

Pédagogie, coopération, émancipation

Henri Louis GO

La pédagogie est l'art de diriger et d'orienter les enfants à l'école. C'est un savoir-faire et un métier. Ce métier vise un "résultat", mais le pédagogue n'agit pas sur des objets, il agit avec des sujets. Le "résultat" visé pour chacun des élèves est l'augmentation de sa puissance d'agir dans le monde, dans l'ordre de la connaissance et de la coopération. Cela suppose d'organiser les conditions d'un processus d'émancipation. L'émancipation est l'activité qui réduit les formes de dépendance, d'aliénation et d'impuissance. Le pédagogue est convaincu a priori de la possibilité pour chaque élève d'accroître sa capacité créatrice par son travail dans le cadre d'institutions coopératives.

Je remercie les collègues du Comité d'organisation de cette Journée d'étude, de m'avoir donné l'occasion de réfléchir sur l'articulation entre coopération et émancipation dans le domaine éducatif. Merci en particulier à Carole Le Hénaff qui m'a sollicité, et je vais m'expliquer tout de suite sur le choix d'intitulé de ma communication « *Pédagogie, coopération, émancipation* ».

Je place donc l'articulation entre coopération et émancipation sous le signifiant *pédagogie*. Cela pourrait paraître d'emblée polémique dans un laboratoire – le CREAD – qui a été un haut-lieu de la didactique. Et je n'ai pas besoin de beaucoup en dire sur la distinction, le partage – ou devrais-je dire le schisme ? – entre didactique et pédagogie. Car comme l'écrivaient Laurence Cornu et Alain Vergnioux, sans discriminer clairement d'ailleurs entre didactiques au pluriel et didactique au singulier, « on a pu dire que la pédagogie englobait la didactique et plus récemment l'inverse » (1992, p. 15) – autant admettre qu'il semblait impossible de différencier ces deux vocables.

Dans les instituts de formation, il a été convenu de consentir un territoire propre pour chacun de ces termes, et « pour faire simple » comme l'écrit *l'espace pédagogique* du site de l'Académie de Rennes,

« la didactique s'intéresse à la transmission d'un savoir savant, au niveau des élèves, à leurs représentations initiales et à leurs difficultés, aux problématiques qui naissent de l'observation d'un monde complexe [et] la pédagogie s'intéresse aux relations entre élèves, aux relations entre maître et élèves, à l'organisation de la classe pour favoriser les apprentissages. *En somme, la didactique est une réflexion sur la transmission des savoirs, alors que la pédagogie est orientée vers les pratiques en classe* ».

Il serait en fait difficile de proposer une distinction plus sophistiquée.

Il suffit d'inverser les termes de la conclusion pour s'en rendre compte : la pédagogie ne peut-elle être vue comme "une réflexion sur la transmission des savoirs", et la didactique ne concerne-t-elle pas "les pratiques en classe" ? Ou encore : peut-on transmettre des savoirs en classe sans s'engager dans des pratiques ? On peut extraire deux hypothèses de cette obscurité : ou bien pédagogie et didactique signifient exactement la même chose (comme éthique et morale, par exemple, signifient la même chose), la prévalence de l'un ou l'autre terme n'étant qu'affaire de mode ; ou bien l'un des deux termes doit être abandonné, devenu obsolète par manque de densité scientifique, et il s'agit sans doute dans ce cas de la notion de pédagogie. Entrée clairement en rivalité avec la notion de pédagogie dans les années 1970, la notion de didactique est censée absorber et repenser les questions dites de pédagogies. Je laisse de côté l'anathème de "pédagogisme" manié par les rétro-penseurs réactionnaires du type Jean-Paul Brighelli, mais la suspicion à l'égard de la pédagogie est devenue banale dans le camp des didacticiens encore aujourd'hui, et je cite en exemple un entretien récent avec Samy Johsua (2021, p. 160) dans lequel il estime que la pédagogie concerne le rapport entre l'enseignant et l'élève, tandis que la didactique concerne le rapport de l'élève au savoir.

