et des tâches individuelles alternent avec des réalisations collectives.
- Place de la coopération dans les apprentissages individuels à travers différentes formes d'échanges durant l'apprentissage. L'attention se porte sur les acquis personnels de chaque élève bénéficiant de la collaboration des autres durant le processus d'acquisition.
- Valorisation collective des activités et travaux individuels. Cette pratique procure ou renforce la confiance en soi et la motivation.
- Réalisation d'actions d'envergure. Les apports de chacun à la réalisation collective permettent d'entreprendre et de réussir des projets de plus grande ampleur et de bénéficier d'une gamme de compétences élargies.
- Place de l'action personnelle dans les activités collectives. Dans la mesure où la division du travail évite la spécialisation dans les tâches pour lesquelles un élève est déjà bon au départ, le projet collectif est pour chacun l'occasion de s'essayer à l'exercice d'activités inhabituelles et ainsi de développer de nouvelles compétences.
- Expérience du pouvoir. Par les dispositifs gérant l'établissement des règles de travail et du vivre ensemble, chacun dispose d'une prise de parole et exerce un pouvoir personnel dans la manière dont le groupe va fonctionner.
- Exercice du fonctionnement de groupe efficace. La vie sociale est médiatisée par l'appartenance de chaque individu à une série de groupes, au sein d'institutions. Par la pratique quotidienne de la dynamique des groupes, les élèves s'entraînent à avoir prise sur le fonctionnement de leurs petits groupes de travail et à expérimenter la vie de la classe (ou du groupe de formation) à la fois comme groupe et comme institution.

En d'autres termes, la dialectique individu-groupe s'articule autour de plusieurs axes.

- Un axe fonctionnel: faciliter les apprentissages et en améliorer l'efficacité, dans les activités de recherche, de découverte, de formalisation.
- Un axe cognitif: accéder à l'objectivité en apprenant à se décentrer, à confronter des points de vue divergents, à argumenter.
- Un axe matériel: permettre des réalisations d'une certaine envergure.
- Un axe psychosocial: soutenir, valoriser, sécuriser les membres du groupe.
- Un axe psychologique individuel: reconnaître l'autre et, inversement, être reconnu comme personne unique.
- Un axe sociopolitique: expérimenter la démocratie directe et mettre à l'épreuve l'affirmation de l'égalité morale de chacun (indépendamment de ses performances).

Après avoir identifié les sources d'inspiration de la Pédagogie coopérative et dessiné les principaux traits permettant de la caractériser, nous voulons montrer à présent comment, à travers ses pratiques et ses priorités concrètes, la P.C. transforme en profondeur *quatre domaines* de l'activité éducative, en lien direct avec ses *visées sociales et politiques*. Ces domaines sont: le rapport au savoir, le rapport au pouvoir, le rapport aux autres, le rapport aux valeurs. Nous avons vu en introduction que ces thématiques contribuent directement à l'émancipation personnelle et collective.

Pour présenter en quoi consistent les apports de la P.C. dans chacun de ces domaines, nous allons nous appuyer sur une série de *démarches didactiques* qui toutes peuvent être rattachées à ce courant.

4. Un autre rapport au savoir grâce à la Pédagogie coopérative

Arrêtons-nous tout d'abord sur quatre démarches d'apprentissage qui illustrent, chacune à leur manière, comment la coopération peut s'exercer dans l'activité d'appropriation et de production des connaissances et des savoir-faire et agir directement sur le rapport au savoir. Ces démarches sont le texte libre, l'auto-socio-construction du savoir, l'entraînement mental et le développement cognitif. Envisageons l'apport de chacune d'elles dans les apprentissages touchant le rapport au savoir.

4.1. Saisir le savoir par le texte libre

Célestin Freinet et ses héritiers du Mouvement Freinet ont mis au point une démarche originale pour l'apprentissage de l'écriture, de l'orthographe et de la grammaire, s'appuyant sur une initiative personnelle des élèves : le texte libre¹¹.

Résumons les grandes étapes de la démarche du texte libre.

- Le texte libre, comme son nom l'indique, est une narration réalisée par l'élève qui traite librement un sujet qu'il a choisi. C'est une expression qui part de lui. Un temps dans l'organisation de la classe est prévu pour cette activité.
- La plupart des textes sont à destination d'un lecteur extérieur (correspondant personnel, journal de la classe, ...).
- Généralement, le maître procède à une première relecture et encourage l'auteur à améliorer son texte à partir d'un guide de correction, progressivement mis au point avec la classe.
- Il peut s'en suivre un travail individuel sur base d'un cahier personnel consignait les acquis, de fichiers de travail, de textes d'autres élèves, voire de lectures complémentaires.
- Le texte reformulé et amendé par son auteur peut alors être travaillé collectivement. Un vote décide des textes qui vont être retenus. La discussion du groupe porte sur les différentes dimensions du texte : contenu, forme, grammaire et orthographe. Des propositions d'amélioration du texte sont émises. L'enseignant peut éventuellement faire des suggestions pour des zones susceptibles d'amélioration qui n'ont pas été relevées par les membres du groupe.
- Des reformulations sont introduites à l'initiative des membres du groupe. Une nouvelle version en sort.
- Le texte est recopié par tous. Ensuite, il peut faire l'objet d'une « autodictée », chacun l'ayant appris par cœur avant de le reproduire.
- Le texte est publié sous une forme ou une autre, en suivant les différentes phases matérielles de la publication (mise en page, illustration graphique, mise sous presse, diffusion).

Dans cette méthode, la dimension coopérative, à travers sa dialectique individu-groupe, accroît la diversité des interactions des élèves avec le savoir et améliore l'apprentissage de chacun, de plusieurs manières.

- Elle multiplie les situations d'étude, offrant ainsi de multiples entrées dans l'apprentissage de la production et de la lecture critique de texte. Ces entrées sont enrichies par des activités complémentaires comme la correspondance, le journal scolaire ou encore la lecture de textes littéraires.
- Elle donne sens à l'apprentissage (on part de ce qui fait sens pour soi et/ou on s'adresse à un destinataire réel). Elle réduit les risques d'ennui.
- Des activités dérivées, comme l'élaboration par la classe d'un tableau de règles de grammaire à partir de l'observation des différents textes produits au long d'une certaine période, favorisent l'apprentissage de l'abstraction (repérage des occurrences, définition d'un concept, recherche des attributs, formulation de règles d'orthographe par modélisation des faits observés).

11 On trouvera une formalisation illustrée de cette démarche dans Connac S., *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, ESF/Café pédagogique, 2009, p. 125-139. Voir une bibliographie thématique autour de cette approche dans Tilman F., Grootaers D., *Les chemins de la pédagogie. Guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage*, Chronique Sociale/Couleur Livres, 2006, p. 169-186.

L'apprentissage coopératif à travers le texte libre modifie en outre le rapport au savoir par le statut qu'il accorde à l'erreur. Celle-ci est inévitable. Elle est dès lors considérée comme « normale » et devient un point d'appui pour progresser. Elle n'est pas connotée négativement : ce n'est pas une faute morale. Tout le monde fait des erreurs. Ce qui compte, c'est de les dépasser. Les remarques, les critiques et les suggestions reçues ont une portée fonctionnelle. Elles sont vécues comme un service et non comme une stigmatisation. L'apport des autres est précieux pour aider à découvrir ses limites, à élargir ses points de vue. Deux conditions sont requises pour assurer l'efficacité d'un tel traitement collectif des erreurs de chacun: la création d'un climat psychologique de non-jugement préparant à être pleinement réceptif aux critiques constructives émises; la mise en place d'un travail d'appropriation et de mobilisation personnelles permettant de tirer parti des découvertes faites grâce à l'apport des autres.

4.2. Saisir le savoir par l'auto-socio-construction du savoir

Promue par le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN), la démarche d'apprentissage de l'auto-socio-construction du savoir est à son tour basée sur la dialectique groupe-individu. Elle poursuit l'objectif explicite de transformer, de manière radicale, les représentations de l'accès au savoir.

Voici les traits essentiels de la démarche l'auto-socio-construction du savoir ¹².

- La démarche débute par la proposition d'un défi intellectuel lancé aux élèves, défi appelé « situation-problème » dans le vocabulaire didactique. La démarche peut également commencer en amont et, dans ce cas, le formateur demande aux participants eux-mêmes de formuler le défi, c'est-à-dire de définir la question à résoudre.
- Le défi doit être construit de telle façon que les connaissances dont disposent déjà les élèves ne suffisent pas à trouver la solution.
- Résoudre le défi exige donc de faire un saut qualitatif dans l'inconnu et de faire preuve de créativité intellectuelle pour oser inventer de nouvelles hypothèses explicatives.
- Ces hypothèses prennent le plus souvent la forme d'intuitions qu'il s'agit alors de formuler avec rigueur pour pouvoir les communiquer.
- Il faut ensuite valider les hypothèses explicatives en les mettant à l'épreuve de la vérification, ce qui entraîne souvent des reformulations plus rigoureuses des explications avancées.
- La démarche est habituellement suivie d'une réflexion métacognitive pour mettre en évidence les facteurs qui ont favorisé la découverte et ceux qui l'ont freinée. Cette réflexion développe un « savoir sur son savoir ». Elle permet de faire le point et de réaliser ce qu'on a appris sur le plan des savoir-faire intellectuels.

Le changement radical du rapport au savoir des participants est suscité grâce au caractère non-familier du défi qui exige de la créativité intellectuelle ainsi qu'une audace suffisante pour emprunter des chemins non balisés. Il est aussi obtenu grâce au regard méta-cognitif qui, dans le feu même de l'action de recherche, développe chez chaque participant la compréhension de son propre fonctionnement cognitif et la prise en compte des fonctionnements variés des autres membres du groupe.

La démarche est « *auto* » construite puisque le sujet part de ses propres questions, représentations, hypothèses, qu'il parcourt l'ensemble du chemin de la découverte et qu'il s'approprie cette dernière personnellement de telle sorte qu'il puisse l'expliquer à autrui ou la manipuler dans des situations de transfert.

La démarche est également « *socio* » construite et ce, tout au long de son déroulement. On n'apprend jamais seul, on ne découvre jamais seul. La *confrontation des points de vue* est nécessaire au progrès de l'apprentissage tout autant qu'à celui de la recherche. La présence des pairs dans l'apprentissage se traduit par les nombreuses interactions entre partenaires, comme l'apport mutuel d'informations, les interpellations à propos de formulations non satisfaisantes, la proposition de pistes nouvelles, la vérification de la validité d'une explication, les encouragements et les valorisations pour les apports des membres du groupe, la recherche de consensus, etc. La démarche est aussi socioconstruite parce qu'elle fait appel aux ressources sociales externes ; apports des *experts* (parmi lesquels le formateur), informations provenant de recherches dans les *sources documentaires* (livres, revues, internet, etc.), références au *savoir transmis* (connaissances enseignées et mémorisées), etc.

¹² Voir un exposé détaillé de la méthode dans Tilman F., *Valise pédagogique. 1. La construction des savoirs*, C.N.F.E.T.P./Le GRAIN. Voir une bibliographie thématique autour de cette approche dans Tilman F., Grootaers D., *Les chemins de la pédagogie. Guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage*, Chronique Sociale/Couleur Livres, 2006, p. 169-186.

Ce qui a déjà été dit des transformations du rapport au savoir à propos de la démarche du texte libre se vérifie aussi pour la démarche de l'auto-socio-construction du savoir, en particulier à propos du statut de l'erreur.

Si l'on compare les attitudes des élèves dans la cadre d'un cours transmissif, conduit à l'initiative du seul enseignant, et leurs attitudes dans les démarches coopératives d'apprentissage, telle l'auto-socio-construction du savoir, on constate une transformation du regard porté par la personne sur ses capacités cognitives et sur son savoir-faire intellectuel. Ce changement de regard a des retombées positives immédiates sur le développement cognitif proprement dit. Il a aussi, plus largement, des effets psychosociaux bénéfiques, en renforçant l'image positive de soi et en encourageant l'implication personnelle dans une dynamique d'apprentissage et/ou dans une dynamique d'action.

Une série de questions permettent d'identifier les domaines dans lesquels les changements sont observables auprès de chaque élève.

- Comment vois-je, après cette démarche, le travail intellectuel ?
- Suis-je capable de mettre au point une méthode pour affronter un problème ?
- Dans quel type d'opération mentale suis-je devenu(e) plus fort(e) ?
- Suis-je plus conscient(e) de l'importance de la rigueur dans le travail intellectuel, de la vérification des énoncés dans la mesure où la parole libre et la confrontation des opinions ne suffisent pas à garantir l'accès à la vérité ?
- Ai-je compris que, malgré l'appartenance à un groupe, je n'apprends vraiment bien que si j'évolue à mon rythme ?
- Suis-je fier(e) d'avoir augmenté mes capacités à résoudre des problèmes difficiles ?
- Etc.

Les nouvelles manières de considérer le savoir et son appropriation sont possibles, d'un point de vue personnel, parce que, à tous les stades du cheminement cognitif, se sont succédé des moments de travail individuel et des moments de débat et de socialisation où se partagent des questions, des intuitions, des formalisations, des critiques, des évaluations.

