

CHAPITRE 1

COOPÉRATION ET DÉMOCRATIE : AU TRAVAIL DU COMMUN !

Des mots pour penser l'éthique du travail collectif

L'on se réfère bien souvent à des notions indifférenciées pour évoquer certains aspects du travail collectif que nous menons ; par exemple, dans mon univers professionnel, les termes de coopération et de démocratie sont très souvent évoqués. Ils pourraient servir de point de référence et ainsi faciliter le discours et sa compréhension, mais leur acception est suffisamment vague pour finalement ajouter de la confusion au propos, tout en donnant l'illusion d'un arrière-plan partagé, constitué de principes et valeurs communes. Entretenir de l'implicite n'est pas forcément un problème en soi, cela paraît même incontournable, et facteur de cohésion. Mais le risque tient dans l'illusion, et dans la confusion qu'elle nourrit. Le danger est d'aplatir ces termes, d'en faire de vagues et fades notions, qui au final dédouanent de toute exigence plutôt que nous hisser ensemble vers de plus nobles horizons. Tentons donc un petit détour pour essayer de mieux se comprendre.

La coopération, de quoi s'agit-il ?

Il semble aisé de définir la coopération, car d'un point de vue fonctionnel il s'agit de co-opérer : « action de participer (avec une ou plusieurs personnes) à une œuvre ou à une action commune »¹¹. Une approche sociologique mettra l'accent sur la notion d'aide, « entente entre les membres d'un groupe en vue d'un but commun », tandis qu'une approche économique parlera plutôt d'une « méthode d'action par laquelle des personnes, ayant des intérêts communs, s'associent en vue d'un profit réparti au prorata de leur activité ». On repère déjà, dans ces subtilités, trois objets distincts : une action (celle de participer), la qualification d'une relation (l'aide, l'entente entre les membres d'un groupe), et une méthode d'action (pour laquelle s'associent des personnes ayant des intérêts communs).

11. Les définitions citées dans ce paragraphe sont extraites du portail lexical du site du CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) : <http://www.cnrtl.fr/definition/portail>

L'action de participer à plusieurs ne nous donne aucune indication sur le pourquoi ni le comment ces personnes font œuvre commune. L'on retient cependant que pour coopérer il faut au moins être deux, et que l'action est de « participer » à quelque chose de « commun ». Les termes d'aide, d'entente, portent sur la relation qui unit des personnes à d'autres personnes. Ils ont une connotation plutôt positive, mais l'on se souvient vite qu'une telle relation n'est pas forcément spontanée. La coopération nécessiterait-elle des prérequis ? Parfois, ce n'est pas l'œuvre ou l'action qui est commune, mais le but. La coopération se situe-t-elle dans le processus au temps présent (dans l'action) ou dans la projection de cette action (but), une volonté commune de viser le même objectif ?

Enfin, la méthode d'action nous indique qu'il y aurait une manière de faire coopération, suffisamment explicite dans le champ économique pour que des personnes y reconnaissent une organisation spécifique, correspondant à l'objectif partagé de produire une activité et de s'en répartir le profit. Il est fait allusion, ici, aux statuts des sociétés coopératives, dont le fonctionnement se doit de répondre à des règles particulières. La coopération peut donc prendre la forme, dans certains cas, d'une méthode, c'est à dire d'une démarche explicite et reconnue comme l'articulation de règles acceptées par les parties prenantes.

Le terme présent dans chacune de ces définitions est celui de « commun ». Le CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) le définit comme ce « qui est propre ou incombe à un ensemble donné : qui réunit en un tout les éléments d'action sur lesquels s'est établi l'accord d'un ensemble considéré (front commun, programme commun, marché commun), ou qui s'applique, qui appartient ou incombe à toutes les personnes ou à toutes les choses d'un ensemble considéré (l'intérêt commun, les charges communes) ».

En résumé, gardons à l'esprit, à ce stade, que la coopération peut définir une action, une relation, ou une méthode qui a à voir avec du commun pour les personnes concernées.

Apprendre à coopérer, coopérer pour apprendre (un détour dans le détour)

Transposée dans le contexte éducatif, la coopération révèle aussi des nuances, et nourrit, au mieux, de vifs débats, au pire, un flou artistique dont chacun et chacune s'accommode, selon les situations. « Le statut pédagogique de la coopération est loin d'être clair ». C'est Philippe Meirieu¹² qui le dit, pourtant souvent promoteur de la dite coopération. Lorsqu'elle est évoquée à l'école, elle est le plus souvent tournée vers les élèves, associée donc à une visée d'apprentissage.