Voyons ce que propose Guy Brousseau dans son glossaire pour trancher ce débat relativement fumeux :

« [La didactique] est la science des conditions spécifiques de la diffusion des connaissances (mathématiques) nécessaires aux occupations des hommes (sens large). Elle s'occupe (sens restreint) des conditions où une institution dite « enseignante » tente (mandatée au besoin par une autre institution) de modifier les connaissances d'une autre dite « enseignée » alors que cette dernière n'est pas en mesure de le faire de façon autonome et n'en ressent pas nécessairement le besoin. Un projet didactique est un projet social de faire approprier par un sujet ou par une institution un savoir constitué ou en voie de constitution. L'enseignement comprend l'ensemble des actions qui cherchent à réaliser ce projet didactique ».

Dans une optique plus large, le glossaire du *Collectif Didactique pour Enseigner* (collectif de la TACD) propose cette définition :

« La didactique est la science dont les pratiques d'éducation font l'objet. Une pratique d'éducation est fondée sur la transmission d'un *savoir*. Dans cette acception, l'éducation englobe l'enseignement, l'apprentissage, et l'instruction, au sens courant de ces termes. Éduquer, c'est instruire d'un savoir ».

Cette définition de la didactique peut être dépliée en 5 points :

1. la didactique est une science ;
2. son objet d'étude est l'ensemble des pratiques d'éducation ;
3. de telles pratiques concerne une activité de transmission : la transmission d'un savoir ;
4. cela regroupe les phénomènes d'enseignement, d'apprentissage, et d'instruction ;
5. il en découle comme définition de l'éducation : instruire d'un savoir.

Bien sûr, il faudrait à présent donner un peu d'épaisseur à ces assertions, en précisant ce que l'on entend par science, par pratiques, par pratiques éducatives, par transmission, par savoir, par enseignement et apprentissage, par instruction... On peut voir que le terme pédagogie est absent.

Mais sans aller plus loin, on peut remarquer au moins une difficulté dans cette définition, il s'agit de la réduction de l'éducation à une activité d'instruction, c'est-à-dire d'*enseignement-apprentissage*.

Notons d'abord que ce couple conceptuel est indissoluble, car enseigner quelque chose sans que quelqu'un apprenne n'aurait aucun sens, et l'on ne peut correctement apprendre quelque chose qu'en étant invité à l'enseignement de quelqu'un dont c'est le métier¹. C'est pourquoi, en modélisant la didactique comme un jeu, un jeu à règles, on peut aisément comprendre que le professeur ne gagne que lorsque l'élève gagne. Cette activité conjointe consiste bien en ce que l'on peut appeler l'*instruction*, c'est-à-dire selon l'expression de Brousseau cité plus tôt « faire approprier par un sujet ou par une institution un savoir constitué ». En quoi la réduction de l'éducation à une activité d'instruction ferait-elle alors problème ? L'instruction, qui recouvre l'activité conjointe d'enseigner et d'apprendre, procède d'un travail d'*ingénierie* pour construire et faire jouer des jeux didactiques.

Mais l'activité éducative peut-elle être limitée à un tel enjeu ? Si l'éducation est étymologiquement une sorte d'accompagnement et de stimulation de la croissance (*educare*), il n'en reste pas moins que le résultat de l'activité éducative n'est aucunement prévisible – Freud considérait même l'éducation comme « métier impossible ». Or, ce que l'on pourrait admettre de l'activité d'éducation – l'impossible maîtrise de ce qu'elle produit chez un sujet – n'est pas acceptable pour l'activité d'instruction. En effet, s'il était impossible de maîtriser –

¹ Je laisse de côté le nouveau dogme – au sens où l'on parle de "nouveau riche" – selon lequel on peut désormais apprendre aussi bien, sinon mieux, par soi-même grâce aux "nouvelles technologies".

suffisamment du moins – l'effet d'un enseignement sur un apprentissage, la didactique serait illusoire et finalement inutile. Dans le fameux *Cas de Gaël*, Brousseau montre à quel point, au contraire, la didactique rend possible l'instruction. Elle est du côté du concept dont le sens même est d'appeler la maîtrise.

Que peut-on alors appeler éducation, si l'on veut la distinguer de la notion d'instruction ? Dans une optique freudienne, on pourrait dire que l'idée d'éducation recouvre, dans la pratique, l'ensemble des résistances à l'action éducative – alors même que cette action vise le bien de celui qui la reçoit. C'est pourquoi elle demande sans doute à être recentrée sur son enjeu fondamental : aider l'enfant à construire un accès au désir lui permettant d'assumer une énergie de vie, et un certain intérêt pour ce que Freud appelait des *idéals* de la culture :

« On ne sera que trop porté à englober dans le patrimoine spirituel d'une civilisation ses *idéals*, c'est-à-dire ses jugements relativement à ce qui est le plus élevé et à ce qu'il est souhaitable d'accomplir » (Freud, 1971, p. 19).