Les participants à la démarche de l'auto-socio-construction du savoir expérimentent ainsi une double attitude : d'une part, l'implication forte dans la recherche personnelle qui correspond à une dimension culturelle, voire à une norme explicite du groupe ; d'autre part, la puissance démultipliée de la recherche collective lorsqu'elle est menée selon certaines règles adoptées (et éventuellement amendées) comme « loi » par le groupe.

4.3. Saisir le savoir par l'entraînement mental

Comprendre une situation complexe, tel est l'enjeu que tente de relever la démarche de l'entraînement mental¹³. Cette compréhension ne constitue pas une fin en soi mais ouvre sur l'action.

Quatre grandes étapes jalonnent le parcours visant la compréhension d'une situation. Elles se vivent en groupe¹⁴.

- La première étape consiste à identifier la situation qui ne donne pas satisfaction. Il s'agit de préciser ce dont on discute en relevant une série d'éléments gravitant autour du problème soulevé: les faits significatifs, les acteurs concernés, les discours tenus, les sentiments qui y sont liés, etc.
- La deuxième étape est celle de la mise en problème. Les « chercheurs » (c'est-à-dire les membres du groupe pratiquant la démarche de l'entraînement mental) perçoivent qu'il y a une pluralité de points de vue sur la question. Ces différents points de vue constituent autant de lectures de la situation, autant de dimensions du problème. Une bonne compréhension exige d'accepter et de prendre en compte cette diversité de regards qui souvent apparaissent divergents, voire contradictoires. La problématisation s'enrichit de la dialectique qui cherche à éclairer les liens entre toutes ces opinions diversifiées et considérées comme légitimes.

13 Cette démarche est présentée dans son ensemble par O. Bonny, *Penser et agir dans la complexité avec l'entraînement mental I. D'où vient la démarche de l'entraînement mental ; Penser et agir dans la complexité avec l'entraînement mental II. La démarche méthodologique de l'entraînement mental*, Le GRAIN, 2013 (www.legrainasbl.org).

14 Bonny O., op. cit. Voir aussi Ouvriers de l'Entraînement Mental - Peuple et Culture, *Penser avec l'Entraînement mental. Agir dans la complexité*, Chronique Sociale, 2003. Voir une bibliographie thématique autour de cette approche dans Tilman F., Grootaers D., *Les chemins de la pédagogie. Guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage*, Chronique Sociale/Couleur Livres, 2006, p. 169-186.

- Il s'agit alors de rechercher des explications à partir de ce diagnostic pluriel. C'est la troisième étape. La situation est complexe. Pourquoi est-ce ainsi ? De multiples hypothèses et théories explicatives sont convoquées pour rendre compte des faits problématiques. Comment les valider ? Les facteurs explicatifs retenus sont validés si certains éléments présents dans la situation peuvent être considérés *logiquement* comme leurs conséquences. Inversement, les facteurs explicatifs retenus à titre d'hypothèses sont invalidés si certains éléments de la situation problématique apparaissent en contradiction avec eux. La démarche de l'entraînement mental est comparable à une démarche d'analyse clinique, telle qu'elle est pratiquée en sciences humaines.
- Enfin, la quatrième étape se centre sur l'orientation vers l'action. Face à cette situation, qui a été analysée parce qu'elle était source d'insatisfaction et qui apparaît à présent plus compréhensible, que faire et comment faire ? Imaginer un large éventail de solutions, identifier les acteurs (alliés et adversaires) qui jouent un rôle dans la prise de décision, en déduire des actions souhaitables et réalisables, les traduire dans un plan stratégique, telles sont les démarches de l'articulation théorie-pratique que promeut l'entraînement mental.

L'entraînement mental est une démarche de formation spécialement indiquée pour développer une dimension spécifique de la pédagogie émancipatrice: la compréhension de son univers de vie et d'action. Le problème que le groupe choisit d'analyser est généralement lié à une insatisfaction face à certaines conditions de vie rencontrées par les membres. Dès lors, cette démarche est plus performante lorsque les membres partagent une même position sociale, entraînant une même condition.

Tout comme dans le cas de la démarche de l'auto-socio-construction du savoir, l'entraînement mental transforme en profondeur le rapport au savoir, ce qui se traduit dans de nouvelles attitudes observables chez les participants. Ceux-ci se révèlent plus « intelligents », plus confiants en leurs propres ressources et plus mobilisés pour mener une action.

4.4. Saisir le savoir par le développement cognitif et les compétences transversales

Contrairement à un stéréotype répandu, être « *intelligent* » - c'est-à-dire *avoir accès à l'abstraction comme mode de saisie de la réalité afin de pouvoir résoudre des questions et des problèmes inconnus* - n'est pas un luxe réservé aux « intellectuels » et aux « bourgeois ». C'est tout simplement vital pour une vie de qualité et pour l'action individuelle et collective. L'autonomie personnelle et l'agir collectif, les deux versants complémentaires de l'émancipation, requièrent de pouvoir réfléchir par soi-même, raisonner avec rigueur et modéliser ses observations. Dans la Pédagogie coopérative, cette compétence intellectuelle personnelle est considérée comme allant de pair avec l'engagement pour transformer ses conditions de vie, engagement qui, de son côté, passe par l'action du groupe. Les deux versants se renforcent dès lors mutuellement à travers toutes les activités menées en classe. Mais la compétence intellectuelle si précieuse à chacun peut aussi s'acquérir grâce à une démarche d'entraînement systématique, qualifiée de « développement cognitif ».

Le développement cognitif postule que pour utiliser efficacement son intelligence dans des situations multiples, il faut maîtriser un certain nombre de mécanismes intellectuels de base assortis d'un mode d'emploi de leur usage. En d'autres termes, l'individu doit disposer des capacités cognitives de base pour pouvoir analyser et résoudre des problèmes.

Le pari du développement cognitif est qu'il est possible d'entraîner ces mécanismes intellectuels de base et de développer les capacités cognitives, un peu comme un athlète fait de la musculation, entraîne sa souplesse, son endurance, sa vitesse, etc., avant de travailler les gestes complexes requis par sa discipline. Le développement cognitif arme l'individu pour l'émancipation en développant chez lui les conditions de l'exercice de l'intelligence dans l'action.

Les méthodes du développement cognitif proposent des activités dont le but est l'accroissement de la puissance intellectuelle de chacun. Ce but sera atteint avec plus d'efficacité si, lors des exercices, les activités tirent parti au maximum des ressources et des interactions d'un groupe.

Travaillant dans le cadre de la réorientation professionnelle, de la réinsertion d'adultes en recherche d'emploi ou de l'accompagnement de jeunes en situation d'échec scolaire, certains formateurs ont mis au point et appliquent des méthodes de développement cognitif appropriées à leurs publics. L'objectif est ici d'entraîner systématiquement, en situation, une série de capacités cognitives et de stimuler, par l'usage, la maîtrise de différentes opérations mentales¹⁵. Les pratiques du développement cognitif s'inscrivent dans une préoccupation plus vaste: il s'agit de favoriser le bon usage de l'intelligence, que ce soit dans le cas de la résolution de problèmes de la vie quotidienne ou dans celui de la résolution de questions de recherche scientifique. Le postulat du développement cognitif est que les deux types de situations font appel à un usage analogue de l'intelligence. Car l'*intelligence est une* et sa principale qualité est précisément de s'adapter à divers contextes pour les comprendre, en leur appliquant des clés de décodage pertinentes.

Nous n'envisagerons pas ici les différentes opérations mentales et capacités cognitives exercées une par une grâce aux démarches du développement cognitif. Nous nous centrerons plutôt sur la question de leur transfert : la capacité cognitive que j'ai acquise en formation, suis-je capable de la mobiliser dans les situations rencontrées hors formation ? Dans la perspective d'une intelligence universelle mobilisable dans les contextes les plus variés, acquérir des capacités cognitives ne suffit pas. L'objectif est de développer des *compétences transversales*. Ces dernières recouvrent plus que les capacités cognitives au sens strict. On pourrait définir la compétence transversale comme la capacité cognitive assortie de la méta-capacité de transférer cette capacité. Le développement cognitif qui se centre sur les compétences transversales vise à faire acquérir ET à apprendre à transférer des capacités telles, par exemple, la capacité de conceptualiser, celle de rechercher et de traiter des informations, celle de mettre en œuvre des procédures de raisonnement, celle de mettre en œuvre des procédures de métacognition, celle d'utiliser et d'adapter des connaissances pour résoudre un problème, etc.¹⁶.

Selon la définition donnée ci-dessus, la démarche d'acquisition d'une compétence *transversale* nécessite une méthode pour *apprendre à transférer*. La question du transfert des acquis faits en situations d'apprentissage vers les situations de la vie extérieure est un enjeu crucial et un problème épineux de toute démarche de formation. D'une manière générale, les pédagogies actives y répondent par le « learning by doing » (ou le « c'est en forgeant que l'on devient forgeron ») et par le débouché fonctionnel donné aux productions des élèves (productions qui seront utilisées « pour de vrai » par eux-mêmes ou par des destinataires extérieurs). De son côté, la démarche de l'acquisition d'une compétence transversale apporte une réponse originale à la question du transfert¹⁷.

Illustrons les pratiques du développement cognitif centrées sur l'acquisition de compétences transversales, en présentant sommairement l'une d'elle, choisie comme exemple: la démarche de l'acquisition de la compétence « faire preuve d'esprit critique »¹⁸.

15 Voir une présentation de ce courant et ses fondements théoriques dans Perraudeau M., *Les méthodes cognitives. Apprendre autrement à l'école*, Armand Colin, 1996.

16 Le lecteur trouvera une typologie des différentes compétences transversales dans Tilman F., Grootaers D., *Les compétences du développement cognitif*, Le GRAIN, 2009 (www.legrainasbl.org).

17 Dans les deux livres coordonnés par G. Fourez, *Des compétences négligées par l'école. Les raconter pour les enseigner*, Chronique sociale/Couleur livres, 2006 et *Des compétences pour la vie. Des modules pour les enseigner*, Chronique sociale/Couleur livres, 2007, le lecteur intéressé trouvera une présentation détaillée de la démarche d'acquisition appliquée à de très nombreuses compétences transversales: notamment, « écouter pour pouvoir refléter ce qui a été exprimé », « libérer en soi la part de rêve », « fêter pour donner sens aux événements », « communiquer ou ne pas entretenir un dialogue de sourds », « pouvoir confronter sans provoquer de violence inutile », « observer dans la perspective d'agir », « faire preuve d'esprit critique ou ne pas se faire "rouler" », « négocier avec les consignes », etc.

Certaines compétences développées dans ces ouvrages correspondent à des capacités qui associent à la composante cognitive stricto sensu une dose plus ou moins forte de composante socio-affective. Dans la même veine, nous pouvons mentionner la démarche d'acquisition de la compétence « coopérer » exposée dans Tilman F., « Définir la compétence "coopérer" », in CoopérAction, *Guide méthodologique*, Annoncer La Couleur-CTB, 2011, p.28-38. F. Tilman a aussi élaboré avec un groupe de travail de Le GRAIN la démarche d'acquisition de la compétence « faire preuve de solidarité ». Voir Tilman F., Dufour B., Fourez G., Miche P., *Méthode pour faire acquérir la compétence transversale « faire preuve de solidarité »*, Le GRAIN, 2006 (www.legrainasbl.org).

18 La démarche d'acquisition de la compétence « faire preuve d'esprit critique », choisie ici comme exemple, est développée dans le livre de G. Fourez, *Des compétences pour la vie. Des modules pour les enseigner*, p. 219-243.

La démarche d'acquisition de la compétence « faire preuve d'esprit critique » passe par une série d'étapes qui, toutes, se déroulent en groupe.

- S'appuyer sur son expérience (positive ou négative) de la compétence pour en expliciter, dans des « mini-récits », les représentations spontanées. Les membres du groupe racontent des situations variées dans lesquelles on « fait preuve (ou non) d'esprit critique » comme, par exemple: acheter un matériel informatique sophistiqué ; se fier à un ami qui a un truc infaillible pour gagner de l'argent ; comparer les prix dans un magasin ; croire tout ce qui est dit sur internet ; etc.
- Tenter, par une démarche de formalisation collective, une première définition de la compétence en lui trouvant ses caractéristiques (ses attributs) qui seraient, par exemple : prendre le temps de réfléchir ; s'informer ; poser le pour et le contre ; etc.
- Approfondir la définition à partir d'un cas particulier. Un récit détaillé permet d'affiner les critères. Le contenu de la compétence se précise grâce à ces critères. Voici, par exemple, les critères élaborés par des jeunes ayant réfléchi à la compétence « faire preuve d'esprit critique»:
 - être au clair sur son projet, sur ce qu'on cherche ;
 - imaginer ce qui pourrait se passer, le type d'informations qu'on pourrait trouver ;
 - vérifier la compétence de l'informateur, la fiabilité de la source ;
 - s'interroger sur les intentions de l'informateur ;
 - peser le pour et le contre, évaluer de qui est fondé ou incertain ;
 - ne pas confondre un cas particulier avec une règle générale ;
 - être conscient de ses émotions, de ce qu'on espère obtenir.
- Tester la pertinence de la définition et éventuellement la compléter, en appliquant les critères retenus à des exemples multiples et en recherchant des contre-exemples qui forcent à préciser ces critères : que signifie « faire preuve d'esprit critique » quand on achète un GSM ; quand on lit une revue ; quand on regarde une pub ; quand on regarde un « reality-show » ; quand on analyse un texte ; quand on écoute un débat ; quand on lit un graphique sur la croissance démographique ; quand on entend un slogan ; etc.
- Élargir l'usage de la compétence en transférant les critères de sa définition à de nouvelles situations aussi éloignées que possible de celles qui ont servi de point de départ et en confrontant ces critères aux diverses expériences de la vie quotidienne. Le transfert s'acquiert par la découverte, dans les nouveaux contextes, d'analogies avec la modélisation de la définition.
- Relire le chemin parcouru et évaluer les apprentissages dans une perspective métacognitive.

