



HAL
open science

L'institution coopérative du travail

Nicolas Go

► **To cite this version:**

Nicolas Go. L'institution coopérative du travail. M. Gérin; C. Riban; A. Niang; Q. Dumoulin; F. Réguer; T. Colliot; A-S. Pezzino. *Savoir, éducation, apprentissage aujourd'hui*, PUR: Presses Universitaires de Rennes, 2019. hal-02158518

HAL Id: hal-02158518

<https://hal.science/hal-02158518>

Submitted on 3 Jul 2019

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

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

L'institution coopérative du travail

Nicolas Go, Université Rennes 2, CREAD (EA 3875)

Préalable

Que pourrait bien être l'école d'une société affranchie des rapports de domination ? Et, plus précisément, des rapports de domination capitaliste ? Ce ne serait certainement pas l'école actuelle, quelles que soient ses variantes plus ou moins « libérales » ou promotrices des « droits de l'enfant », qui divergent plus ou moins selon les orientations des politiques nationales. Plus ou moins, mais pas radicalement, pas au point de s'écarter du cadre politique, économique, idéologique qui les structure.

Ce que l'on appelle communément « crise » de la culture, de l'éducation, de l'école, de l'autorité, que certains intellectuels, rapportant le phénomène à l'émergence de la modernité elle-même, proposent de conceptualiser autrement, comme « déclin » (Dubet, 2002) ou comme « érosion » (Prairat, 2011), présente schématiquement le problème ainsi : les dysfonctionnements de l'école proviennent de sa difficulté à s'adapter aux transformations historiques de la société. Dysfonctionnements, inadaptation, déclin, érosion, l'institution scolaire (et les pratiques éducatives avec elle) serait en quelque sorte en retard par rapport à un mouvement historique accéléré, dont la nécessité intimerait structures et organisations de se conformer à l'impulsion de son mouvement sous peine de décliner, voire de disparaître.

thèses

Ma première thèse soutient une position inverse : l'école est au contraire parfaitement adaptée au régime politique et économique qui la détermine et dont elle contribue, comme « forme scolaire » (Vincent, 1994), à renforcer l'hégémonie. Les soubresauts qu'elle connaît ne signalent que les diverses formules, plus ou moins pertinentes, mises en œuvre pour tenter d'améliorer son adéquation aux contraintes de ce régime. Ainsi par exemple, ce que l'on désigne par le syntagme de « lutte contre les inégalités » n'est, en dernière analyse, que l'effort consenti pour maintenir ces inégalités en-deçà du niveau critique susceptible de provoquer une crise au sens propre, c'est-à-dire une contestation de l'ordre scolaire lui-même. Il est en réalité bien plus question de reconduire les inégalités dans des conditions tolérables que de les liquider.

Dans ces conditions, la seule perspective pratique envisagée, sur le terrain notamment, pour traiter des contradictions et des antagonismes institutionnels, est celle d'une négociation de l'ordre scolaire. Ma seconde thèse est la suivante : le moyen de sortir des rapports sociaux inégalitaires n'est pas la négociation de l'ordre scolaire, mais sa subversion.

Ces deux thèses renvoient à une hypothèse sociohistorique, et dont l'enjeu est proprement politique : la forme scolaire s'épuise comme forme sociale. La séquence historique de quatre siècles par laquelle elle a contribué au succès de notre formation sociale, de son mode de production économique et de son hégémonie culturelle est en passe de se refermer, prise dans des contradictions de plus en plus insoutenables, les multiples stratégies, réformes et orientations conçues pour tenter de la sauver conduisant régulièrement à des impasses.

Il faut dire que les oppositions à un modèle scolaire hiérarchisé cherchant à se construire au service des dominants ont été nombreuses, insistantes, virulentes, et ce plus encore sur le plan des pratiques de terrain que sur le plan des constructions théoriques. Sans remonter plus haut et à titre d'exemples, les propositions philosophiques de Rousseau (1762), ou le laboratoire politique des idées révolutionnaires pour l'instruction publique sous l'Assemblée législative et devant la Convention nationale (1791-1793) se sont prolongés tout au long du XIXe siècle par les nombreux coups de boutoir des expériences d'émancipation éducative, pour finalement donner lieu au courant de l'Education nouvelle traversé par des propositions radicales comme celle de F. Ferrer, de C. Freinet ou plus tard de P. Freire. Cet héritage historique, en plein réexamen suite au reflux des années 1980-2010, constitue un déjà-là dont les potentialités ne devraient pas être négligées,

malgré l'euphémisation des dites « pédagogies alternatives ». Ce qui se cherche aujourd'hui, ce ne sont pas des solutions parsemées, confidentielles, réservées, inoffensives sinon folkloriques, assignées aux marges du modèle scolaire consensuel, c'est bien plutôt une alternative égalitaire à la forme scolaire inégalitaire en voie d'épuisement. Il ne s'agit pas d'explorer gentiment les alentours d'une institution indétrônable, mais de l'abolir pour conquérir le service public d'enseignement selon des bases totalement hétérodoxes. Il ne s'agit pas de proposer des solutions privées hors des institutions publiques, mais de révolutionner ces institutions publiques elles-mêmes, pour les consacrer à des pratiques de souveraineté populaire.