Mais ce que vise l'enseignement classique, c'est de procurer un bagage d'outils de savoirs utilisables. Éducation et enseignement peuvent sembler se compléter dans le sens où ils relèvent du domaine d'un *savoir insu* pour l'une, et pour l'autre du domaine de savoirs conscients. Or, c'est dans ce savoir insu, qui concerne ce qui cause notre désir, que résident un certain nombre de nos habiletés pour la vie sociale, et ces habiletés sont construites à partir notamment d'une lecture faite par l'enfant du désir de ses parents qui constitue pour lui une référence par rapport à laquelle il va se situer. La difficulté principale identifiée par la psychanalyse est que l'éducation familiale est traditionnellement fondée sur des commandements qui incitent l'enfant au renoncement plutôt qu'à l'acceptation du désir, en misant sur la dialectique refoulement-sublimation. C'est pourquoi sans doute Freud voit l'éducation comme un métier impossible. Comment faire alors avec le souci éducatif ? Paradoxalement, c'est en déplaçant ce que l'on entend par enseigner et ce que l'on en attend, que l'on pourrait être utile à un tel souci éducatif : « il ne s'agirait plus d'attendre de l'enseignement qu'il constitue cette espèce de mensonge orthopédique destiné à venir réparer mon ignorance native » (Melman, 1993). Il s'agirait d'attendre de l'enseignement qu'il agence, pour chacun, des voies d'accès vers ce qui est cause du désir.

Si Freud adoptait l'idée selon laquelle éduquer serait un art "impossible" conduisant presque certainement à "échouer"², ce ne fut pas la position de Jung qui participa en 1921 au premier Congrès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, à Lille. Il fit également lors du deuxième Congrès en 1923 à Montreux une conférence, entendue par Célestin Freinet, sur la nécessité de libérer l'énergie créatrice des enfants en assumant un contact personnel avec l'enfant, plutôt que de le bourrer de connaissances (Jung, 1923, p. 121). Cette idée devint d'ailleurs le thème central du Congrès de l'éducation nouvelle en 1925 à Heidelberg, mais Jung y souligna évidemment l'impossibilité d'agir directement sur la part inconsciente de la personnalité des enfants. D'abord, « tout nous apparaît comme soumis à notre volonté. Ce préjugé universel provient du fait que nous avons tendance à identifier le psychisme tout entier avec l'esprit conscient » (Jung, 1923, p. 121). Et l'école "traditionnelle" s'appuie sur ce préjugé pour ne considérer l'élève que comme un esprit à remplir d'un catalogue de connaissances, qui sont présentées sous la forme d'un texte du savoir, c'est-à-dire d'un ensemble d'objets de savoirs disciplinaires répartis, comme nous le savons, sur une ligne du

² Freud s'exprimait à ce sujet en 1925 dans la Préface d'un ouvrage de l'ancien instituteur August Aichhorn, *Jeunesse à l'abandon [Verwharlostte Jugend]*, puis en 1937 dans le fameux article [*Die endliche und die unendliche Analyse*] publié en France en 1939 sous le titre « Analyse terminée et analyse interminable », *Revue française de psychanalyse*, tome XI, n° 1, p. 33.

temps et dans un programme. Dans une telle optique, si le succès de l'enseignement ne doit pas dépendre simplement d'une méthode (Jung, 1923, p. 121), il vaut quand même mieux pour un éducateur, utiliser « une méthode d'enseignement reconnue », dit Jung, que vouloir ou prétendre se lancer lui-même dans l'analyse du subconscient (Jung, 1925, p. 14). Nous pourrions cependant avancer plus précisément avec Freinet : « Toute méthode est regrettable qui prétend faire boire un cheval qui n'a pas soif. Toute méthode est bonne qui ouvre l'appétit de savoir et aiguise le besoin puissant de travail » (Freinet, 1967, p. 25). Je vais en venir bientôt au problème de l'émancipation comme ouverture à l'appétit de savoir avec cette question que nous pouvons garder en mémoire : l'émancipation des élèves nécessite-t-elle une méthode ?