A travers le contenu de la compétence choisie (ici « faire preuve d'esprit critique »), la démarche permet non seulement l'apprentissage d'opérations mentales (conceptualisation, modélisation, transfert) mais aussi l'initiation à des comportements sociaux que le formateur juge importants en référence à l'éthique (aux valeurs morales) à la base de sa pédagogie.

La méthode repose sur un postulat didactique qui considère les compétences transversales comme fonctionnelles. On ne les apprend donc pas à travers une inculcation morale ou par une transmission, mais plutôt en les conceptualisant en groupe (en construisant ensemble leur définition), puis en découvrant comment elles s'appliquent à des contextes familiers (en s'exerçant à leur transfert). Le pari de la démarche est qu'elle rend possible la mobilisation des compétences transversales dans diverses activités de la vie sociale, à l'extérieur du lieu de formation.

5. Un autre rapport au pouvoir grâce à la Pédagogie coopérative

Vivre ensemble exige que des règles soient définies et respectées par les membres d'une collectivité. Traditionnellement, c'est l'enseignant qui promulgue ces règles et en contrôle l'application, quand elles ne sont pas imposées par une instance externe à la classe (ou au groupe de formation).

Certaines démarches relevant de la Pédagogie coopérative visent l'apprentissage de la citoyenneté, c'est-à-dire la formation d'un acteur social capable de décider avec d'autres de son cadre de vie. Nous en avons retenu trois. Toutes transforment directement le rapport au pouvoir des personnes concernées. Elles leur font acquérir de nouvelles capacités qui accroissent leur implication dans les décisions et leur emprise sur leur environnement. Ces démarches sont la pédagogie institutionnelle, l'analyse institutionnelle et le projet autogéré. Envisageons l'apport de chacune d'elles dans les apprentissages touchant le rapport au pouvoir.

5.1. Apprendre le pouvoir par la pédagogie institutionnelle

Le dispositif de base de cette démarche pédagogique est le conseil instituant. Lieu de parole central de la classe, le conseil instituant est le dispositif de régulation des conflits (critiques, reproches, récriminations, ...), d'élaboration des règles de vie et de fonctionnement, de gestion des infractions et des transgressions à la loi.

Voici les principales caractéristiques de son déroulement¹⁹.

- Le conseil est animé par un président. C'est un membre choisi par le groupe ou par tour de rôle. Au départ, c'est souvent l'enseignant qui assure cette fonction avant de la céder à un élève. Un secrétaire est également désigné.
- Chaque participant peut inscrire une question à l'ordre du jour.
- Le président ouvre la discussion par un maître-mot : « qui veut prendre la parole sur ce sujet ? ».
- Lorsque la discussion s'enlise, le président relance : « Qu'est-ce que tu proposes ? ». A l'issue du débat, il fait reformuler les différentes propositions. Enfin, il fait voter la décision qui est notée ensuite par le secrétaire.
- Pour s'assurer que les décisions sont compatibles entre elles et avec la loi existante, les décisions peuvent être prises à l'essai.
- Lorsque des tâches sont décidées, elles sont réparties entre les élèves.
- Le conseil peut être scindé en parties. Une première est consacrée à l'expression des sentiments : critiques, récriminations, félicitations. La seconde partie se penche sur des questions ayant trait à l'élaboration et au contrôle de la loi.

Le conseil obéit à certaines règles, dont voici les principales.

- La parole de chacun est l'égale de celle des autres. L'enseignant lui-même est un membre du conseil, au même titre que les élèves. Néanmoins, il garde un droit de veto pour garantir la sécurité de chacun (intégrité morale et physique) et pour sauvegarder le respect des règlements dont il dépend (programmes, instructions officielles, etc.). Il vit donc une position ambivalente, à la fois l'égal des élèves et à la fois un membre disposant d'un pouvoir particulier. Dès lors, il veille à donner son avis avec précaution, à voter en dernier lieu.
- Des règles de fonctionnement sont instituées. Elles concernent surtout le respect de la parole : « je demande la parole », « j'écoute celui qui parle », « je ne me moque pas », « je ne répète pas ailleurs ce que j'entends ici », etc.
- La pédagogie institutionnelle adopte une série de maîtres-mots qui condensent ces règles. Ces expressions codées constituent de brèves consignes remplissant certaines fonctions : limiter dans le temps la durée du conseil, signifier très clairement le non-respect d'une règle du conseil, préciser de quoi on parle, annoncer de quoi on va parler, faire appel à une intervention, ...

¹⁹ Nous nous inspirons ici de Fourmont G., *La pédagogie institutionnelle. Le conseil au centre de pratiques scolaires*, Mémoire professionnel, IUFM de Basse Normandie, 2001. Voir une bibliographie thématique autour de cette approche dans Tilman F., Grootaers D., *Les chemins de la pédagogie. Guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage*, Chronique Sociale/Couleur Livres, 2006, p. 169-186.

Les consignes concernant le fonctionnement du conseil instituant sont, pour partie, inspirées du courant des travaux de la dynamique des groupes et, plus spécialement, du travail en groupe de production (voir plus loin). Parmi les maîtres-mots utilisés par la pédagogie institutionnelle, citons par exemple : « le conseil commence » (on relit les décisions du conseil précédent au début de la séance ; « untel, gêneur » ; « untel, gêneur deux fois » (il n'a plus le droit d'intervenir jusqu'à la fin du conseil) ; « parole à l'accusé » ; « témoins ? » (les témoins d'un incident lèvent la main, sans rien dire) ; « tas de sable » (histoire sans importance) ; « avant-dernière question » ; « dernière question » ; « on passe » ; « avis contraire » (ceux qui ne sont pas d'accord lèvent la main) ; « majorité » (après un vote, lorsqu'une décision l'emporte) ; « décision » (on énonce la décision) ; « le conseil s'achève » (on relit les décisions prises en séance) ; « pour ma présidence » (à la fin du conseil, le président donne la parole pour qu'on puisse évaluer sa façon de présider) ; « le conseil est terminé ».

Sur le plan personnel, plusieurs compétences politiques sont acquises grâce à la pratique du conseil instituant. On y apprend notamment :

- la possibilité de construire démocratiquement des lois, condition du vivre ensemble ;
- la recherche de normes de vie commune et de leurs fondements, créant un sentiment de justice ;
- la gestion des conflits et des tensions par des procédures construites démocratiquement, à partir d'une parole libre ;
- l'argumentation comme moyen de convaincre et de dépasser la violence ;
- la distinction loi /jugement moral (le conseil émet un jugement des actes qui transgressent la loi, et non de la personne qui pose ces actes) ;
- la compréhension de la sanction comme la conséquence objective d'une transgression, et non comme le résultat d'un arbitraire.

Le conseil instituant au sens strict ne se confond pas avec les autres modes de conseil dont nous avons parlé plus haut (le « Quoi de neuf ? », le conseil coopératif, le conseil d'évaluation et de clôture), qui remplissent chacun des fonctions différentes.

Au sein de toutes les formes de conseil, il existe des rapports de pouvoir. Cela est vrai aussi pour le conseil instituant. Même si l'égalité entre toutes les paroles est formellement reconnue, on observe, de fait, des investissements différents de la part des membres du groupe dans la construction de la norme collective. Des leaders apparaissent comme de véritables « entrepreneurs de la norme ».

Nous verrons plus loin comment compléter l'apprentissage de l'implication dans les décisions et dans l'action sur son cadre de vie par d'autres démarches qui sont centrées sur la prise de conscience et l'analyse des différentes relations s'exerçant au sein des groupes. En effet, les rapports de pouvoir sont inscrits dans les relations qui se nouent entre les membres au sein de tous les groupes, et pas seulement au sein de ceux qui sont formellement institués pour l'élaboration de la loi et pour la prise de décision collective. Ce sont ces rapports de pouvoir diffus, cachés dans les relations avec les autres, qu'il faut apprendre à dévoiler pour accroître son emprise sur la transformation du réel. (Voir le point 6 concernant le rapport aux autres)

Au sein du conseil instituant, on peut observer également que certains élèves (généralement issus de milieux populaires) ne se sentent pas autorisés à discuter le discours de l'enseignant ou du formateur (soumission à l'autorité) car ils estiment que c'est son rôle à lui de faire la loi (comme c'est aussi à lui de transmettre le savoir). Pour eux, la norme est externe et chacun se positionne vis-à-vis d'elle. Au contraire, dans la pédagogie institutionnelle, il leur est demandé de la créer eux-mêmes et de l'intérioriser. Un certain malaise et une incompréhension mutuelle peuvent en résulter. Le formateur doit les prendre en compte dans ses relations avec les élèves.

Par ailleurs, une autre difficulté apparaît parfois dans la manière de gérer les conflits, dans la perspective de la pédagogie institutionnelle. L'élaboration de loi démocratique par le conseil peut aboutir à créer une tension entre les normes culturelles extrascolaires et celles établies à l'école. Par exemple, comment règle-t-on le fait d'être frappé ? Selon « les lois du milieu » régnant à l'extérieur de l'école, si je suis frappé, je suis tenu de répondre en rendant les coups. Il s'agit d'une question d'honneur. Or, à l'école, le conseil établit des procédures pour régler pacifiquement des faits de violence en classe et en cour de récréation. Quelle norme va l'emporter dans les comportements des élèves ?

La transformation des rapports de pouvoir passe donc aussi par une plongée dans les dimensions psychologiques et anthropologiques de l'autorité et de la loi. La prise en compte de ces deux dimensions, se combinant avec la dimension politique de l'expérience du pouvoir dans les relations de groupe, requiert une analyse spécifique et exige, au minimum, une évaluation collective de la manière de s'impliquer dans le conseil, de concevoir son utilité, d'avoir conscience de ses propres implicites normatifs. (Voir le point 6 concernant le rapport aux autres)

Des divergences culturelles entre le vécu à l'extérieur de l'institution éducative et les pratiques de la Pédagogie coopérative s'observent également à l'occasion d'autres démarches que celles de l'élaboration de la loi dans la pédagogie institutionnelle, tels le texte libre, la réalisation de projet, etc. D'où l'importance d'une « pédagogie de l'imprévu » qui consiste à expliciter et à traiter, au moment où elles surgissent, les paroles révélatrices des conflits anthropologiques et psychologiques vécus par les jeunes (ou les adultes) appartenant à deux « cultures » différentes.

5.2. Apprendre le pouvoir par l'analyse institutionnelle

L'analyse institutionnelle apparaît dans le monde social à la fin des années '1960. Elle s'apparente à une science humaine et ne constitue pas à proprement parler une pédagogie. Il s'agit d'une démarche d'analyse visant à mettre au jour les rapports de pouvoir réels qui se camouflent sous la (fausse) banalité de l'évidence. Cette démarche est formatrice dans la mesure où elle forme les membres d'une institution à déceler le pouvoir qui s'exerce à leur insu. De la sorte, ils acquièrent de nouvelles armes pour exercer eux-mêmes un pouvoir.

Le but de l'analyse institutionnelle est d'identifier les rapports de pouvoir implicites, sous-jacents à l'ordre des choses, dans le fonctionnement des institutions. Son rôle est de mettre en évidence le « non-dit » dans des situations institutionnelles qui se présentent comme allant de soi et d'éclairer les zones d'ombre qui déforment l'action de ceux aux yeux desquels le pouvoir réel apparaît opaque²⁰.

Ainsi, à l'école, par exemple, il semble aller de soi que le professeur exerce la responsabilité de la gestion du temps dans la classe, comme il semble évident que ce rôle incombe à la direction pour l'ensemble de l'école. Mais en va-t-il vraiment ainsi ? N'y a-t-il pas d'autres personnes ou d'autres acteurs sociaux qui déterminent l'emploi du temps réel ? Ou encore, dans cette maison de la culture, par exemple, pourquoi certaines salles sont-elles réservées à certaines personnes ou à certaines activités, à l'exclusion d'autres ?