Sylvain Connac¹³ en parle¹⁴ sous la forme d'« un ensemble de situations où des personnes apprennent à plusieurs et agissent ensemble. Elle se caractérise par des situations d'aide, d'entraide, de tutorat et travail en groupe. » Il parle notamment de situations telles que « les conseils coopératifs, les jeux coopératifs, les réseaux d'échanges réciproques de savoirs (développés par Claire et Marc Héber-Suffrin), souvent appelés « marchés de connaissance » en primaire, les discussions à visées philosophique et démocratique par Michel Tozzi ou les démarches de projet dans lesquelles on trouve du travail en équipe ». Sylvain Connac légitime la coopération par le constat de son efficacité dans l'enseignement ; il s'appuie à ce sujet sur des recherches menées aux Etats-Unis et diffusées par l'IFE (Institut de formation et d'Education)¹⁵. Il précise enfin qu'il ne s'agit pas seulement de techniques, d'outils, mais qu'il est aussi question de valeurs : « À la liberté correspond l'apprentissage de l'autonomie et de l'auto-contrainte, qui passe par la liberté de se déplacer, de s'exprimer. À l'égalité correspond le développement du sens de la responsabilité et de l'idée que l'autre, dans toute sa différence, est au moins aussi important que soi. À la fraternité correspond le fait que les élèves, futurs adultes, deviennent des êtres a-égoïstes, doués de compassion. ». Des valeurs « qui sont là parce qu'on les vit, et pas parce qu'elles sont écrites ou dites par quelqu'un d'important »¹⁶. Apparaît ici, outre la question des apprentissages, la référence à des valeurs, qui n'étaient pas évoquées dans la définition de la coopération dans son usage commun.

Des valeurs, donc une finalité ?

Sylvain Connac a contribué à la rédaction du Mémento « Agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre élèves au collège et au lycée »¹⁷ qui consacre un chapitre à « Comprendre la coopération ». On y trouve sa définition, enrichie des apports de Jean-François Vincent¹⁸ et Jacques Bernardin¹⁹. En résumé, à la question « Qu'est-ce que la coopération ? », la réponse apportée est :

- co-opérer, c'est au sens propre opérer ensemble
- la coopération se définit comme l'ensemble des situations ou des personnes agissent, produisent et apprennent à plusieurs

12. Philippe Meirieu, Professeur Émérite en Sciences de l'Éducation à l'Université Lumières Lyon 2
* note page précédente

13. Sylvain Connac est docteur en Sciences de l'Éducation, enseignant chercheur, chargé de cours à l'Université Paul Valéry de Montpellier, auteur de La coopération entre élèves, Canopé, coll. Eclairer, 2017

14. « La coopération, c'est politique ! », BLANCHARD C., dans un article (<http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-cooperation-c-est-politique>) qui fait suite à la conférence que Sylvain Connac a donné le 19 août 2017 sur le thème « Coopération entre élèves et différenciation pédagogique : quels liens ? », dans le cadre des rencontres du CRAP-Cahiers pédagogiques.

15. Dossier de veille de l'IFE (Institut français de l'éducation) de novembre 2016. Des travaux de recherche aux États-Unis ont comparé les façons d'enseigner : individualistes, compétitives et coopératives. Il ressort de ces études que, quelles que soient la discipline, l'âge des élèves et la tâche demandée, l'approche coopérative est la plus efficace, de manière systématique. Elle est plus efficace sur ce que les élèves apprennent ; plus efficace en termes de socialisation ; plus efficace sur la motivation ; plus efficace sur le développement personnel des élèves, c'est-à-dire le fait de se considérer comme une personne intéressante et d'être conscient que ce qu'on fait a un impact sur les personnes avec qui on va vivre et travailler.

16. Sylvain Connac définit la coopération dans le contexte scolaire : <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/definition-de-la-cooperation-a-lecole.html>

17. Mémento Agir sur le climat scolaire par la coopération entre élèves au collège et au lycée, Ministère de l'Éducation Nationale : https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/uploads/tx_cndpclimatsco/memento_pour_la_cooperation_entre_eleves.pdf

- coopérer, c'est le pari d'une meilleure réussite pour tous par le « faire, vivre et apprendre ensemble »
- agir, vivre, apprendre en coopération, c'est agir, vivre, apprendre par les autres, avec les autres et pour les autres
- la coopération permet l'exercice de la démocratie au sein de l'École

18. Jean-François VINCENT, IA-IPR Versailles (Inspecteur d'Académie- Inspecteur Pédagogique Régional)
* note page précédente