L'importance de la question requiert des examens approfondis aux divers niveaux d'organisation, entre deux extrémités de l'échelle macrosociale (celle par exemple de la nation ou de l'Europe et de ses traités) et microsociale (celle par exemple de la classe et de ses interactions). Je m'en tiens ici à la seconde pour en dessiner quelques orientations à gros traits, en précisant néanmoins qu'elle ne peut être pensée qu'en corrélation avec les autres niveaux d'organisation, qui la déterminent largement – tout en soulignant, à propos des thématiques du changement social, le caractère ruineux de l'antinomie par laquelle on se demande encore parfois si c'est l'école qui change la société ou la société qui change l'école.

proposition

Ma proposition concerne ici l'organisation du travail, selon l'idée que *changer l'école, c'est changer le travail*. Et puisque je choisis de circonscrire mon propos au niveau microsociale (celui de la classe, qui peut être élargi au travail dans l'établissement), la question précise à laquelle il convient de répondre est : « comment changer le travail dans la classe » ? En toute rigueur, cette question en appelle une autre, préalable : « pourquoi faudrait-il changer le travail » ? La raison vient d'en être donnée, implicitement : parce que l'actuelle organisation du travail à l'école reconduit en classe les rapports sociaux de domination, que l'on euphémise communément en « inégalités scolaires », et parce que cette organisation contribue par elle-même à la construction de ces inégalités (Rochex & Crinon, 2011). Il n'est à l'évidence pas question d'en reprendre ici la démonstration, d'autant qu'elle est largement connue, mais donnons-lui néanmoins son nom : *la scolastique*. La scolastique est la forme sociale que prennent les rapports de domination à l'école. Elle a été, d'un point de vue sociogénétique, encadrée par la catégorie de forme scolaire. Mais ce qui la caractérise en propre, c'est *le statut des élèves*, pris dans un rapport de subordination hiérarchique, et *la définition du travail et de sa valeur*, à laquelle ils ne prennent jamais part. Pour le dire simplement, les élèves sont privés de tout pouvoir de se déterminer eux-mêmes, autrement que d'après les règles instituées par l'ordre scolaire, à l'obéissance desquelles on donne le nom d'autonomie. Que l'on recommande aujourd'hui la bienveillance des adultes ou le bien-être des élèves n'y change absolument rien : les *relations sociales* adoucies, ce qui est certes appréciable, ne sont nullement incompatibles avec les *rapports sociaux* inégalitaires, qu'elles peuvent même contribuer à conforter. Il convient donc de changer, non simplement les relations sociales au travail, mais le travail lui-même et plus concrètement son organisation, c'est-à-dire les rapports sociaux de production des savoirs. En ce sens, il est moins question de lutter contre les inégalités, que d'affirmer l'égalité, et le problème est moins celui de la domination (comme état de fait) que de la contradiction (comme processus d'action).

A la scolastique, je propose d'opposer *la pédagogie*, et à la pratique scolastique, *l'institution coopérative du travail*. S'affranchir du joug scolastique, c'est pour les élèves ou les étudiants, fondamentalement, conquérir leur souveraineté. Souveraineté sur soi-même, permettant le « gouvernement de soi » selon l'expression de Foucault (2008), souveraineté collective, par laquelle ils peuvent dire « c'est nous qui décidons ». Cette souveraineté, à l'école, passe par le travail de connaissance, par la production des savoirs. Autant parler d'un mode de production coopérative des connaissances, instituant l'élève comme « producteur ». A l'instar du champ économique, en contexte coopératif,

les élèves dans le champ scolaire peuvent répondre à la question « qui produit des richesses, et donc de la valeur ? » par la simple formule « c'est nous ! ». A condition de préciser que les enseignants font partie de ce « nous ».

La redéfinition pédagogique du *statut* de l'élève comme producteur de connaissances suppose son corrélat, la production des conditions sociales et matérielles d'une telle redéfinition. Celle-ci induit, au regard de la forme scolastique, une transformation des rapports sociaux, que l'on peut désigner comme forme coopérative du travail à l'école (ou mode de production coopérative des connaissances). C'est ce que signifie l'institution coopérative du travail. Elle renvoie à deux niveaux de conquête :

En premier lieu, à la capacité reconnue et organisée de définir collectivement (enseignant compris) *la valeur du travail*. A la différence de la scolastique, armée du rapport de subordination hiérarchique, qui impose une définition institutionnelle de la valeur (selon les écrits officiels et régulièrement contrôlés des programmes, des missions, des règlements), la pédagogie dévolue au collectif la responsabilité de définir (explicitement ou implicitement) « ce qui vaut », laissant ainsi se manifester publiquement le caractère de convention de la valeur, instituée dans l'immanence des rapports sociaux eux-mêmes. Ainsi par exemple, l'importance accordée, sur le plan des savoirs, aux pratiques artistiques, corporelles, manuelles, (communément négligées), aux inventions écrites des élèves eux-mêmes (communément dénigrées), ou sur le plan des relations sociales à la dimension socioaffective, voire existentielle (communément ignorées).