Au-delà de la remise en question des rouages apparents de l'exercice du pouvoir et de la prise de décision, l'analyse institutionnelle cherche aussi à découvrir quelle forme de pouvoir effectif est exercée dans un domaine et par qui. Des questions « impertinentes » peuvent aider à explorer toutes les zones du pouvoir. En voici quelques exemples. A l'école, qu'advierait-il si les élèves voulaient intervenir dans l'organisation de la gestion du temps de la classe ? Le pourraient-ils ? Et si les professeurs revendiquaient le droit de décider de la manière d'organiser le fonctionnement de l'école ? Certains ne le font-ils pas déjà ? A travers quels mécanismes ? A la maison de la culture, quelles seraient les réactions et de la part de qui si un nouvel animateur s'avisait d'utiliser autrement les locaux ?

L'analyse institutionnelle se pratique par l'examen d'« analyseurs ». Un analyseur correspond à un événement inhabituel, à un « incident critique » qui fait apparaître le non-dit de l'institution. C'est un incident-critique, un événement faisant scandale, qui oblige à ranger les discours de façade pour révéler les véritables intentions, points de vue, intérêts, stratégies et alliances des acteurs. Un vol, la contestation d'un inspecteur, une fraction des usagers qui refusent un nouveau règlement, voilà des exemples d'incidents pouvant servir d'analyseurs. L'incident-analyseur pousse les forces et les intérêts présents au sein d'une institution, et jusque-là occultés, à se révéler, à mettre bas les masques.

A partir de ces incidents, les « analystes », c'est-à-dire les membres du groupe qui pratiquent l'analyse institutionnelle, peuvent mieux comprendre les positions concurrentes en présence, les rapports de force, le jeu des alliances, etc. L'institution leur apparaît sous un jour nouveau. La démarche de l'analyse institutionnelle leur permet donc de percevoir le pouvoir autrement, de comprendre sa logique et d'être mieux outillés pour son exercice.

Sous sa forme radicale, l'analyse institutionnelle pousse plus loin l'éducation de l'acteur critique, en cherchant à transformer un « groupe-objet » en un « groupe-sujet », dans une perspective contestatrice. Le groupe-objet est celui qui est prévu formellement par l'organigramme de l'institution. Il dispose de peu ou pas d'autonomie et est avant tout déterminé par des normes externes. Un groupe-sujet est un groupe doté d'une (relative) autonomie dans l'action, qu'il mène à partir de sa volonté propre (au moins partiellement). Le formateur va encourager le groupe (ici « objet ») à identifier des actions qui contestent l'ordre institutionnel existant et à les analyser. L'étape suivante est de préparer et d'aider le groupe (devenu « sujet ») à conduire l'action selon ses propres buts.

20 Pour en savoir plus, voir Tilman F., *L'analyse institutionnelle (I). Fondements ; L'analyse institutionnelle (II). Acteurs, Pouvoir, Lois ; L'analyse institutionnelle (III). Analyse de cas*, Le GRAIN, 2005 (www.legrainasbl.org).

Les formes les plus simples sont les formes d'action anti-institutionnelles (boycotts, refus d'appliquer certaines décisions, attitudes d'opposition, etc.). D'autres formes d'action, appelées contre-institutionnelles, sont plus créatives. Elles consistent à trouver des alternatives aux modes de fonctionnement institutionnel en place (une autre gestion du temps, un décloisonnement de l'espace et des activités, de nouvelles activités, une nouvelle définition et répartition des tâches, une réorientation de la gestion financière, une place nouvelle donnée au corps, etc.). Certains projets autogérés, émanant de la volonté des membres d'un groupe, correspondent à des actions contre-institutionnelles. En effet, le contenu ou l'envergure du projet heurtent de plein fouet le mode d'organisation habituel de l'institution. Nous aborderons la démarche de projet au point suivant.

L'action contre-institutionnelle est très efficace pour s'initier à l'exercice du pouvoir ainsi qu'aux contraintes et aux conditions de l'action sociale. Elle développe l'intelligence stratégique (compréhension des enjeux, analyse des tactiques, anticipation des réactions de l'adversaire, ...). Elle oblige également les membres du groupe à effectuer un travail sur eux-mêmes, sur leurs représentations de l'autorité et sur les émotions qui y sont liées. La démarche de l'analyse institutionnelle ouvre, comme celle de la pédagogie institutionnelle, sur des activités complémentaires de découverte du rapport aux autres dans les groupes de travail (voir 6).

On observe des divergences culturelles entre les pratiques de l'analyse institutionnelle et le vécu des membres du groupe à l'extérieur de l'institution éducative. Ces divergences, sources de malaise et de malentendu, sont analogues à celles observées dans la démarche de la pédagogie institutionnelle et doivent être gérées par le formateur, selon les mêmes procédures.

5.3. Apprendre le pouvoir par le projet autogéré

Il existe différentes formes de projet collectif, menées au sein d'un petit groupe, dans la perspective de la Pédagogie coopérative. Toutes ne visent pas les mêmes objectifs et ne se conduisent pas de la même façon²¹. Nous nous intéressons ici à une forme particulière de projet, le projet autogéré. Le projet autogéré, c'est, selon notre définition : « une tâche définie et réalisée en groupe, issue d'une volonté collective, aboutissant à un résultat concret, matérialisable et communicable, présentant une utilité sociale »²².

Comment ce type de projet relevant pleinement de la Pédagogie coopérative modifie-t-il le rapport au pouvoir des membres d'un groupe (qui est ici, par définition, un groupe-sujet) ?²³ Les transformations s'opèrent à plusieurs niveaux.

- Le projet autogéré a d'abord une incidence au niveau de la réalité. Tout projet d'une certaine envergure transforme la réalité sociale ou matérielle. Il apporte un changement dans l'environnement des acteurs. Il y a donc expérimentation directe de son pouvoir sur les choses.
- Le projet autogéré agit ensuite au niveau des représentations et des attitudes des membres du groupe. La réussite d'un projet leur permet d'acquérir une plus grande confiance en soi, en libérant leur désir (oser vouloir des choses généralement considérées comme hors de portée ou indues), en révélant leur potentiel si le projet est mené jusqu'à son terme.
- Le projet autogéré permet également d'expérimenter la force du collectif pour atteindre des objectifs d'une certaine ampleur. Il favorise la prise de conscience de la force de certaines formes de la dialectique individu-groupe comme leviers pour une action d'envergure.
- Simultanément, le projet autogéré apprend les conditions de la réussite de l'action. La réalisation d'un projet rencontre de multiples contraintes, obstacles et résistances. Par des stratégies spécifiques, qui vont de l'analyse à la pression, en passant par la mobilisation de ressources et la recherche d'alliés, les auteurs de projets apprennent l'intervention sociale efficace.

21 Voir différentes typologies de projet chez Tilman F., *Penser le projet. Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*, Chronique Sociale, 2004.

22 Cette définition du projet est formulée par Le GRAIN dans le premier texte publié en 1977 sous le titre *La pédagogie du projet, une pédagogie populaire*. Depuis, elle a été largement diffusée et abondamment utilisée dans le milieu associatif et les organismes d'éducation permanente. Voir également Tilman F., *Penser le projet ...*, op. cit., p. 65.

23 Outre son action sur le rapport au savoir, la pédagogie du projet autogéré présente encore d'autres vertus pédagogiques et favorise plusieurs autres apprentissages. Nous ne les développerons pas ici. Voir Tilman F., *Penser le projet ...*, op. cit.

Sous-jacente à l'acquisition de ces capacités nouvelles d'acteur social, se réalise une transformation en profondeur de la conception du pouvoir. Ce dernier n'est plus perçu comme une norme dont la légitimité ne peut être mise en doute, mais comme une situation de fait au sein de laquelle certaines personnes sont en mesure d'imposer leur volonté, selon diverses modalités. Dès lors, la légitimité du pouvoir peut être discutée et les rapports de force effectifs peuvent être déconstruits et remis en question. Ce changement de perception de la nature du pouvoir s'avère décisif dans la formation de l'acteur social.

La démarche relevant du projet autogéré, tout comme celles de la pédagogie institutionnelle et de l'analyse institutionnelle, se révèle particulièrement émancipatrice lorsqu'elle est conduite avec des publics qui, de par leur position sociale dominée, appréhendent les normes comme extérieures à eux. En effet, ces différentes démarches leur permettent de découvrir qu'ils peuvent être sujets de leur devenir et, au moins en partie, s'autodéterminer. Par ailleurs, la difficulté que nous avons relevée à propos de la pédagogie institutionnelle et de l'analyse institutionnelle se rencontre aussi dans la pratique du projet. Le formateur doit gérer une distance culturelle entre les représentations familières des personnes en vigueur à l'extérieur du lieu de formation et celles associées au projet autogéré. Cette contradiction culturelle est généralement plus marquée pour les publics issus des milieux populaires et peut constituer pour eux une source de malaise et de malentendu. Dans le cas de la démarche du projet, elle concerne non seulement la conception du rôle et de la responsabilité du formateur vis-à-vis de l'exercice du pouvoir (et vis-à-vis de la transmission du savoir), mais aussi le rapport au temps (projection, anticipation, planification) lié à la conception de la maîtrise de l'avenir. Cette fois encore, le formateur tiendra compte de ces divers éléments de rupture culturelle dans la gestion de ses interactions avec les participants.

6. Un autre rapport aux autres grâce à la Pédagogie coopérative

Dans les diverses démarches exposées jusqu'ici, l'élève est impliqué dans des méthodes actives qui appartiennent à la Pédagogie coopérative et impliquent le travail collectif. Selon le type de groupe mobilisé par la démarche, l'élève entre en contact avec les autres de différentes façons.

Puisque toutes les activités se déroulent au sein d'un collectif, parler de « vivre en groupe » ou de « travailler en groupe » d'une manière générale ne dit encore rien de précis au sujet des formes de relations établies selon le type de groupe. En effet, que fait-on en groupe ? Quels sont les buts des activités du groupe ? Quelle est la nature des échanges qui s'effectuent dans la poursuite de ces buts ? Comment l'individu se singularise-t-il dans les différentes formes d'activités collectives ? Que lui apprennent ses différentes implications ? Quels types de comportements sont attendus de lui selon le type de fonctionnement collectif ? Le rapport aux autres au sein de la Pédagogie coopérative varie donc en fonction des activités et des façons de collaborer, elles-mêmes tributaires des buts poursuivis.

Les pratiques coopératives d'apprentissage agissent sur le rapport aux autres, non seulement par la participation directe à de multiples formes d'interactions, mais aussi par la prise de conscience des implications relationnelles, les siennes et celles des autres, vécues au travers de ces interactions. Cette prise de conscience des relations aux autres dans la vie de groupe constitue un apprentissage à part entière de la P.C. La métacognition, menée lors des diverses évaluations du fonctionnement des groupes, à chaque fois en lien avec un but et un cadre spécifiques, apparaît comme le meilleur moyen de réaliser cet apprentissage, grâce à une réflexion du type « théorisation de pratiques ». Il s'agit d'une démarche réflexive de type inductif basée sur l'observation du vécu relationnel et sur la modélisation des résultats de cette observation. Elle s'appuie sur l'expression et sur la confrontation des points de vue des différents membres du groupe à propos de ce vécu.

Par ailleurs, la réflexion de type « théorisation de pratiques » inductive peut être complétée par des démarches d'apprentissages plus systématiques des relations de groupe. Nous en proposons deux, puisant quant à elles dans le patrimoine de la dynamique des groupes. L'une concerne les relations au sein des groupes de production et s'appuie sur la méthode des jeux de rôles. L'autre se penche sur les relations au sein des groupes de base²⁴ et s'appuie sur l'approche de la non-directivité. Envisageons l'apport de chacune d'elles dans les apprentissages touchant les comportements et les relations en groupe.

6.1. Comprendre les relations aux autres par les jeux de rôles

Un des objectifs de la dynamique des groupes est l'identification et la modélisation des modes de fonctionnement et des types de comportements efficaces dans le cas des groupes de production, c'est-à-dire des groupes de travail. L'observation des groupes de production a permis d'établir un inventaire de ces modes de fonctionnement efficaces et d'identifier les comportements favorables à ces derniers.

Relevons, à titre illustratif, quelques-uns des comportements adoptés par les membres d'un groupe de production efficace, en rapport avec différentes facettes du travail mené en commun.

- Concernant le contenu du travail: apporter une information ou un raisonnement ; faire des suggestions ; donner une évaluation sur l'avancement du travail ; etc.
- Concernant l'organisation du travail: proposer une méthode de travail ; etc.
- Concernant la clarification des débats: reformuler ou résumer une intervention ; faire un bilan intermédiaire ; etc.
- Concernant la dimension affective: approuver, exprimer ou montrer son accord ; montrer de la solidarité ; relever le statut d'autrui ; plaisanter ; montrer de la satisfaction ; inciter les autres à s'exprimer ; etc.

Chacun de ces comportements se présente aussi sous son versant inverse (garder une information pour soi, s'abstenir de toute suggestion, désapprouver systématiquement, faire bande à part, dévaloriser autrui, etc.). Ces comportements inverses sont autant d'obstacles à la production du groupe et autant de causes à la détérioration des relations en son sein.