19. Jacques BERNARDIN, GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle)
* note page précédente

On y retrouve la référence à André De Peretti²⁰ et sa définition de la coopération (un peu modifiée) : « Coopérer, c'est apprendre avec les autres, par les autres et pour les autres, et non pas seul contre les autres ». C'est la définition adoptée par Jean-François Vincent dans son mémoire rédigé en 2001, consacré à l'OCCE, Office Central de la Coopération à l'École²¹. Pour lui, la coopération comporte deux dimensions, l'une éducative à finalité sociale, économique et politique, et l'autre à finalité pédagogique. Il insiste sur la nécessité de ne pas « limiter la Coopération à l'École à un ensemble de techniques ou de dispositifs pédagogiques originaux (le conseil, le quoi de neuf, la correspondance scolaire, l'entraide, l'imprimerie, le journal, ...) », car ce serait « prendre le risque de passer à côté de la finalité du projet éducatif de coopération »²². Les deux dimensions, indissociables, correspondant à la fois à « une finalité et une méthode d'éduquer à la Coopération et éduquer par la Coopération »²³. « Bien plus qu'une pratique pédagogique, la Coopération à l'École est en effet un projet éducatif, social, politique et économique qui porte le nom de Coopération ». Sa finalité est d'« amener à la Coopération adulte dans la construction d'une humanité solidaire et sociale, comme l'alternative politique, économique et sociale non-violente au libéralisme sauvage associé à la mondialisation, comme à la dictature du prolétariat ».

20. André DE PERETTI (1916-2017), pédagogue, homme politique, psychosociologue et écrivain français

21. « *Du projet compétitif d'éducation au projet coopératif d'éducation. Office central de la coopération & Coopératives scolaires* », VINCENT J-F, Mémoire de la préparation au diplôme de gestionnaire d'organisme à vocation sociale et culturelle, CNAM/CESTE, 2001

22. « *La coopération à l'école, comment débiter* », VINCENT J-F., article pour la revue le Nouvel Educateur, sept. 2003. Il était à cette époque Président de la Fédération nationale OCCE, Administrateur du Groupement National de la Coopération, et Membre du Conseil Supérieur de la Coopération

23. « *Les caractéristiques de la doctrine éducative de l'OCCE. La Coopération à l'École. Son objet.* » VINCENT J-F. Texte écrit pendant la période où il était président de la fédération nationale OCCE (2001-2007)

Une ambition politique à clarifier

Il situe l'origine de la coopération à l'école dans l'histoire du mouvement coopératif ouvrier du XIXe siècle, en remplaçant la création des coopératives scolaires, puis de l'OCCE, dans l'histoire des luttes sociales. Cet appui apporte à la Coopération à l'école un souffle ambitieux, dont la lisibilité reste à éclaircir : « S'il faut changer l'école,

c'est pour changer la société. Encore faut-il être capable de définir l'alternative que l'on veut construire. C'est cet objectif de transformation sociale que vise l'Office Central de la Coopération à l'École »²⁶. Objectif difficile à faire connaître et reconnaître, difficile à partager. La coopération se trouvant aussi bien fer de lance de « ceux et celles qui s'en revendiquent », qui la présentent systématiquement en opposition à des pratiques dites traditionnelles, qui elles se caractériseraient par « la répétition standardisée, l'anonymat indifférent aux spécificités individuelles ou la concurrence acharnée entre des individus que n'aspireraient qu'à se piétiner réciproquement »²⁷, et celles et ceux qui, – à l'instar des nouveaux managers capitalistes²⁸ – tirent profit de l'intelligence collective de leurs élèves à leur compte, sans leur en rendre les bénéfiques (le pouvoir, l'autonomie). Il y aurait grossièrement deux tendances : celle des idéologues, qui portent la coopération comme un étendard, déclamant des valeurs aussi virtuelles que leurs discours, et celle des pragmatiques, qui cherchent l'efficacité dans leur mission d'enseignement, éludant simplement la question de la finalité éducative de leur action. Il paraît donc utile de questionner systématiquement la finalité de cette coopération dont on parle tant, s'interroger sur pourquoi coopérer. Et pourquoi apprendre à coopérer.

Sur le comment, quelques points de vigilance

Jean-François Vincent a clairement exposé le fait qu'« à l'école, on ne fait pas que coopérer », en distinguant les situations d'apprentissage selon leur mode : collectives (tous ensemble), individuelles (seul à côté des autres), compétitives (contre les autres), interactives (avec d'autres) et coopératives (avec, par, pour les autres). Meirieu va dans le même sens en analysant le fait que diverses situations induisent des relations interpersonnelles et des motivations chaque fois spécifiques. Lui-même, ayant présenté une thèse sur les travaux de groupe, attire l'attention sur la vigilance à ne pas confondre « la tâche » (ce que doit « produire » le groupe) et « l'objectif » (ce que chaque membre du groupe doit apprendre à faire). Loin de considérer la coopération comme un phénomène naturel, il met en garde contre la réussite mesurée à l'aune du « résultat », alors que l'essentiel se joue dans le processus engagé.