En second lieu, à la capacité collective, enseignant compris, de définir *les conditions concrètes de l'activité*. A la différence de la scolastique, qui structure cette activité de façon là encore imposée, en termes par exemple de progression des enseignements, d'évaluation des travaux, d'instauration de la discipline, d'agencement de l'espace, de déplacement dans cet espace, d'organisation des leçons, d'introduction et d'usage normalisé des outils comme les manuels scolaires, la pédagogie institue quant à elle des lieux de conception et de discussion, voués à la définition de ces conditions, et une pratique sociale d'expérimentation continue des effets impliqués par de telles conditions (réunion de coopérative, présentations de travaux personnels, discussion de projets, production d'une culture locale, etc.).

Cette organisation du travail vise, non pas l'accumulation des savoirs comme but, subordonnés à une validation dont les élèves n'ont aucune maîtrise, et destinée à être plus tard négociée sur le marché du travail, mais l'apprentissage de la souveraineté sur soi-même et de l'exercice de la souveraineté collective par la coopération. Elle conteste le processus ordinaire de normalisation (incorporation des normes) par une culture de la normativité (production des normes).

résumé

Pour résumer le propos, l'institution coopérative du travail institue un renversement de perspective. Reprenons, pour le caractériser, la formule de J. Rancière sur la démocratie (ou politique de l'émancipation) comme gouvernement de ceux qui n'ont aucun titre à gouverner, le pouvoir paradoxal de ceux qui n'ont pas de titre à exercer le pouvoir. Cette formule peut être parodiée dans le champ de l'éducation, définissant la pédagogie comme affirmant et mettant en œuvre *la capacité de produire des savoirs de ceux qui n'ont aucun titre à le faire*. La pédagogie ne lutte pas contre des inégalités, elle affirme une capacité, celle de tous. Elle est une pédagogie populaire au sens où il est tout autant question de la capacité de ceux qui ne comptent pas. Ceux dont on dit, d'ordinaire, qu'ils ne peuvent pas, non en raison de leur paresse (la sociologie a contribué à enterrer de tels jugements de valeur), mais en raison de leur *manque* : il leur manquerait les faveurs dont disposent ceux des classes favorisées. La pédagogie ne présuppose pas des manques, elle déclare des capacités. Et elle met en œuvre les conditions sociales de leur effectuation, de leur augmentation.

A y regarder de plus près encore, ceux qui ne comptent pas, ceux qui ne peuvent pas, ce sont les enfants en général. Les *infans*, ceux qui ne parlent pas. Et, par conséquent, qui n'ont aucun titre à prendre la parole. A la scolastique, qui dénigre à toute une partie de l'humanité (celle des plus jeunes) la capacité de parler, de penser par elle-même, la pédagogie oppose l'affirmation de la

capacité de n'importe qui, dont elle organise les conditions coopératives. C'est à ce point de départ que se définit le travail : tout ce par quoi se vérifie la capacité de n'importe qui, à connaître en connaissant, en produisant par soi-même de la culture. C'est ce dont témoigne la simple observation d'un bébé à l'œuvre, qui, contrairement à ce que croient les adultes, ne joue pas, mais travaille sans cesse.

précision

Résumer ne suffit pas encore, il convient d'ajouter l'idée suivante : la raison de tout cela n'est pas que politique, par quoi surgit au sein des états de domination la contradiction de ceux qui ne comptent pas et qui contestent la division inégalitaire. Elle n'est pas seulement épistémique, par quoi s'agence la capacité de n'importe qui à connaître, à forger en forgeant. Elle est aussi et peut-être surtout éthique : l'effectuation de toutes ces puissances partagées (avec leur accroissement et leurs amplifications mutuelles) constitue une cause de joie, la mobilisation des puissances étant toujours en même temps une mobilisation des affects, des affects individuels de joie, des affects communs d'enthousiasme coopératif, généralisables en joie d'exister. Si l'égalité importe tant, c'est qu'elle en est précisément l'une des conditions. Le paradoxe est que la colère politique, si féconde dans les rapports de force inégalitaires, prenne si aisément, dans un même mouvement, la forme d'une pure joie d'exister chaque fois qu'elle s'inscrit par une action quelconque dans des rapports sociaux d'affirmation égalitaire. Autant parler d'une sagesse révolutionnaire.