24 Voir une bibliographie thématique autour de cette approche dans Tilman F., Grootaers D., *Les chemins de la pédagogie. Guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage*, Chronique Sociale/Couleur Livres, 2006, p. 169-186.

Comment la Pédagogie coopérative peut-elle contribuer à réaliser ces apprentissages relationnels ? Le retour sur le vécu du groupe durant ses activités de production (entendues au sens large), grâce aux moments consacrés à l'évaluation et à la métacognition, fait partie intégrante de toutes les démarches coopératives proposées jusqu'ici. Ce retour permet déjà de repérer et de modifier plus d'un comportement. Mais, nous l'avons dit, les modes de fonctionnement en groupe et les comportements y afférant peuvent aussi faire l'objet d'un repérage systématique et d'une démarche d'apprentissage spécifique. Le courant de la dynamique des groupes a mis au point une série de simulations et autres jeux de rôles²⁵ dans lesquels le formateur peut puiser pour faire découvrir, de manière méthodique, différents phénomènes caractéristiques des interactions entre les membres d'un groupe de production. Leur repérage et leur listage deviennent alors des grilles d'évaluation du fonctionnement en groupe de travail, que ce soit dans le cadre d'un projet, de la rédaction collective d'un texte, de l'animation d'une réunion, etc. Les jeux de rôles sont l'occasion d'identifier, d'évaluer et d'améliorer la pertinence de ses propres comportements en groupe, dans différentes situations simplifiées et stylisées par les exercices.

6.2. Comprendre les relations aux autres par la non-directivité

A côté des groupes de production, la formation dans une institution s'effectue également au sein de ce qu'il est convenu d'appeler un « groupe de base ». Le groupe de base se définit comme un ensemble d'individus vivant ensemble dans la durée, dans un contexte institutionnel donné. Cette association a son existence, sa vie propre, qui ne coïncide pas avec la somme des caractéristiques des individus qui la composent. Cette existence se traduit dans de multiples interactions portant sur la dimension affective des relations, sur des questions de leadership informel, sur des normes plus ou moins implicites, sur des modes d'organisation et d'expression spécifiques. Rendre les membres capables d'analyser les interactions d'un groupe sous leurs différentes manifestations constitue un enjeu formatif qu'une approche coopérative de la formation peut favoriser.

C'est la démarche de la non-directivité qui, au sein du courant de la dynamique des groupes, permet d'expérimenter de la manière la plus radicale les différents phénomènes liés aux interactions dans un groupe de base. La non-directivité ne signifie pas le laisser-faire. Dans les pratiques de non-directivité qui prennent la forme du « groupe de diagnostic », appelé aussi « T-Group » (Training Group), le groupe est mis explicitement en condition de laboratoire, dans le but de mieux comprendre ce qui s'y passe quand on le laisse sans consignes²⁶. Le formateur joue le rôle du miroir qui reflète les multiples réactions des membres du groupe, qui attire l'attention sur des phénomènes non perçus ou trop vite écartés et qui aussi, mais de manière limitée, formule ses interprétations et propose un décodage du vécu (sous ses diverses dimensions de l'affectif, de l'exercice de leadership, de l'adoption de normes, des modes d'expression, etc.). L'expérience se conclut généralement par une reprise systématique des découvertes faites au fil des séances.

Reste une étape à ne pas négliger: celle du transfert. En effet, ce n'est pas parce que certains phénomènes ou comportements ont été expérimentés, perçus et nommés dans les séances de laboratoire du groupe de diagnostic, que leur modélisation est intégrée. Dès lors, ces apprentissages ne se transfèrent pas automatiquement à d'autres situations, pourtant apparentées à celles dans lesquelles les phénomènes ont été découverts. En effet, dans les nouvelles situations, les phénomènes apparaissent bien plus complexes et se combinent à d'autres dimensions de la vie quotidienne du groupe qui n'évoquent pas directement les conditions de leur apprentissage. Il s'avère donc nécessaire, au cours ou à la fin de la démarche de T-Group, d'appliquer à des situations familières vécues au dehors (grâce à un raisonnement analogique) la grille de lecture des phénomènes de groupe utilisée lors des exercices. Par ailleurs, le formateur relèvera ultérieurement, de manière impromptue, les événements qui surviennent dans la vie habituelle du groupe et correspondent à certains schémas identifiés lors des exercices de non-directivité.

25 Dans l'abondante littérature relevant de la dynamique et de l'animation de groupe, on peut trouver des « exercices » qui créent les conditions d'émergence de phénomènes de groupe à repérer et à analyser. Voir à titre d'exemple, Noyé D., *Expression des salariés. 30 exercices pédagogiques pour former des animateurs de réunions*, ANACT, 1984. Voir aussi Mucchiellei R., *La dynamique des groupes*, ESF, 2013.

26 Voir Anzieu D., Martin J.Y., *La Dynamique des groupes restreints*, PUF, 1994.

La démarche de la non-directivité implique que le groupe se centre sur l'ici et maintenant, sur ce qui est vécu directement dans le groupe, sur les événements qui y surgissent. C'est là l'objet même de son apprentissage. La non-directivité ne peut dès lors être généralisée comme démarche applicable pour tous les apprentissages, et certainement pas pour les apprentissages de savoirs²⁷. Néanmoins, les apprentissages relationnels réalisés grâce au groupe de diagnostic et à la non-directivité sont applicables indirectement dans le cadre de toutes les pratiques impliquant des prises de décision par démocratie directe (projet autogéré, pédagogie institutionnelle, mais aussi texte libre, développement cognitif, etc.). Les acquis de la non-directivité en terme relationnel sont transférables à l'apprentissage de la démocratie directe, moins pour déterminer ses conditions de fonctionnement (la démocratie directe obéit à des procédures formelles), que pour favoriser la compréhension de ce qui se joue de manière informelle (ressentis, expressions non-verbales, modes d'implication, jeux d'alliance, etc.) dans les échanges et dans les stratégies mises en place. De même, grâce à l'apport de la démarche non-directive, les membres augmentent leur connaissance mutuelle et leur compréhension des comportements relationnels (les leurs et ceux des autres) vécus au sein du groupe, ce qui sera utile à l'efficacité du travail lorsqu'ils fonctionneront en groupe de production. D'une manière globale, enfin, l'expérience de la non-directivité entraîne aussi à une libération de la parole à propos du vécu en groupe.

Soulignons par ailleurs que le groupe de diagnostic connaît aussi des dérives. Une première consiste à rechercher le bien-être du groupe pour lui-même, à travers une autoanalyse complaisante et quasi permanente. Une autre dérive observée est la création d'une norme (implicite parfois) qui instaure la primauté absolue du collectif et condamne toute initiative ou toute tentative d'échappatoire personnelles. Selon cette dérive, rien ne peut être soustrait au collectif ! N'oublions pas que la Pédagogie coopérative est une pédagogie du travail et que le groupe constitue pour elle un moyen. Les relations de groupe ne sont pas une fin en soi. Par ailleurs, nous avons insisté sur le fait que la P.C. s'appuie sur la dialectique individu-collectif. Si la formation à la coopération vise la compréhension des phénomènes et des comportements de groupe, c'est pour accroître les capacités personnelles à apprendre, décider et produire, grâce à des activités se déroulant en groupe.

Le pas suivant dans l'autoanalyse grâce au T-Group est le passage à la psychothérapie de groupe. Nous ne le franchissons pas. En effet, nous voulons tracer une frontière nette entre la pédagogie et la thérapie.

Nous sommes convaincus que la réussite d'apprentissages pluriels et l'appropriation de savoirs et de savoir-faire variés remplissent effectivement, par eux-mêmes, une fonction thérapeutique. Si le sentiment de réussite et la confiance en ses capacités étaient généralisés parmi les élèves, on peut parier sur la nette diminution des comportements agressifs, sources de la violence à l'école. Quoi qu'il en soit, nous limitons le territoire de la pédagogie aux bornes de l'appropriation d'un objet extérieur à soi (le savoir et les savoir-faire pour pouvoir agir), même si le parcours pour y parvenir exige des transformations personnelles. Nous ne nions pas que, pour des personnes blessées ou en résistance aiguë, un détour par un travail sur soi, mené individuellement ou collectivement, est un préalable à l'apprentissage. Un tel détour relève, selon nous, d'une démarche thérapeutique explicite et non de la pédagogie même si, aux frontières, existe un *no man's land* appartenant aux deux domaines.

La non-directivité, appréhendée non plus comme une démarche pédagogique mais comme une disposition globale pratiquée par les membres d'un groupe, peut encore favoriser d'autres apprentissages qui modifient le rapport aux autres. Nous pensons tout spécialement à l'attitude d'écoute active et à celle d'empathie²⁸. Celles-ci montrent toute leur utilité dans les différentes sortes d'échanges lors des activités de coopération. Elles sont spécialement utiles dans la recherche menée en commun. L'écoute active, le non-jugement et la reformulation des idées des autres sont des attitudes décisives pour libérer la parole de chacun, pour qu'il se sente compris, ait confiance en ses idées, ose avancer des hypothèses. L'attitude d'empathie qui consiste à comprendre l'autre de l'intérieur, mais sans s'identifier affectivement à lui, contribue à lui donner les moyens de s'exprimer et de s'expérimenter comme sujet de sa situation. Sur le plan strict des idées, ces attitudes contribuent à l'expression et au traitement plus objectifs des propositions intellectuelles car elles combinent, en un mouvement dialectique, d'une part, décentration et neutralité et, d'autre part, proximité et sympathie vis-à-vis des idées d'autrui.

27 Voir Hameline D., Dardelin M.J., *La liberté d'apprendre. Situation II*, Editions ouvrières, 1977.

28 Concernant l'apprentissage des attitudes d'empathie et d'écoute active, voir Artaud, J. *L'écoute. Attitudes et techniques*, Chronique Sociale, 2003.

7. Un autre rapport aux valeurs grâce à la Pédagogie coopérative

La Pédagogie coopérative repose sur une culture (implicite) fondée sur des valeurs, tout en poursuivant l'objectif (explicite) de faire acquérir ces valeurs. Les valeurs fondatrices de la P.C. n'apparaissent pas d'emblée. Elles animent une culture et c'est cette culture qui nourrit les démarches pédagogiques concrètes. Nous pourrions parler de morale *incarnée* ou de valeurs *matérialisées* ou encore d'éthique *en situation*. Nous envisageons en effet la P.C. comme une forme de matérialisme pédagogique, c'est-à-dire comme une pédagogie qui ne peut s'appréhender que comme « activité ». Qui dit *activité* veut dire, nécessairement, l'implication d'acteurs qui mettent en œuvre le projet coopératif, en le traduisant dans des dispositifs, eux-mêmes inscrits dans des contextes concrets et s'adressant à des publics précis.

La crédibilité des fondements éthiques des dispositifs élaborés par les tenants de la P.C. repose sur la fonctionnalité des démarches mises en place, c'est-à-dire sur l'expérimentation directe et immédiate de leur utilité par les élèves. Revenons sur quelques-unes des démarches présentées jusqu'ici pour illustrer ce critère de fonctionnalité, associé au caractère indissociable des valeurs et des pratiques concrètes.

Dans la pédagogie Freinet, par exemple, l'élève appartient à une communauté scolaire dont une dimension culturelle clé est l'attitude de recherche. L'enfant éprouve lui-même, de manière directe et immédiate, l'utilité des échanges en petit groupe dans ses tâtonnements vers la découverte du savoir. A travers ces échanges, il expérimente l'attitude d'écoute des autres et apprend la valeur du respect de chacun.

Dans une formation d'adultes militante, lorsqu'aucun membre du groupe n'est laissé pour compte, selon le principe qu'on doit s'en sortir et progresser tous ensemble, on observe que la culture pédagogique correspondante non seulement contribue à développer les valeurs de la solidarité mais suscite aussi des attitudes favorables aux apprentissages, telles la motivation et la confiance en soi, même auprès des plus faibles.

Les pratiques de démocratie directe reposent sur des principes moraux explicites : décision respectant les divers points de vue, principe d'égalité et de neutralité, engagement de chacun vis-à-vis de la loi, contrôle collectif par rapport au respect de la loi, etc. Ces valeurs fondamentales sont jugées pertinentes, non seulement en vertu de leur portée universelle, mais aussi parce que, de manière fonctionnelle, leur traduction dans des démarches pédagogiques apporte effectivement un climat de sécurité et un sentiment de justice qui bénéficient aux relations et aux échanges entre tous. Les valeurs concrétisées en modes d'organisation et en comportements ont ainsi une retombée directe en terme d'efficacité du travail de groupe.

Mais si les choses vont souvent sans le dire, par imprégnation, comme c'est le cas quand une culture de la coopération s'impose par l'activité elle-même, l'apprentissage des valeurs peut également se faire de manière explicite. Autrement dit, il s'agit de passer de la simple imprégnation à une coopération consciente. Cette dernière suppose de traiter les valeurs à travers leur portée normative, c'est-à-dire comme relevant d'un registre proprement moral, comme constituant les éléments centraux d'une éthique (d'une idéologie, d'une doctrine) de la coopération. Cette formation morale passe par une réflexion ad hoc.