D'une manière générale, son propos invite à une vigilance

26. Op. cit.

27. Philippe MEIRIEU, dans la préface de « La coopération entre élèves », CONNAC S., Canopé, coll. Eclairer, 2017

28. « Le travail du commun », NICOLAS-LE STRAT P., Éditions du commun, 2016. Il s'appuie sur les travaux de Antonio Negri pour expliquer la mutation du capitalisme qui se tourne vers les productions plus qualitatives, où les personnes engagent affects, singularités, expressions, toutes les composantes de la coopération, mais où leur force est « captée », accaparée. Le pouvoir qu'ils créent leur est subtilisé (p. 36-37)

permanente, propos que l'on retrouve par exemple dans sa conférence intitulée « Coopérer, oui mais comment »²⁹, où il énumère les « faux-semblants de la coopération » : la dérive productive, la dérive fusionnelle et la dérive technocratique. La dérive productive qui prend la forme de la division tranquille des tâches, entre les exécuteurs, les décideurs, et les chômeurs « Laisser les gens faire ce qu'ils savent faire ». Cette dérive aboutit à la marginalisation des apprentissages. Il donne l'exemple de la représentation théâtrale de fin d'année, où l'on ne donne pas le premier rôle au bègue... Pratique facile pour tout le monde et confortable, qui entraîne un effet de déliaison. La dérive fusionnelle se reconnaît dans la domination d'une vulgate psychologisante, « Il n'y a plus de problème de lutte des classes, il n'y a que des problèmes d'estime de soi ». Discours enveloppant et bienveillant sur le développement personnel, qui cache les véritables problèmes. La dérive technocratique enfin, qui se retrouve dans le dévoiement du partenariat par exemple, réduit à de belles cérémonies pour signer de belles conventions, mais en réalité où peu d'actions véritables voient le jour. Le propos s'émaille alors du « verbiage de la co-construction ».

29. « Coopérer, oui... Mais pour quoi et comment ? », conférence de Philippe Meirieu à l'invitation du CAPE Nord Pas de Calais le 11 janvier 2014 : <https://www.youtube.com/watch?v=GkLcKVat9Gk>

Un idéal ou une méthode ?

Sa définition de la coopération pourrait se résumer, avec l'étayage de nombreux travaux (Piaget, Vygotsky, Wallon, ...), aux situations où chacun s'implique et en même temps qu'il progresse, permet au collectif de se construire. Des situations complexes où se rencontrent plusieurs types de dialectique dont la dialectique entre interpersonnel et intrapersonnel, et la dialectique entre la ressemblance et la différence. Il parle d'une interaction féconde, « didactisée » comme l'exprime Sylvain Connac : « un système d'échanges entre des personnes de chair et de sang, des échanges qui suscitent ce que les psychologues nomment un « conflit sociocognitif », quand on se reconnaît sur du « commun » pour faire jouer des « différences » et que l'on peut ainsi faire progresser, chacune et chacun, dans son système de symbolisation et de modélisation ». La coopération est pour Philippe Meirieu l'invention collective de solutions, tout à la fois un chantier à construire, un objet de travail en lui-même, et une sorte d'idéal éducatif.

Jean-François Vincent décline, de son côté, une méthode assez précise, qu'il s'est attaché à expliciter dans de multiples écrits. Voici en résumé la déclinaison de cette « méthode active d'éducation » :

- elle s'appuie sur
 - un changement de posture de l'enseignant et une modification du statut de l'élève
 - une modification du tissu relationnel sur lequel se construisent les apprentissages
- elle essaie de mettre en œuvre les valeurs de la Coopération adulte : solidarité, entraide, fonctionnement démocratique
- elle s'appuie pour cela sur
 - des dispositifs pédagogiques interactifs, impliquant des échanges (aide, entraide, tutorat, travail d'équipe)
 - des structures d'expression et de régulation de la vie de la classe (conseil de coopérative de classe)

La particularité de cette description par rapport à tout ce qui précède, c'est « le changement de posture de l'enseignant et une modification du statut de l'élève ».

Où il est question de pouvoir

Jean-François Vincent évoque là un aspect essentiel, qui touche à la question du pouvoir à l'école. « Quel enseignant avouera aujourd'hui qu'il cherche à former des élèves obéissants, soumis à la hiérarchie et en compétition frontale les uns contre les autres pour obtenir le meilleur diplôme, la meilleure place ? Ce discours serait intenable et pourtant... »³⁰. Il cite Barthélémy Profit³¹ qui fustigeait déjà à son époque le « chacun pour soi ». Depuis, se sont déployées « la valorisation du travail individuel, l'émulation par la compétition et le mérite personnel. Autant de références qui justifient la sélection, l'exclusion et renvoient la réussite ou l'échec de chaque apprenant à sa seule volonté, à sa propre responsabilité ». Pour lui, la « première porte » pour débiter en coopération est de sortir du chacun pour soi, sachant qu'« il ne suffit pas de décréter la solidarité dans la classe pour que celle-ci s'établisse d'elle-même », la « seconde porte » touche à la « modification des statuts (de l'enseignant et de l'élève) ou la question de l'apprentissage de la démocratie ».