Il y a, c'est un fait, des méthodes de transmission de savoir qui sont regrettables. Elles ont en commun de rechercher l'utile ou l'efficace sur fond de concurrence en produisant de l'isolement selon le modèle de la division technique du travail, c'est-à-dire une atomisation des individus dans la classe. L'individualisme qui est ainsi valorisé n'a pas pour cause l'égoïsme naturel, il est une institution. Le paradoxe est que l'on prétend aujourd'hui tempérer cet individualisme institué par une institution de la collaboration.

La logique de collaboration peut être vue comme une forme de « coopération destructrice » c'est-à-dire produire des effets destructeurs sur les autres, selon le vocabulaire de Richard Sennett pour qui les échanges coopératifs empruntent de multiples formes. La coopération est un échange dans lequel les participants, dit-il, bénéficient de la rencontre, mais où il s'agirait surtout d'avoir affaire avec ceux qui sont différents pour relier des gens qui ont des intérêts différents. Or la société moderne a considérablement affaibli la coopération de diverses manières, du fait de l'augmentation des inégalités, de l'appauvrissement des relations sociales et de la fragilisation des liens institutionnels sur fond d'une culture mondiale de la consommation. Une conséquence de l'idéologie du *management* est que les comportements de coopération se réduisent à un « affichage », Sennett voit cela comme une « solidarité feinte », l'esprit d'équipe reste fragile et éphémère (*ibid.*, p. 223). Dans notre société disloquée, la personne perd « le désir de coopérer avec les autres, elle devient un "moi non coopératif" » dit Sennett (*ibid.*, p. 235).

Dans notre société, les méthodes collaboratives seraient donc censées modérer les phénomènes d'individualisme et de concurrence. L'économiste Éloi Laurent nous propose, aux éditions Les Liens qui Libèrent (2018), une stimulante réflexion sur les pratiques collaboratives à la mode et sur la logique destructrice de ces pratiques collaboratives. Pour clarifier son propos, l'auteur réfute catégoriquement la définition de la coopération en tant que recherche de l'utile et de l'efficace. Une telle préoccupation caractérise au contraire ce qu'il y a lieu d'appeler la collaboration. Le problème soulevé par l'auteur est que la coopération est aujourd'hui « dévorée par la collaboration » (*ibid.*, p. 21), car en utilisant les instruments de la collaboration et « ses impératifs d'utilité et d'efficacité », l'esprit de coopération s'en trouve détruit (*ibid.*, p. 48). Il convoque l'exemple de l'institution universitaire phagocytée par l'idéologie de l'évaluation, de la concurrence et de la collaboration : « éducation, recherche, monde du travail, politique : tous ces domaines illustrent bien la crise de la coopération que nous vivons sous les apparences d'une société de plus en plus collaborative » (*ibid.*, p. 97). Nous assistons donc à l'émergence d'une société de l'isolement notamment par affaiblissement des lieux de sociabilité traditionnels, et en particulier la connexion sociale tend à être inversement proportionnelle à la connexion numérique (*ibid.*, p. 114-117). Cette crise due à la logique de collaboration est une guerre contre le temps : accélération du présent par la "transition numérique". En effet l'outil numérique n'est pas ce que nous décidons d'en faire, car « la transition numérique est déjà là, et elle est au contraire ce qu'elle fait de nous » (*ibid.*,

p. 146). Comme l'écrit l'auteur, on ne peut déléguer aux machines la fonction du lien social, qui ne peuvent faire société à la place des humains. Elles induisent un *désapprentissage collectif* dans la mesure où la connaissance apparaît comme déjà là, ce qui entraîne une « accélération appauvrissante du présent » (*ibid.*, p. 153) en colonisant le temps de loisir pourtant « marqueur de civilisation » (*ibid.*, p. 159).