Des « arrêts sur image » favorisent la conscientisation aux valeurs de la coopération.

- Les valeurs fondatrices des démarches sont explicitement identifiées et discutées, à un moment ou un autre du déroulement de l'activité. Chaque personne et le groupe prennent ainsi connaissance des valeurs qui justifient telle ou telle manière de travailler.
- L'expérimentation de jeux coopératifs²⁹, conçus expressément pour mettre en avant les valeurs et les attitudes de la coopération, constitue une démarche pédagogique qui favorise le positionnement de chacun devant les principes du vivre et du travailler ensemble. Elle contribue à leur appropriation en suscitant des débats sur les sens multiples à donner aux valeurs de partage et de solidarité (portée morale certes, mais aussi renforcement psychologique en terme de confiance en soi, utilité stratégique, gain en terme d'efficacité du travail, gain en terme de plaisir lié à la convivialité, etc.).
- Une troisième démarche susceptible d'explicitement les valeurs fondatrices consiste à identifier et à modéliser les attitudes coopératives mises en œuvre, attitudes qui constituent la traduction pratique des valeurs dans l'activité³⁰.

29 Il existe une panoplie de jeux coopératifs. Voir, par exemple, le site de l'Université de Paix : <http://www.universitedepaix.org/products-page/jeux-cooperation>.

30 Voir, par exemple, la démarche des mini-récits présentée au point 4.4. et appliquée à la coopération.

Nous retrouvons ici la combinaison des deux fondements de la morale, selon la philosophie morale expérimentale³¹. Les « déontologistes » affirment que nos actions trouvent leur fondement dans des *principes absolus* qui correspondent à des intuitions universelles. Les « conséquentialistes » affirment que les décisions d'action sont inspirées par des *principes qui visent à obtenir le meilleur résultat* (ou le moins mauvais) dans les situations où ils s'appliquent.

Réalisé avant tout par imprégnation dans l'activité elle-même, l'apprentissage des valeurs est fonctionnel et relève dès lors du courant « conséquentialiste ». Mais les réflexions et les discussions menées au cours des démarches coopératives conduisent en outre, dans une perspective « déontologiste » cette fois, à expliciter la portée fondamentale et universelle des valeurs associées à la coopération, tels la valeur de la démocratie comme forme de pouvoir, le principe de l'égalité de valeur de chaque personne indépendamment de ses performances, la nécessité de la loi pour le vivre ensemble, etc.

Nous l'avons expliqué plus haut, comme toute pédagogie, la Pédagogie coopérative est partisane. Elle est située socialement et politiquement. Elle recherche l'émancipation des plus faibles dans une société qui est caractérisée par une concurrence impitoyable généralisée et est traversée par des rapports sociaux très inégalitaires. Pour atteindre sa visée sociale et politique, la P.C. postule des principes et une doctrine (une éthique) qui puisent leur crédibilité aussi bien dans des intuitions morales universelles que dans l'observation des résultats concrets obtenus par leur application aux dispositifs mis en œuvre. L'objectif de la P.C. est de faire partager ses convictions et ses valeurs par les personnes qui participent aux démarches de formation qu'elle propose.

Si la P.C. parvient à faire intérioriser certains comportements sociaux et certaines attitudes relationnelles, c'est parce qu'elle crée un cadre de vie et de travail en cohérence avec ses valeurs affichées, parce qu'elle fait expérimenter, dans l'activité elle-même, l'utilité de certaines normes et de certaines attitudes et, enfin, parce qu'elle organise, en lien avec cette expérience concrète, la réflexion et la discussion au sujet des convictions, des valeurs, des normes et des attitudes associées à la coopération.

31 Voir Ogien R., *L'influence de l'odeur des croissants chauds sur la bonté humaine et autres questions de philosophie morale expérimentale*, Grasset & Fasquelle/Livre de poche, 2011.

8. Pour une diffusion de la Pédagogie coopérative

8.1. Le pourquoi d'un échec

Sur la longue durée, l'Éducation nouvelle apparaît comme un échec politique et stratégique. Quelques rares écoles expérimentales représentatives de ce courant ont poursuivi leur existence, au-delà du temps de l'implication de leur fondateur en Belgique. Tel est le cas de l'École Decroly et de l'École Hamaide, à Bruxelles. Mais la plupart ont fermé leurs portes après quelques années d'existence.

En dehors de leur influence historique indéniable sur la modernisation globale des conceptions pédagogiques, influence qui s'est traduite notamment en Belgique dans plusieurs programmes de l'école primaire (notamment le Plan d'études de 1936) et, plus récemment, dans la réforme de l'enseignement secondaire rénové (fin des années '1960), les principes et les démarches de l'E.N. ne se sont maintenus au mieux que dans une poignée d'établissements. L'une ou l'autre école normale en revendiquent encore vaguement l'héritage.

Les explications souvent évoquées pour éclairer cette vie éphémère sont la faiblesse théorique et l'imprécision des modèles didactiques qui auraient rendu chaotique le fonctionnement quotidien d'une classe appliquant l'E.N. Mais une telle explication ne tient pas dans le cas de la pédagogie Freinet. Cette dernière a démontré l'opérationnalité de ses méthodes pour couvrir toutes les exigences d'une formation scolaire de qualité³². Elle se caractérise à la fois par une grande diversité et par une remarquable cohérence des démarches et des dispositifs mis en œuvre. Or la pédagogie Freinet souffre encore aujourd'hui d'isolationnisme. Certes, dans certaines écoles Freinet, des instituteurs militants continuent de pratiquer la pédagogie dans toute sa radicalité³³. Ils se sont regroupés dans un « mouvement » pour partager leurs idées et leurs outils. En Belgique francophone, le mouvement Freinet est quasi confidentiel. En France et au niveau international, il est organisé sous forme de coopérative et a pignon sur rue (bureau, site internet, revues et publications diverses, congrès).

Il nous faut chercher d'autres explications plus fondamentales au peu de rayonnement des idées et des méthodes de l'E.N., et en particulier de la pédagogie Freinet. La première piste s'appuie sur le fait évoqué ci-dessus : les praticiens Freinet sont des enseignants radicaux et militants. L'observation du fonctionnement de leurs écoles et de leurs classes montre que le type d'instituteur dont la pédagogie Freinet (et par extension toute Pédagogie coopérative) a absolument besoin pour fonctionner efficacement est un enseignant doté d'un enthousiasme et d'un charisme hors pair, un enseignant prêt à s'investir dans son travail bien au-delà de la norme professionnelle adoptée par la majorité. Ce fait limite déjà le nombre de candidats susceptibles de prendre en charge une classe organisée selon le modèle de la pédagogie Freinet. Comme le dit Guy Avanzini: l'Éducation nouvelle est maximaliste. La radicalité effraie plus d'un futur enseignant.

A cela s'ajoute le fait qu'une sorte d'amnésie touche les institutions de formation initiale (Hautes Écoles pédagogiques et Facultés des Sciences de l'Éducation) qui ignorent le contenu et les apports des pédagogies issues des courants de l'Éducation nouvelle et de la Pédagogie sociale et ne les font donc pas découvrir et encore moins pratiquer par les futurs enseignants et formateurs d'adultes. Au mieux, les étudiants de ces Hautes Écoles et Facultés auront entendu parler de certains aspects partiels et limités, par exemple la didactique de la construction du savoir. Mais l'Éducation nouvelle réduite à ses seuls apports didactiques n'est pas l'Éducation nouvelle. En effet, son sens et sa cohérence, l'E.N. ne peut les trouver que dans le registre de la pédagogie qui, par définition, associe une culture morale et une visée politique aux méthodes et aux dispositifs. La même remarque vaut pour la Pédagogie sociale.

32 Voir Reuter Y. (éd.), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, L'Harmattan, 2007.

33 Parmi les écoles Freinet existantes, certaines s'adressent à des publics issus des classes moyennes supérieures (enfants d'intellectuels, de journalistes, d'artistes, de professionnels de la communication, etc.). D'autres, souvent organisées par les communes (en Belgique), touchent un public socialement plus mélangé et sont ainsi plus fidèles à la ligne politique socialiste de Freinet. En France, il existe aujourd'hui une vingtaine d'écoles Freinet appartenant à l'enseignement public, dont plusieurs sont implantées dans des quartiers populaires.

Un autre obstacle tient au fait que la culture professionnelle transmise et partagée par le tout grand nombre des enseignants est basée sur une dichotomie théorie-pratique, la première précédant et éclairant la seconde. Ce postulat se vérifie aussi dans le rapport au savoir de la plupart des enseignants, pour lesquels la vérité préexiste et s'impose *de l'extérieur* à celui qui cherche, tout comme à celui qui apprend. Ces représentations fortement ancrées rendent impossible l'appropriation par essai et erreur des démarches et des intentions de la Pédagogie coopérative. Une telle appropriation *de l'intérieur* est requise pour pouvoir élaborer un savoir de l'action pédagogique et une pratique théorisée. Les pédagogies nouvelles s'apprennent et se diffusent par compagnonnage (d'où l'intérêt d'associations de praticiens fonctionnant sur le modèle coopératif de partage d'expériences, tels le Mouvement Freinet, la CGé, Peuple et Culture, Lire et Écrire, par exemple). A l'insécurité que la radicalité risque de susciter chez les (futurs) enseignants, s'ajoute donc la difficulté pour eux de se frotter à la Pédagogie coopérative en exercice.

Enfin, l'insécurité et le manque de réceptivité des candidats potentiels à l'égard des pédagogies alternatives sont encore accrus par le sentiment que la Pédagogie coopérative n'est pas légitime aux yeux des autorités.

Toute innovation, quels qu'en soient le contenu et la portée, entraîne une résistance de l'institution qui la perçoit comme une critique, comme une mise en cause de sa culture et de ses pratiques habituelles... ce que l'innovation est effectivement. Vouloir introduire la Pédagogie coopérative dans des écoles (et des lieux de formation pour adultes), qui fonctionnent selon d'autres cultures pédagogiques, transforme de facto l'innovateur en contestataire. Ses initiatives sont lues comme contre-institutionnelles (voir le point 5.2.).

Mais la Pédagogie coopérative n'inquiète pas seulement par le simple fait qu'elle apporte des pratiques très éloignées de celles en vigueur dans les lieux de formation. Elle inquiète encore plus par son contenu et sa portée, autrement dit par son caractère engagé politiquement.

8.2. Une réponse politique aux dérives de la méritocratie scolaire

Rappelons que la démocratisation progressive de l'école s'est réalisée, les statistiques en font foi, en élargissant de plus en plus le nombre de diplômés et le nombre d'emplois qualifiés. Mais cette démocratisation scolaire connaît au moins deux limites de taille.

Premièrement, la mobilité sociale est accélérée ou freinée selon les besoins de la production. L'égalité des chances individuelles est donc toute relative. Et aujourd'hui, l'école joue plus souvent le rôle du « descendeur social » que celui de l'« ascenseur social ». Pourtant la méritocratie demeure le postulat qui règne en maître à l'école (et partout dans la société). La croyance en l'égalité des chances individuelles constitue toujours la religion officielle des décideurs, des enseignants et d'une partie des parents (ceux qui croient encore possible pour leurs enfants la réussite sociale par l'école et le diplôme)³⁴. Dans ce contexte, la Pédagogie coopérative joue *un rôle politique et culturel indirect crucial*: elle contribue à désacraliser la méritocratie et les relations de compétition généralisée qui l'accompagnent (avec ses dégâts collatéraux en terme d'image de soi pour les « perdants » du jeu scolaire).

Divers auteurs ont montré que l'école de l'égalité des chances est celle des « gagnants » de la mobilité sociale. Elle est aussi, et de plus en plus, celle des « perdants » pour un nombre croissant d'élèves. Ces derniers n'ont pu tirer parti de leur parcours scolaire pour « réussir » leurs études et partant, leur future vie adulte. Ils doivent leur échec autant à des raisons personnelles (manque de motivation) qu'à des raisons sociales (manque des codes culturels requis pour réaliser efficacement les activités scolaires, pas d'alternative au diplôme pour s'insérer professionnellement), les deux séries de causes étant étroitement imbriquées. Parce que le postulat méritocratique de l'école fait porter toute la responsabilité de la réussite mais aussi de l'échec sur l'individu et lui seul, il entraîne des dégâts collatéraux. Ceux-ci provoquent des blessures et des cicatrices sur le plan psychologique: perte d'estime de soi, ressentiment, découragement, etc.³⁵. Ils produisent aussi un gaspillage et des effets nocifs sur le plan social et économique. En effet, le sentiment d'échec personnel est néfaste pour l'investissement et l'initiative attendus des futurs travailleurs et freine l'inventivité et le dynamisme d'une société.

34 Grootaers D., « Les mutations de l'égalité des chances à l'école », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2005, n° 1893, p. 5-43. ; Grootaers D., « Émergence, développement et déclin du principe de la méritocratie dans l'imaginaire scolaire », in Dupriez V., Orienne, J.F., Verhoeven M. (éds), *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*, Ed. Peter Lang AG, 2008, p.117-140.