30. Ibid.

31. Barthélémy Profit (1867-1946), pédagogue français, inspecteur de l'Éducation Nationale et créateur des coopératives scolaires

« Dans une classe coopérative, tous les citoyens de la société-classe sont ainsi co-responsables, au niveau qui est le leur (en fonction de l'âge, de l'expérience, de la maturité) de la vie de la classe en général et de l'émancipation de chacun de ses membres.(...) C'est avant tout au groupe (plutôt qu'aux adultes, enseignants et parents) d'envisager des réponses aux questions qui se posent, dans le quotidien (« situations problèmes en prise directe sur la vie de la classe qui, analysées collectivement, permettront l'élaboration de nouvelles structures ressenties comme nécessaires au bon fonctionnement de la classe et la réussite de chacun »). D'autres que Jean-François Vincent avaient ouvert la voie à ce changement fondamental de positionnement entre l'enseignant et l'apprenant, le maître ou la maîtresse et l'élève. Il y fait d'ailleurs référence dans ses travaux.

Ainsi, Barthélémy Profit écrit en 1922 : « L'école coopérative, c'est une école transformée politiquement, où les enfants qui n'étaient rien sont devenus quelque chose, c'est l'école passée de la monarchie absolue à la république ». Il refuse l'autoritarisme, prône la solidarité et la coopération comme valeurs de référence à l'École. Ses apports nourriront en 1948 la nouvelle définition des coopératives scolaires ; elles deviennent officiellement des « sociétés d'élèves gérées par eux, avec le concours des maîtres en vue d'activités communes ». Une autre grande figure et référence de la coopération à l'école, Célestin Freinet³². Pour ce militant actif de la coopération adulte (également syndicaliste et politique), la devise est déjà de changer l'école pour changer la société. Il prolonge les travaux de Profit en ajoutant une importante dimension politique et sociale. « La coopérative ne doit pas se substituer au Sou des écoles, aux Caisses des écoles, aux œuvres péri et post scolaires... La coopérative est intégrée à la vie de la classe : l'adulte devient un coopérateur parmi les coopérateurs », « ce sont les enfants qui prennent en main effectivement l'organisation de l'activité, du travail et de la vie dans leur école ». « Freinet veut remettre en question l'autorité absolue de l'enseignant. Il ne veut pas renoncer à son rôle d'adulte qui aide les plus jeunes de son expérience mais, abandonnant l'estrade, il s'installe au niveau des enfants, comme cela se passe dans la vie courante ».

32. Célestin Freinet (1896-1966) était instituteur. Il est à l'origine de « la pédagogie Freinet », de l'Ecole Moderne. Autour de lui des milliers d'enseignants, depuis la maternelle jusqu'à l'université, se sont unis au sein de l'ICEM (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne) pour mieux surmonter les problèmes qu'ils rencontraient et transformer profondément le travail scolaire. Source : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org>

Et d'émancipation ? Et de joie ?

On trouve aujourd'hui chez Nicolas Go³³ une définition assez proche de celle qui précède, bien qu'étayée des apports de la recherche depuis lors. Dans son article « Coopération, subjectivation, émancipation : transformer les rapports de production des savoirs », Nicolas Go définit et décrit sa conception de la coopération en éducation, la replace dans son contexte historique, procède à une problématisation philosophique de cette notion, puis propose une réflexion critique sur l'usage de cette notion en éducation. Il considère que l'emploi trivial du terme de coopération signale une hésitation à assumer son caractère de radicalité. Lui-même propose d'y voir plus clair en se référant aux conceptions politiques et philosophiques qui ont traversé les multiples méthodes au cours de l'histoire de l'éducation (méthodes individuelles, simultanées, mutuelles, coopératives, ...). Il invite à entretenir une vigilance lexicale face à la prolifération de terme proches, voire plus ou moins synonymes (comme collaboration, participation, entraide, solidarité, mutualisation, partage, etc). Vigilance également vis à vis des promesses liées aux nouvelles technologies et à de « nouvelles » formes de relations. Mais, surtout, il attribue à la coopération le principe d'égalité, son affirmation et sa mise en œuvre. Il affirme qu'elle s'appuie sur un double soubassement, éthique et politique. Il la définit comme « l'activité dissensuelle par laquelle se reconstruit sans cesse la répartition des places et des tâches, afin de maintenir effectif le principe d'égalité dans les formes changeantes de l'activité commune, individuelle et collective ». Il décrit la coopération comme régulant le rapport des forces entre elles, les manières d'affecter et d'être affecté, substituant aux rapports de pouvoir des rapports de puissance, en référence à Spinoza (accroissements individuels - par l'expérience de la joie - et amplifications mutuelles de puissance de penser et d'agir par le travail coopératif). L'activité est alors définie comme processus de subjectivation³⁴. Le savoir est le matériau de l'activité. Il est ce par quoi les transformations s'opèrent. La construction des savoirs est socialement organisée ; les processus de subjectivation s'y ancrent. Il caractérise la coopération comme une pratique sociale de la joie, le travail devient moteur d'un enthousiasme personnel et collectif. Il conclue en deux points : la coopération implique de ne jamais dissocier les exigences productives de la tâche de la pratique sociale qui les autorise (orientée vers un projet