Le monde social a donc été gravement détérioré par l'idéologie néolibérale qui désocialise l'économie en multipliant les règles abstraites, et qui définit l'espace social comme un espace de concurrence entre des individus et dans lequel, au mieux, les individus se coordonnent en menant des activités individuelles indépendamment les uns des autres. Frank Fischbach s'appuie d'abord sur les analyses de Marx pour montrer qu'une efficacité du travail de masse est obtenue par la fusion de nombreuses forces en une seule force globale bien supérieure à la somme des travaux individuels dont est constituée cette masse, mais que cela ne produit aucune forme d'augmentation du pouvoir d'agir du travailleur individuel. Ce dont le capital a privé ainsi les travailleurs, c'est de la puissance coopérative de leur travail, et donc de leur *puissance sociale* en tant que puissance propre au travail humain en tant que tel. Il y a là une dimension proprement anthropologique du travail qui fait l'objet d'une captation et d'une appropriation par le capital, explique Fischbach. Aujourd'hui pourtant, les travailleurs sont de plus en plus amenés à devoir développer par eux-mêmes les ressources de coopération dans le travail. Fischbach veut démontrer que le social *est* un espace de coopération entre individus, autrement dit le contraire de la concurrence. Ce que Fischbach entend par le concept du *social*, c'est le domaine des pratiques assumées par les individus dans la complexité de leurs rapports (*ibid.*, p. 68). Le social n'est donc pas quelque chose de donné, c'est quelque chose à reconstruire et en train de se faire sous la forme de la coopération entre les individus, qui attendent du travail une reconnaissance de sa « valeur sociale », et non un simple revenu. C'est pourquoi le travail comporte tout une dimension coopérative pour mener à bien une œuvre en commun, dans laquelle chaque individu fait l'expérience d'une reconnaissance immanente. Fischbach emprunte à Dewey le terme de *public* pour soutenir qu'un public émerge lorsqu'il y a une véritable conscience intersubjective (*ibid.*, p. 183) : c'est à partir du travail que les individus font « société ». La coopération n'a donc « pas d'autre terrain possible que la démocratie » (*ibid.*, p. 199) qui est une forme de vie sociale construite dans les collectifs de travail, le travail étant en lui-même porteur d'une exigence démocratique et cette dimension coopérative est susceptible de posséder en elle-même une portée émancipatrice. C'est depuis le centre du procès de travail vivant que celui qui travaille s'implique en tant que personne vivante. Cela lui confère le droit de faire de la sphère du travail vivant, dit Fischman, un espace *démocratique* de coopération au sein duquel les participants peuvent décider ensemble de la nature, de l'objet, des moyens, de la durée et de la forme du travail.

On peut d'ailleurs comprendre que la politique ne commence qu'avec la démocratie, comme le dit Rancière, parce que la démocratie est le pouvoir de ceux qui n'ont pas de titre particulier à exercer le pouvoir ; elle est la reconnaissance du pouvoir de « n'importe qui ». Une telle perspective permet de voir l'émancipation comme moment où chacun se considère égal à tout autre et considère tout autre comme égal à soi. Il s'agit de se connaître comme capables d'autre chose que ce dans quoi on tente de nous enfermer. L'égalité ne doit pas être un but à atteindre par réduction de l'inégalité, et s'il faut partir, dit Rancière, de la présupposition de l'égalité. Si l'égalité des intelligences n'a pas être une fin-en-vue, c'est qu'elle doit être prise comme une condition de l'action professorale, au sens d'une activité didactique dans laquelle tout professeur est nécessairement engagé. Cela se joue à chaque instant : il ne faut donc pas attendre de l'école comme institution une hypothétique réduction

de l'inégalité, car l'institution ne fait que se reproduire elle-même, d'où la difficulté à donner consistance au thème à la mode d'une école *juste*. Il y a un risque dénoncé par Rancière de renforcer la logique de l'abrutissement en confiant à l'institution éducative la tâche de formater des émancipés pour une société à venir. La réalité de l'émancipation consiste à développer dans le présent des relations égalitaires. Rancière (2012) souligne d'ailleurs que l'égalité n'étant pas un but à atteindre, elle est une dynamique d'action – on réalise une forme d'égalité en s'assemblant. La conception et la conduite, par le professeur, d'activités didactiques *coopératives*, donc de coopérations épistémiques, produit chez les élèves un type d'égalité que l'on peut en ce sens nommer « égalité des intelligences ». Il ne s'agit donc pas de se demander ce que doit faire l'École comme institution, mais ce que nous voulons y faire en construisant de façon très singulière des situations où les élèves sont amenés à s'organiser pour progresser dans les apprentissages. Il y a un temps de l'émancipation qui ne procède pas d'un programme, ni des explications professorales censées palier les incapacités des élèves. Le temps de l'émancipation est fait d'un art de vivre qui consiste à s'efforcer de vivre un peu autrement dans le monde tel qu'il est.