35 Voir, par exemple, Aubert N., de Gaulejac V., *Le coût de l'excellence*, Seuil, 1991 ; Dubet F., *L'École des chances: qu'est-ce qu'une école juste ?*, Seuil, 2004 ; Duru-Bellat M., *Le mérite contre la justice*, Presses de Sciences Po, 2009 ; Dubet F., Cousin O., Macé E., Rui S., *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*, Seuil, 2013.

Les « ratés » du système coûtent cher à la collectivité, en terme de politiques sociales (indemnités de chômage, accompagnements à l'insertion professionnelle, revenu minimum d'insertion, etc.) et en terme de politiques sécuritaires (prévention et répression vis-à-vis des actes de violence, des petits ou gros délits, de l'économie parallèle).

Que représente l'apport politique et culturel de la Pédagogie coopérative dans le contexte dégradé actuel de la méritocratie ? La P.C. instaure un double postulat qui se substitue au postulat actuel de l'égalité des chances individuelles. D'une part, elle met en avant *le postulat de la force démultipliée de l'action de groupe* et des apports complémentaires de chacun dans cette action. D'autre part, elle affirme, indissociable du premier, *le postulat de la valeur intrinsèque de chaque personne*, indépendamment de sa performance.

Les perdants du jeu scolaire et social ont sûrement tout à gagner à ce changement de postulats. Mais nous faisons le pari que même les gagnants actuels de la compétition scolaire y trouveront leur compte. Ils seront libérés du stress de la performance (qui conduit certains à se doper ou à craquer au moment des « épreuves » que sont les examens et surtout, qui les isole des autres considérés comme des rivaux). Ils pourront vivre des relations de travail avec leurs camarades plus joyeuses et conviviales. Et, qui plus est, ils pourront développer pleinement leurs « capacités intellectuelles », leurs « dons » et leurs « goûts » personnels, dans le cadre d'une pédagogie qui fait de la dialectique individu-collectif une préoccupation centrale.

Les apports originaux de la Pédagogie coopérative permettent aussi de surmonter directement la seconde grande limite de la démocratisation scolaire. Expliquons-nous. La société a besoin d'une population de plus en plus instruite. Il s'agit d'une demande de qualification de la part des employeurs, mais aussi d'une demande culturelle du côté des familles elles-mêmes. Cependant, depuis plus d'un siècle, tout en engrangeant des progrès dans le taux de scolarisation et une hausse globale du niveau moyen des diplômes, les politiques scolaires ont veillé à ce que plus d'instruction ne conduise pas à plus de contestation ou de révolte. La stratégie des politiques de démocratisation scolaire a consisté à séparer savoir (comme connaissance sur les diverses dimensions de la réalité) et pouvoir (comme emprise sur la transformation matérielle des conditions de vie). Pour y parvenir, le système en place a réparti les fonctions. À *l'école* revient la mission de *transmettre le savoir* et d'inculquer les attitudes d'intégration dans la société telle qu'elle est. À *l'économie* revient le rôle de *définir les rapports sociaux* qui sont à la base de la répartition du pouvoir et sont donc, par définition, hiérarchisés et inégaux. A travers des mécanismes du marché et en particulier ceux du marché du travail, les rapports sociaux attribuent à chacun une position sociale et signalent cette dernière à travers une échelle de rémunérations qui manifeste symboliquement la hiérarchie sociale. La pédagogie traditionnelle centrée sur des méthodes transmissives est pleinement en phase avec un enseignement qui sépare savoir et pouvoir. Le savoir y est, au départ, l'attribut de l'enseignant qui détient l'autorité, non seulement sur la manière de l'acquérir et d'organiser le vivre ensemble, mais aussi sur les procédures pour évaluer et valider les apprentissages grâce à l'octroi du diplôme. Dans le schéma de la pédagogie traditionnelle, la conquête du pouvoir n'est pas un objectif. Ce n'est donc pas à l'école d'apprendre le conflit et d'agir sur le rapport au pouvoir des élèves. Une éducation intégrale, qui entend émanciper non seulement personnellement mais aussi collectivement les élèves, est considérée comme dangereuse par les autorités et donc comme peu licite par la plupart des praticiens.

Or, apprendre l'exercice du pouvoir correspond à une finalité incontournable de la Pédagogie coopérative. Il faut donc une bonne dose de conviction, d'audace et de courage aux enseignants pour qu'ils osent adopter ces pratiques radicales, dans les institutions scolaires telles qu'elles fonctionnent aujourd'hui³⁶ !

36 Dans Rey F., Sirota A. (dir.), *Des clés pour réussir au collège et au lycée. Témoignages et réflexions sur le collège lycée expérimental de Hérouville-Saint-Clair*, Erès, 2007, les témoignages d'une série d'enseignants donnent une idée du travail sur soi et de la reconstruction identitaire qu'exige d'eux l'engagement dans des pratiques relevant de la Pédagogie coopérative. Ils montrent aussi que, en retour, l'adoption de ces nouvelles pratiques apporte aux enseignants l'enthousiasme d'entreprendre, la fierté du « bel ouvrage » et le plaisir du travail en équipe.

8.3. Et dans les institutions d'éducation permanente ?

La mise en pratique des démarches de la P.C. semble plus facile dans le cadre des institutions relevant de l'éducation permanente. Celles-ci n'ont pas les mêmes contraintes que l'école et sont imprégnées, du moins pour une partie d'entre elles, d'une conscience politique plus forte. Même lorsque les visées exprimées dans les textes fondateurs et par les responsables ont une orientation clairement engagée, la conscience politique est cependant parfois moins évidente dans les organismes importants qui emploient un personnel plus nombreux et présentent une organisation plus structurée que les petites associations « militantes ».

Dans un contexte institutionnel relativement favorable, tout n'est pas gagné pour autant et il subsiste de nombreux obstacles à l'adoption de démarches de la P.C. par les formateurs. Même lorsque l'institution n'oppose pas de résistance ni d'hostilité, voire apporte son appui aux formateurs désireux de mettre en œuvre des démarches coopératives, le problème de connaître et de maîtriser suffisamment ces démarches pour oser les appliquer demeure entier.

Outre la question de la maîtrise pédagogique sans laquelle la P.C. reste un vœu pieux, d'autres obstacles tiennent à certaines représentations que les formateurs et leurs publics d'adultes se font de la formation. Une première représentation qui barre le chemin à l'introduction de la P.C. dans la formation des adultes est l'idée souvent implicite, héritée d'une certaine psychologie du développement en vogue dans les années '70, selon laquelle « tout se joue avant six ans », comme l'affirmait le titre d'un ouvrage fameux de l'époque. La conception sous-jacente est de croire que l'intelligence progresse par stades et que les aptitudes cognitives qui n'ont pu être développées à l'âge prévu, ne le seront jamais plus. Une seconde représentation, apparentée à la première, prend appui sur la notion biologique de sénescence. La conception sous-jacente est cette fois de penser que le cerveau ne cesse de vieillir, qu'il est de moins en moins souple, de moins en moins capable d'assimiler des contenus nouveaux, de moins en moins réceptif à des problématiques originales. Ce manque de confiance dans les ressources de l'intelligence et dans les capacités d'adaptation des individus à tous âges est souvent commun aux participants et à leurs formateurs. Il en résulte que les participants craignent de ne pas être à la hauteur dans les nouvelles formations qu'ils entament et seront d'autant plus réticents à entrer dans des démarches qui ne leur évoquent rien de connu.

Cette crainte est accentuée par une autre représentation, plus culturelle celle-là. Les participants voient volontiers leur statut d'adulte comme le résultat d'une évolution qui, de l'enfance en passant par l'adolescence, les a conduits au stade adulte, terme du processus. Ce statut adulte se manifeste notamment par leur intégration dans la vie professionnelle et par leurs responsabilités parentales. Dans cette représentation, l'âge adulte est vu comme un état d'arrivée, de stabilité, de maturité et d'équilibre. Une telle vision est donc peu propice à la conception d'une formation ouverte sur l'évolution et la transformation personnelles, grâce à la découverte et à l'expérimentation de domaines inconnus. Une telle formation peut s'avérer déstabilisante et, dès lors, être lue négativement comme un retour à « l'école », comme une régression vers l'enfance. Paradoxalement, la résistance est accentuée lorsque les démarches proposées ont peu à voir avec le modèle d'enseignement que les participants ont connu dans leur jeunesse (et qu'ils ne sont par ailleurs pas prêts à revivre). Ils interprètent ce choix pédagogique non familier comme l'indice que le formateur ne les croit pas capables de suivre des cours « normaux » (c'est-à-dire rappelant la pédagogie transmissive de l'école) et qu'il leur propose dès lors un enseignement « au rabais » (c'est-à-dire des activités ne correspondant pas selon eux aux canons d'un véritable enseignement).

Le formateur voulant s'inscrire dans le courant de la Pédagogie coopérative ne peut donc faire l'économie d'un travail intensif avec les participants sur leur rapport au savoir.

Des démarches spécifiques pour travailler ce rapport au savoir avec un public peu familiarisé aux méthodes actives sont proposées, par exemple, dans l'ouvrage de J. Cornet et N. Desmet³⁷. Le point de départ est de demander aux participants de se rappeler ce que leur disaient leurs parents au moment du départ à l'école le matin et ce qu'ils leur demandaient au retour. Les messages parentaux ainsi rassemblés sont analysés à partir de questions pour en faire ressortir le rapport au savoir et à l'institution scolaire exprimé en filigrane au sein de l'univers familial.

37 Cornet J., De Smet N., *Enseigner pour émanciper, émanciper pour apprendre. Une autre conception du groupe-classe*, ESF, 2013, p.97 et sq.

Des questions analogues peuvent porter sur un évènement critique comme un échec au bulletin, la décision de redoublement ou de changement d'orientation ou d'établissement scolaire. Il est également très éclairant d'envisager d'autres lieux de savoir que la famille et l'école, comme par exemple, le passage du permis de conduire, les apprentissages faits dans le cadre d'un stage, les modalités de l'initiation au monde professionnel lors de la première entrée dans le monde du travail, le passage par un recyclage professionnel comme adulte, la participation à un atelier artistique ou à un entraînement sportif, etc. L'objectif est, dans tous les cas, de mettre à jour les différents contenus du savoir et les différents rapports au savoir tels qu'ils sont vécus et relus par les participants eux-mêmes, à partir de leurs diverses expériences, en famille, à l'école, dans d'autres lieux d'apprentissage³⁸. Ce travail non seulement met au jour le vécu des apprentissages scolaires enfouis dans « l'inconscient culturel » des participants mais dévoile aussi d'autres registres et d'autres lieux d'appropriation du savoir à l'occasion desquels les participants ont été confrontés à d'autres méthodes que celles de la pédagogie transmissive scolaire.

Le travail se prolonge logiquement par une réflexion sur ce qui peut faire sens à l'école ou dans une formation.

8.4. Promouvoir les pratiques pédagogiques coopératives

Selon nous, une diffusion plus large de la Pédagogie coopérative est non seulement souhaitable mais aussi possible.

La première étape est de trouver les stratégies pour conscientiser les formateurs des associations d'éducation permanente à la dimension politique de leur activité éducative. Un travail analogue, sans doute plus difficile, est à poursuivre en direction des enseignants.

Ce préalable acquis, plusieurs problèmes restent à surmonter. Le premier concerne la radicalité des démarches qui relèvent de la P.C. Cette radicalité se traduit de deux façons : d'abord dans le caractère total des dispositifs qui accompagnent son application ; ensuite dans le niveau d'exigence d'une pratique transformant en profondeur les rapports formés/formateur et formés entre eux.

Cette double radicalité peut être un obstacle à l'engagement dans une pratique de Pédagogie coopérative, nous l'avons vu. Cependant, évitons de verser dans le sectarisme et de présenter la P.C. comme un tout, à prendre ou à laisser. On peut, en effet, entrer dans la pratique de cette pédagogie par l'adoption de certaines démarches, sans que tout le dispositif relève en une fois des principes de la Pédagogie coopérative. Mais ne risque-t-on pas dans ce cas de créer un simple divertissement sans effet réellement transformateur sur les participants puisque, dans ce cas, la culture pédagogique globale de référence ne coïncide pas avec celle de la Pédagogie coopérative ? N'avons-nous pas affirmé plus haut que la Pédagogie coopérative en tant que pédagogie ne pouvait se concevoir sans ses dimensions de culture globale, de visée politique et de normes morales ? Nous pensons néanmoins qu'à partir d'un seuil suffisant de volume et d'intensité, l'expérimentation de démarches d'apprentissages solidaires marque déjà profondément ceux qui les vivent et met en mouvement une dynamique individuelle et de groupe vers plus de Pédagogie coopérative, sans qu'il faille pour autant que, d'emblée, tous les apprentissages d'une institution appartiennent à la même philosophie pédagogique.