33. « Coopération, subjectivation, émancipation : transformer les rapports de production des savoirs », Nicolas Go, 2015. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01179521/document>. Fiche de lecture en Annexe 12. Cet article éclaire la conférence qu'il a donnée en ouverture de l'OCCE en octobre 2017. Nicolas Go est Docteur en philosophie, Maître de conférences en Sciences de l'Éducation à l'Université Rennes 2. Pour connaître ses thèmes de recherches, sa bibliographie : <http://cread.espe-bretagne.fr/membres/ngo>

34. Le concept philosophique du processus de subjectivation décrit par Nicolas Go :
- processus par lequel le rapport de soi à soi s'élabore progressivement comme émancipation, attaché à des pratiques permettant de transformer son propre mode d'être. Processus inscrit dans la relation sociale.
- dérive d'un souci éthique : le « souci de soi » de Michel Foucault
- corrélé à des pratiques de soi : les « exercices spirituels » de Pierre Hadot
- souci de soi corrélé au souci des autres (amitié)

d'émancipation). Et quel que soit le contexte, éducatif, économique, politique, la pratique sociale de la coopération est toujours fondamentalement éthique. Elle organise les relations des personnes entre elles de sorte à favoriser les « accroissements mutuels de puissance » (par l'expérience de la joie).

Ainsi, la coopération à l'école peut être considérée comme :

- un moyen pour apprendre : l'apprentissage coopératif s'appuie sur les conflits socio-cognitifs (interactions, élaboration langagière) et vise la co-construction de savoirs (ceux-ci ne sont plus externalisés en la personne de l'adulte). Cette mise au travail, rencontre d'individualités, produit un affect commun : l'enthousiasme.

- un moyen d'apprendre la démocratie : la coopération est à la fois un mode de vie basé sur les principes et valeurs démocratiques, et le moyen d'apprendre ces principes et valeurs démocratiques. Cette affirmation s'appuie sur le postulat que les élèves, selon leur âge, maturité, expérience, sont capables de prendre en main ce qui les concerne

- un objet de travail : l'apprentissage coopératif porte une double-tâche, celle d'apprendre quelque chose et celle d'apprendre à coopérer. Il s'agit de développer une posture réflexive de l'apprenant sur ce qui se passe lors de situations coopératives (spontanées ou didactisées)

- un projet éducatif, économique et politique ambitieux, dans la filiation des luttes sociales ouvrières ; un projet alternatif au libéralisme sauvage, qui se fonde sur le principe radical d'égalité, porte haut les valeurs de liberté et de fraternité par ses visées émancipatrices et non-violentes

Le projet éducatif de coopération à l'école s'appuie sur la mise en œuvre de dispositifs particuliers mettant en jeu l'apprentissage de compétences psychosociales, et de manière indissociable sur une pratique authentique de la vie démocratique dans l'école, dans la classe. Entre « idéal éducatif » et « méthode active d'éducation », la coopération à l'école, issue d'une longue histoire liée à la coopération économique, continue de se forger une identité, par les allers et retours entre l'expérience de praticiens et les travaux de recherche d'universitaires³⁵.

35. C'est dans cet esprit de recherche-action à grande échelle que s'est ouvert un chantier fédéral OCCE, dans le prolongement de l'Université d'automne 2017, à partir de la question : « Existe-t-il une didactique de la coopération ? ». Une dynamique visant la création d'un Observatoire, laboratoire et Conservatoire des pratiques pédagogiques coopératives est lancée. Ceci en partenariat avec plusieurs universitaires et chercheurs tels que Nicolas Go, qui indiquait en ouverture de l'Université d'automne qu'il est nécessaire de mener un travail de conceptualisation sur ces modes de socialisation, car « la notion de socialisation coopérative reste trop large et confuse ».

Au-delà d'une pédagogie active, un soubassement éthique et politique

Le sujet n'est donc pas clos. Ce détour par la coopération à l'école nous offre quelques points d'appui pour penser la coopération à hauteur d'adultes. Retenons par exemple qu'en tant qu'« alternative politique, économique et sociale non-violente au libéralisme sauvage » ou « pratique sociale de la joie », elle ne peut être réduite à une simple méthode de l'agir collectif (méthode qui se résumerait à l'usage ponctuel de quelques techniques pédagogiques ou d'animation dites actives ou participatives). La coopération ainsi entendue ne peut être dissociée de son double-soubassement, éthique et politique. C'est en ce sens qu'elle se rapproche de l'idée de démocratie, au point que les deux termes jouissent, dans certains contextes, d'une proximité particulière, jusqu'à, parfois, être utilisés l'un pour l'autre.