Dans l'enseignement, un tel principe peut aider à orienter l'apprentissage de la vie intellectuelle et sociale par la pratique de ce que Putnam (2005) appelle la « transcendance réflexive » en se référant à l'idée deweyenne de « critique des critiques » (*Expérience et nature*, 1925). Il la définit comme « prise de distance activement critique, touchant jusqu'à nos manières habituelles de critiquer les idées, bref la critique de nos manières de critiquer » (Putnam, 2005, p. 144-145). Or, c'est par et dans les activités collectives que s'apprend la capacité critique. Freinet a pensé l'opérationnalisation de tels principes avec l'institution du *texte libre* par exemple qui permet aux élèves de démystifier les pensées imprimées en apprenant à en faire la critique. Il a également développé une philosophie de l'institution coopérative. Ces différentes remarques me conduisent à proposer une articulation de la notion de pédagogie avec les concepts déjà liés de coopération et d'émancipation.

« Le pédagogue fait la chasse aux individus qui s'obstinent à ne pas monter par les voies qu'il estime normales. S'est-il demandé si, par hasard, sa science de l'escalier ne serait pas une fausse science, et s'il n'y aurait pas d'autres voies plus rapides et plus salutaires, procédant par sauts et par enjambées ; s'il n'y aurait pas, selon l'image de Victor Hugo, *une pédagogie des aigles qui ne montent pas par l'escalier ?* » (Freinet, 1967, p. 17).

Si Freinet ne s'explique pas sur cette image empruntée à Victor Hugo, elle peut faire l'objet d'une méditation, en fonction du contexte dans lequel on plonge une telle idée. Une fois dissipée la confusion entre coopérer et collaborer, l'idée d'émancipation par la coopération peut sembler une belle idée, mais qui reste assez abstraite. Il est nécessaire de la plonger dans des situations concrètes pour l'élaborer de façon plus convaincante, et lui donner une suffisante densité. C'est donc la réalité pédagogique du *réseau d'institutions* de l'École Freinet qui offre un exemple exemplaire d'effectuation concrète de l'idée d'émancipation, comme j'ai tenté de le montrer dans mes travaux.

Références

- Cornu, L., Vergnion, A. (1992). *La didactique en questions*. Hachette.
Dewey, J. (2012). *Expérience et nature*. (Trad. J. Zask, J-P. Cometti). Gallimard. [éd. originale (1925). *Experience and nature*. Chicago: Open Court].
Fischbach, F. (2015). *Le sens du social. Les puissances de la coopération*. Lux-Humanités.
Freinet, C. (1967). *Les dits de Mathieu*. Delachaux & Niestlé. [Première édition (1949). BENP].

- Freud, S. (1971). *L'avenir d'une illusion*. (Trad. M. Bonaparte). PUF. [éd. originale (1927). *Die Zukunft einer Illusion*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag].
- Johsua, S. (2021). Donner les moyens de l'émancipation par les savoirs. *Mouvements*, 3, 107, 158-171.
- Jung C.- G. (1923). Psychologie analytique et éducation. *Pour l'Ère nouvelle*, 8, 118-122.
- Jung, C.- G. (1925). L'importance du subconscient dans l'éducation individuelle. *Pour l'ère nouvelle*, 17, 11-14.
- Jung C.-G. (1963). *Psychologie et Éducation*. (Trad. Y. le Lay). Buchet-Chastel. [éd. originale (1962). *Psychologie und Erziehung*. Zurich: Rascher].
- Laurent, É. (2018). *L'impasse collaborative. Pour une véritable économie de la coopération*. Les Liens qui Libèrent.
- Melman, C. (1993). Qu'est-ce qu'éduquer un enfant ? *Le Bulletin Freudien*, 20.
<http://www.association-freudienne.be/fr/publications/>
- Putnam, H. (2013). *L'éthique sans l'Ontologie*. (Trad. R. Ehram & al.). Cerf. [éd. originale (2005). *Ethics without ontology*. Cambridge: Harvard University Press].
- Rancière, J. (2012). *La méthode de l'égalité*. Bayard.
- Sennett, R. (2014). *Ensemble. Pour une éthique de la coopération*. (Trad. P-E. Dautat). Albin Michel. [éd. originale (2012). *Together. The Rituals, Pleasures and politics of Cooperation*. Yale University Press].