S'il est seul responsable d'une formation longue, un formateur peut pratiquer une pluralité de méthodes dont certaines sont plus traditionnelles et d'autres plus coopératives. Il en est de même si le dispositif prévoit l'intervention de plusieurs formateurs. Chacun de ceux-ci peut se sentir plus à l'aise dans l'une ou l'autre démarche coopérative. Le public peut ainsi rencontrer de nombreuses manières d'apprendre ensemble et d'exercer le pouvoir collectivement, sans que les formateurs soient obligés de mettre en commun toutes leurs démarches et d'être compétents dans tous les aspects de la P.C. L'organisation d'un dispositif s'appuyant sur une pédagogie plurielle rend plus facile au formateur non familiarisé l'acquisition des compétences requises par une démarche particulière relevant de la P.C. La maîtrisant, il peut s'y lancer avec la radicalité voulue. Au fil du temps, il peut élargir ses savoir-faire³⁹. Le travail en équipe de formateurs permet aussi l'apprentissage mutuel par compagnonnage et l'élargissement de la palette des savoir-faire didactiques disponibles, individuellement et collectivement.

38 Ce schéma de relecture de l'expérience vécue, proposé aux individus au sujet de leurs diverses situations d'apprentissage, correspond à la méthode suivie par B. Charlot et son équipe lorsqu'ils ont tenté de dresser, du point de vue des intéressés eux-mêmes, le « bilan de savoir » de ces derniers. Cette méthode prend place dans le cadre de recherches sociologiques sur le rapport au savoir des jeunes, en fonction de leur milieu social et de leur parcours scolaire. Les questionnaires et les grilles d'interview des chercheurs peuvent être simplifiés et reformulés dans une optique formative et servir alors à une démarche d'analyse du rapport au savoir menée avec les participants d'une formation. Voir Charlot B., Bauthier E., Rochex J.Y., *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Bordas, 2001 (1ère éd. 1992) ; Grootaers D., Tilman F., *Clés pour une culture professionnelle. Guide d'autoformation de l'enseignant et du formateur*, Ed. Couleur livres/Chronique Sociale, 2007, p.117-131 ; p.155-158

Rappelons quelques conditions nécessaires à la réussite d'un dispositif pédagogique pluriel:

- adhésion explicite et sincère de l'équipe de formateurs aux principes fondateurs de la Pédagogie coopérative ;
- création progressive d'une culture commune aux membres du dispositif, participants et formateurs, marquée par des références claires aux principes fondateurs et aux valeurs qui y sont associées.
- maîtrise par les formateurs des démarches qu'ils pratiquent de manière radicale ;
- poursuite d'objectifs-planchers mais ambitieux, avec acceptation des différences personnelles et identitaires des personnalités en présence (dans les limites imposées par les principes et les valeurs qui sont au fondement de la P.C.) ;
- pratique de la métacognition et de l'auto-évaluation avec les participants, pour expliciter, à partir de leur vécu en formation, les valeurs, les attitudes et les procédures qui conduisent à la réussite ;
- pratique de la recherche-action en équipe de formateurs, pour évaluer le déroulement des activités sous toutes ses facettes, analyser les difficultés de tous ordres, élaborer des nouvelles stratégies.

L'impact de la P.C. sur la transformation personnelle et sociale dans une perspective émancipatrice rencontre des limites que nous avons déjà évoquées plus haut.

La première renvoie au conflit que vivent très souvent les participants entre leur culture d'origine et celle d'application dans un dispositif coopératif. Cette tension peut porter sur les règles du vivre ensemble, sur la définition du rôle de l'enseignant, sur la vision du fonctionnement de l'institution de formation, sur le rapport au temps, sur le rapport au savoir, sur le rapport à l'autorité. La formation coopérative ne peut faire l'économie d'une réflexion et d'un débat sur ces multiples oppositions.

L'autre limite concerne l'impact du contenu de la formation lui-même. Une illusion menace les formateurs : croire que, parce que les participants ont expérimenté sincèrement et efficacement la coopération dans l'institution de formation, ils vont transposer automatiquement ces attitudes dans la vie sociale extérieure. Rien n'est absolument gagné. Dès lors que la culture des différents lieux de la vie sociale n'est pas celle de la vie coopérative, solidaire et démocratique, les attitudes apprises ne vont pas spontanément trouver à s'y appliquer. Le réinvestissement dans la vie de tous les jours des apprentissages faits en situation de formation ne va pas de soi. Mais cet objectif-là échappe en grande partie aux formateurs. Le maximum qu'ils puissent faire dans cette optique, c'est, d'une part, de faire expliciter, réfléchir et débattre par les participants, tout au long de la formation, les principes et les valeurs de la culture coopérative à partir de leur expérience directe des activités coopératives ; c'est, d'autre part, de les entraîner systématiquement au transfert des attitudes apprises à travers les activités de la situation de formation vers d'autres activités et d'autres situations de leur vie.

Nous en sommes sûrs et certains : un bain intensif et, si possible, prolongé dans la Pédagogie coopérative, abordée d'abord et avant tout par des activités concrètes qui sont réalisées en groupe et donnent à chacun un sentiment profond de compétence, de réussite, de justice et de convivialité, marquera d'une empreinte indélébile ceux qui ont pu en faire l'expérience. Les bénéfices durables de la P.C. sur le plan de la construction des personnalités sont avérés. Et ce n'est pas rien, à une époque historique où pouvoir affronter les épreuves liées à un avenir incertain exige du « caractère » !

Par contre, nous sommes loin d'être certains des retombées de la P.C. sur le plan social et politique. Le pari et l'espérance des promoteurs de l'Éducation nouvelle comme de ceux de la Pédagogie sociale furent qu'une partie au moins de leurs élèves, dans leur vie adulte, se décideraient et chercheraient à agir et à penser leur insertion sociale en prolongement de ce bain pédagogique roboratif. Ce pari et cette espérance, nous les reprenons à notre propre compte aujourd'hui...

39 Le lecteur trouvera dans le livre de Cornet J., De Smet N., *Enseigner pour émanciper*, op. cit., un grand nombre de démarches de formation sur toutes les dimensions du savoir-faire (et des connaissances) du pédagogue progressiste. Cet ouvrage peut servir d'outil pour l'autoformation. Il se révèle cependant beaucoup plus efficace si les démarches et les réflexions proposées sont menées en groupe, ... selon les principes de la Pédagogie coopérative.

Sources utilisées directement ou indirectement pour cette étude

- Anzieu D., Martin J.Y., *La Dynamique des groupes restreints*, PUF, 1994.
- Artaud, J., *L'écoute. Attitudes et techniques*, Chronique Sociale, 2003.
- Aubert N., de Gaulejac V., *Le coût de l'excellence*, Paris, Seuil, 1991.
- Avanzini G., *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*, Privat, 1975.
- Avanzini G., Mougnotte A., *Penser la philosophie de l'éducation. Pourquoi ? Pour quoi ?*, Chronique Sociale, 2012.
- Barlow M., *Le groupe éducatif : une réalité politique*, Chronique Sociale, 1991.
- Bonny O., *Penser et agir dans la complexité avec l'entraînement mental I. D'où vient la démarche de l'entraînement mental ? ; Penser et agir dans la complexité avec l'entraînement mental II. La démarche méthodologique de l'entraînement mental*, Le GRAIN, 2013 (www.legrainasbl.org).
- Chalmel L., « Pour une épistémologie de l'histoire des idées pédagogiques », in Vergnioux A. (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation*, PUC, 2009, p. 141-150.
- Charlot B., Bauthier E., Rochex J.Y., *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Bordas, 2001 (1^{ère} éd. 1992).
- Connac S., *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, ESF/Café pédagogique, 2009.
- Cornet J., De Smet N., *Enseigner pour émanciper, émanciper pour apprendre. Une autre conception du groupe-classe*, ESF, 2013.
- Delvaux E., Tilman F., *Méthodes de formation d'adulte et émancipation*, Le GRAIN, 2012 (www.legrainasbl.org).
- Dubet F., *L'École des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?*, Seuil, 2004.
- Dubet F., Cousin O., Macé E., Rui S., *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*, Seuil, 2013.
- Duru-Bellat M., *Le mérite contre la justice*, Presses de Sciences Po, 2009.
- Fourez G. (dir.), *Des compétences négligées par l'école. Les raconter pour les enseigner*, Chronique Sociale/Couleur livres, 2006.
- Fourez G., (dir.) *Des compétences pour la vie. Des modules pour les enseigner*, Chronique Sociale/Couleur livres, 2007.
- Fourmont G., *La pédagogie institutionnelle. Le conseil au centre de pratiques scolaires*, Mémoire professionnel, IUFM de Basse Normandie, 2001.
- Grootaers D., « Aux sources de l'école démocratique. Émancipation, Raison et Éducation nouvelle », in Grootaers D., Tilman F., *La pédagogie émancipatrice. L'utopie mise à l'épreuve*, P.I.E.-Peter Lang, 2002, p. 21-43.
- Grootaers D., « Les mutations de l'égalité des chances à l'école », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2005, n° 1893, p. 5-43.
- Grootaers D., « Émergence, développement et déclin du principe de la méritocratie dans l'imaginaire scolaire », in Dupriez ., Orianne, J.F., Verhoeven M. (éds), *De l'école au marché du travail. L'égalité des chances en question*, Peter Lang AG, 2008, p. 117-140.
- Grootaers D., Tilman F., *Clés pour une culture professionnelle. Guide d'autoformation de l'enseignant et du formateur*, Chronique Sociale/Couleur livres, 2007.
- Grootaers D., Tilman F., *La pédagogie émancipatrice dans le cadre des formations d'insertion socioprofessionnelle. I. Définitions*, Le GRAIN, 2009 (www.legrainasbl.org).
- Hameline D., *Le domestique et l'affranchi. Essai sur la tutelle scolaire*, Éditions ouvrières, 1977.
- Hameline, D. *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, ESF, 2000.
- Hameline D., Dardelin M.J., *La liberté d'apprendre. Situation II*, Éditions ouvrières, 1977.
- Houssaye J., *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, Armand Colin, 1994.

Houssaye J., *Quinze pédagogues. Textes choisis*, Armand Colin, 1994.

Jacomino B., « Freinet et la coopération », in *Cahiers pédagogiques*, n°505, mai 2013.

Lethierry H., *Éducation nouvelle : quelle histoire ! Un mouvement en mouvement : Le GFEN après Wallon*, Éditions Subervie, 1986.

Meirieu Ph., *Itinéraires des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe - 1*, Chronique Sociale, 1996 (6^{ème} éd.).

Meirieu Ph., *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe - 2*, Chronique Sociale, 1996 (6^{ème} éd.).

Mucchiellei R., *La dynamique des groupes*, ESF, 2013.

Noyé D., *Expression des salariés. 30 exercices pédagogiques pour former des animateurs de réunions*, ANACT, 1984.

Ogien R., *L'influence de l'odeur des croissants chauds sur la bonté humaine et autres questions de philosophie morale expérimentale*, Grasset & Fasquelle/Livre de poche, 2011.

Ohayon A., Ottavi D., Savoye A. (éd.), *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, Peter Lang, 2004.

Ouvriers de l'Entraînement Mental - Peuple et Culture, *Penser avec l'Entraînement mental. Agir dans la complexité*, Chronique Sociale, 2003.

Perraud M., *Les méthodes cognitives. Apprendre autrement à l'école*, Armand Colin, 1996.

Reuter Y., *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, L'Harmattan, 2007.

Rey F., Sirota A. (dir.), *Des clés pour réussir au collège et au lycée. Témoignages et réflexions sur le collège lycée expérimental de Hérouville-Saint-Clair*, Erès, 2007.

Rogers C., *Le développement de la personne*, Dunod, 1970.

Staquet C., *Une classe qui coopère. Pourquoi ? Comment ?*, Chronique Sociale, 2007.

Université coopérative internationale, *De l'Éducation coopérative aux Coopératives d'éducation*, 1981.

Tilman F., *Penser le projet. Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*, Chronique Sociale, 2004.

Tilman F., *L'analyse institutionnelle (I). Fondements ; L'analyse institutionnelle (II) Acteurs, Pouvoir, Lois ; L'analyse institutionnelle (III) Analyse de cas*, Le GRAIN, 2005 (www.legrainasbl.org).

Tilman F., *Apprendre des compétences transversales. Un résumé de la méthode*, Le GRAIN, 2006 (www.legrainasbl.org).

Tilman F., « Définir la compétence "coopérer" », in CoopérAction, *Guide méthodologique*, Annoncer La Couleur-CTB, 2011, p. 28-38.

Tilman F., *Valise pédagogique. 1. La construction des savoirs*, C.N.F.E.T.P./Le GRAIN, s.d.

Tilman F., Dufour B., Fourez G., Miche P., *Méthode pour faire acquérir la compétence transversale "faire preuve de solidarité"*, Le GRAIN, 2006 (www.legrainasbl.org).

Tilman F., Grootaers D., *Les chemins de la pédagogie. Guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage*, Chronique Sociale/Couleur livres, 2006.

Vuillet J., *La coopération à l'école*, PUF., 1968.