D'autre part, accordons l'importance qu'il se doit à la place de l'apprentissage, et ne le cantonnons pas à l'enfance ; concevons avec Philippe Meirieu que chacun et chacune est apte à apprendre dans tous les domaines et à tous les âges de la vie. Il décline ainsi ce qu'il nomme le postulat de l'éducabilité de tous : « on doit tout faire pour que l'autre apprenne, tout en sachant qu'on ne peut pas engager sa liberté à sa place ». Ainsi tout apprentissage implique, de fait, l'engagement de l'apprenant. Il insiste aussi sur l'indissociable visée politique de l'acte d'éduquer : « Il n'y a pas de politique sans éducation, il n'y a pas d'éducation sans émancipation ». Ainsi, la pédagogie doit travailler sans cesse à incarner cette finalité dans ses pratiques, et à référer ses pratiques à cette finalité. Philippe Meirieu relie « le combat pédagogique et le combat politique » : l'éducation pourrait ainsi être une condition essentielle de la reconstruction du politique, dans le sens où éduquer c'est se contraindre à l'avenir, c'est s'obliger à l'essentiel, et c'est rendre possible la démocratie. Christian Maurel³⁶ précise une condition essentielle pour que l'éducation (populaire dans son propos) s'avère effectivement émancipatrice : celle-ci prend toute son envergure quand il y a une montée en capacitation (nouvelle subjectivité) en même temps que se (re)dessine, objectivement, le rapport social impliqué (une nouvelle distribution des possibles) : « Ainsi mesure-t-on ce qui fait la différence entre l'éducation populaire authentique et la simple instruction du peuple, même lorsque celle-ci met en œuvre des pédagogies actives impliquant les apprenants. (...)

36. Christian Maurel est sociologue, chercheur-acteur en philosophie sur les thèmes de l'éducation populaire et de l'action culturelle. Cofondateur et co-animateur du collectif national « Education Populaire et Transformation Sociale ». Intervenant à l'Université Populaire du Pays d'Aix (Sociologie de la Culture) et chercheur associé au LISRA (Projet « Penser la ville » /MSH Paris Nord).

Elle est productrice de droits nouveaux par la création en situation de savoirs et de représentations générant de l'action collective » (Maurel, 2010). Une conception de l'éducation bien éloignée d'une opération de transmission de savoirs, évaluable au travers de moult évaluations de compétences individuelles. Une conception de la coopération qui interroge nos capacités à apprendre ensemble pour agir ensemble dans une visée commune de transformation sociale, et qui rende possible la démocratie.

« De quoi parle-t-on, au juste, lorsque l'on parle de démocratie ? »

Frédéric Barnoud et Emmanuel Nardon affirment « qu'il n'est pas certain qu'une telle chose – la démocratie – ait existé, ni qu'elle existe, ni même qu'elle puisse exister » (Barnoud & Nardon, 2013). Signe, concept ou fantôme ? La démocratie n'aurait-elle qu'une « existence strictement verbale et fantomatique » ? Ils soulignent que si le mot est souvent brandi, déclamé, rares sont les « discours qui prennent le temps de définir ce dont ils parlent, comme si la simple invocation du mot démocratie suffisait » :

Comme il arrive souvent aux gouvernants et aux gouvernés de confondre les mots et les choses, il n'est pas inutile de rappeler que la démocratie est d'abord un mot de dix lettres de la langue française, c'est à dire une invention langagière (en l'occurrence une traduction) qui n'est jamais assurée de trouver son sosie concret dans le grand réel. Le mot désigne bien quelque chose, c'est certain, mais il n'est pas certain que la chose en question existe actuellement, ni que la chose ait existé dans le passé, ni même qu'elle puisse exister dans le futur. En toute rigueur, il n'est pas exclu que le mot démocratie appartienne à cette famille de mots qui ne désignent rien d'existant et qui – à ce titre – relèvent exclusivement du domaine de la foi.

Ils insistent en rappelant que si la démocratie correspond au gouvernement par la majorité, il est « préférable de ranger le mot démocratie au rayon des fantaisies conceptuelles. Cette préférence se déduit du fait - attesté - que les minorités continuent de gouverner, et que les majorités continuent d'être gouvernées, comme si les processus de démocratisation n'étaient pas encore entrés dans leur phase terminale ». En s'appuyant sur une étude historique des gouvernements, ils attestent :

On ne trouve donc pas de démocratie, mais seulement des processus divers et variés de démocratisation ; c'est à dire des processus par lesquels certaines populations humaines accèdent à davantage de pouvoir politique. Cela signifie que la démocratie n'est pas du tout un concept descriptif – qui traduirait une réalité donnée – mais bien plutôt un concept programmatique qui indique la direction ou le seuil de terminaison de certains processus en cours.

Ainsi donc la démocratie dans notre propos sera entendue en tant que « processus de démocratisation », processus par lesquels certains groupes de personnes accèdent à plus de pouvoir politique. Nous la considérerons comme une dynamique, un horizon composé d'agencements singuliers, une forme issue de la démocratie comme concept, comme modèle théorique, comme valeur, et comme régime³⁷. Idée qui peut s'articuler avec celle du « patriotisme constitutionnel » de Jürgen Habermas, cité par Philippe Meirieu : dans une démocratie, la force structurante capable de contenir les forces centrifuges de l'individualisme, c'est l'adhésion collective à ce qui permet la construction du commun : échanges d'arguments, débats structurés, décisions méthodiquement préparées, ... C'est l'adhésion à la démocratie au-delà de ses seules institutions (sans cesse en chantier, prise comme principe de fonctionnement des relations entre humains, en lieu et place des rapports de forces). Pour autant la notion de pouvoir n'en est pas absente ; pour Claude Lefort (Caumières, 2011), « la spécificité du pouvoir démocratique réside dans le fait qu'il est non-appropriable ». Ceux qui l'exercent sont élus pour un temps donné, et la seule élection implique l'existence d'espaces de confrontation de points de vue.

37. « Archidémocratie »,
BARNOUD F.,
NORDON E., Editions du
Cliquet, 2013

La mise au travail d'une éthique du commun

Pascal Nicolas Le Strat parle d'un « engagement pour le commun (...), qui signe un nouvel élan démocratique dans un contexte de très forte fermeture institutionnelle et politique » (Nicolas-Le Strat, 2016). Un élan qui porte une double opposition : « il marque le refus de se laisser déposséder de nos espoirs et de nos aspirations tant par une gestion étatique lourdement bureaucratisée, que par un fonctionnement arbitraire et inégalitaire du marché ». Il le place donc résolument dans le contexte sociétal d'aujourd'hui, dans un rapport critique aux forces (de l'État et du Marché) qui dessaisissent les citoyens de leurs droits en isolant les individus et corrompant les possibilités de partage et de mutualisation. Il s'agit donc, pour Pascal Nicolas Le Strat, d'« un engagement qui marque un fort désir de reprendre en main les questions qui nous intéressent collectivement, (...) qui s'alimente de puissants affects démocratiques ». Qui ne s'enferme pour autant pas dans le moment négatif de la critique, se prolongeant « dans un moment positif et affirmatif par une capacité, jamais démentie, à imaginer et

à concevoir des alternatives » : « instaurer de la coopération là où l'idéologie majoritaire idolâtre la concurrence, pratiquer une démocratie radicale face à des institutions technocratisées, expérimenter et instituer autant de communs que nécessaires afin de destituer la prétention du Marché et de l'État à diriger nos vies ». Le commun évoqué ici correspond à un idéal de citoyenneté démocratiquement réengagé, qui s'éprouve dans l'expérience : « un autre monde est possible, certes, mais au temps présent ». Aucune injonction ne nous contraint sauf « ce défi que nous nous adressons en premier lieu à nous-mêmes, à nous-mêmes en tant que personne et à nous-mêmes en tant que collégialité, ce défi que nous relevons ensemble et que nous éprouvons dans nos vies de quartier, de travail, de militance ».

C'est ce défi du travail du commun qui nous oblige, personnellement et collectivement ; c'est en ce sens que l'on osera la formule de *la mise au travail d'une éthique du commun*. « Le travail du commun est bel et bien un travail ; il est de l'ordre d'une activité. Il œuvre à travers une large palette de processus (...) qui n'ont rien de spontanés ; ils doivent être conçus et élaborés, imaginés et mis en action. Ils se construisent techniquement et socialement ».

38. Ibid.

Ce petit détour sur les termes de coopération, démocratie et travail du commun invite à situer le cadre éthique de tout travail collectif, qui n'est jamais dénué d'affects. Poncturons avec Jacques Rancière, cité par Nicolas Go³⁸ : « La chose a de quoi susciter de la peur, donc de la haine, chez ceux qui sont habitués à exercer le magistère de la pensée. Mais chez ceux qui savent partager avec n'importe qui le pouvoir égal de l'intelligence, elle peut susciter à l'inverse du courage, donc de la joie ».

Dans son livre, Pascal Nicolas Le Strat invite le lecteur ou la lectrice à « rencontrer le commun là où il est au travail, (...) de l'interpeller au moment où il entre en activité. » Chaque chapitre de son livre correspond à une de ces rencontres. L'étude menée sur le terrain de l'OCCE, sur laquelle s'adosseront nos conclusions, correspond justement à une rencontre de ce type, réglant la focale sur son aspect dynamique. Mais avant de vous l'exposer, accordons-nous de faire connaissance avec Cornélius Castoriadis, dont la pensée féconde guidera avantageusement notre cheminement.