

# *Au moulin de la coopération*

par Christophe Forgeot

Poète, diplômé de Sciences de l'éducation, chargé d'enseignement à l'Université de Toulon, intervenant en atelier d'écriture coopérative pour Étamine et pour la Formation Tout au Long de la Vie, membre du GRAPPE (Groupe de Recherche en Anthropologie Poétique des Pratiques Éducatives).

## *Préambule*

Il n'est pas question, ici, de dévaloriser la collaboration par rapport à la coopération car la collaboration est nécessaire dans bien des situations. Mais, la collaboration étant omniprésente dans notre société, il est important de participer à la valorisation de la coopération qui est trop souvent confondue avec elle ; il est important de prendre conscience que, dans le fonctionnement des institutions, des entreprises, du système éducatif, des organismes culturels, des associations, etc., l'absence de coopération nuit gravement à l'équilibre et à la vitalité des personnes et des organismes vivants en général.

## *I. La création d'une connaissance comme délimitation entre coopération et collaboration*

La création d'une connaissance sert de différence, de délimitation, entre la coopération et la collaboration, selon Éloi Laurent, dans son ouvrage *L'impasse collaborative*. Le contenu de cet ouvrage, bien qu'il soit lié avant tout au secteur économique, est transversal et peut être utile à la réflexion sur la coopération en éducation. Éloi Laurent en est conscient lui-même : « *En matière d'éducation plus qu'en toute autre, la distinction entre collaboration et coopération est cruciale.* »<sup>1</sup>

Pour commencer, observons un instant le sens que l'on veut prêter au mot « connaissance ». La connaissance est plus large qu'une simple somme de connaissances ; elle l'englobe, la dépasse ou l'ignore, car elle est autre chose que l'équivalent d'un ou de plusieurs savoirs. Certes, comme le suggère Edgar Morin dans sa clairvoyance humaniste et scientifique relative à la complexité du monde, *dès un premier regard superficiel, la notion de connaissance vole en éclats [et] si l'on veut [...] essayer de la considérer en profondeur, elle devient de plus en plus énigmatique.*<sup>2</sup> Cependant, la connaissance évoquée ici est davantage *symbolique / mythologique / magique [qu']empirique / logique / rationnelle*<sup>3</sup>. Et nous ajoutons qu'elle est aussi poétique / spirituelle, sans que cela ait à voir avec un quelconque dogme religieux. Pour illustrer ces propos, on admet qu'un scientifique détient ou emprunte des connaissances (et en crée d'autres par l'effet même de sa recherche), alors que le poète a sa propre connaissance – sensible – du monde. Ainsi, *les connaissances* sont plus de l'ordre d'un savoir faisant appel à l'intellect, alors que *la connaissance* est, elle, plus de l'ordre d'un savoir insondable, invisible et incommensurable faisant appel à l'intelligence. En effet, *la connaissance* se situe plus à un niveau spirituel, comme peuvent l'entendre un Bataille quand il évoque *l'expérience intérieure*<sup>4</sup>, ou un Krishnamurti quand il évoque l'observation comme source d'une connaissance capable d'engendrer un *changement créateur*<sup>5</sup>. Si Georges Bataille et Jiddu Krishnamurti placent tous deux *la connaissance* sur le plan de la connaissance spirituelle, le premier dit qu'on peut y parvenir par l'expérience intérieure et le second dit, *a contrario*, qu'apprendre par l'expérience n'est qu'accumulation du conditionnement, que la connaissance, « c'est l'observation » : *Apprendre grâce à l'expérience c'est une chose, c'est une accumulation du conditionnement*

[...]. *Il y a l'accumulation qui entraîne le conditionnement [...] et puis il y a la connaissance dont nous parlons. Cette connaissance est observation – observer sans accumuler, observer dans la liberté. Cette observation n'est pas orientée par le passé.*<sup>6</sup> Les conceptions de la connaissance de ces philosophes peuvent être synthétisées par la « pensée-intuition » du poète et chercheur en Sciences de l'éducation, René Barbier, qui émet à la fois la proposition d'une recherche-action existentielle<sup>7</sup> et celle d'une *spiritualité laïque versus agnostique*<sup>8</sup>. En cela, *la connaissance*, entendue ici, rejoint ces conceptions et demeure le fruit créé, et toujours en devenir, d'une coopération. Car si la coopération peut être créatrice de *connaissances*, elle est, surtout, créatrice de cette part de *connaissance* au-delà de celle correspondant à une « pensée-raison ». Et il est alors évident que pour créer de *la connaissance*, pour créer un cheminement et un objectif inconnus ou aléatoires créateurs de connaissance, qu'ils soient pratiques, concrets, tangibles ou théoriques, abstraits, virtuels, la coopération demande de la part des coopérateurs une présence singulière en situation. Coopérer, c'est produire en créant à plusieurs, ensemble, une nouvelle connaissance, que celle-ci engendre, ou pas, de nouvelles connaissances. Et cette nouvelle connaissance est basée sur la qualité des interactions qui lui ont donné vie et non sur leur quantité, tout simplement parce que *nous voulons que quelque chose se fasse ensemble*,<sup>9</sup> et se fasse bien, tout au moins le mieux possible. Ainsi, afin d'agrémenter la vision d'Éloi Laurent sur la différence entre coopération et collaboration (dont la lecture du livre est l'élément déclencheur de cet article), nous pouvons dire que la coopération est essentiellement « création de connaissance », alors que la collaboration est essentiellement « reproduction de connaissances ».

## *II. Le chemin et le but : deux différences entre coopération et collaboration*

Afin de prolonger cette réflexion, tentons maintenant de cerner la notion de coopération au regard d'autres différences que ce mot entretient avec la collaboration. Et parmi ces dissemblances, il y a celles du chemin et du but. En effet, en coopération, s'il y a création de connaissance, celle-ci, par définition du mot « création », n'est pas connue en amont et dépend, nous l'avons suggéré plus haut, de la part apportée par chaque membre du groupe, de la qualité de leur présence. En coopération, ni les étapes ni l'aboutissement, c'est-à-dire ni le chemin ni le but, ne sont connus à l'avance. Alors que dans la collaboration, les étapes et l'aboutissement sont conçus préalablement, on en connaît le trajet et le but ; ceux-ci sont même souhaités, ciblés, visés et poursuivis.

En outre, on peut prétendre que si une coopération doit être répétée avec les mêmes coopérateurs, elle aboutira forcément à un autre résultat, à une seconde création de connaissance puisque ni son chemin ni son but ne sont connus. En revanche, si le chemin de cette nouvelle tentative est purement répété, à l'identique, il ne s'agit plus d'une coopération, mais, de fait, d'une collaboration. Dans cette collaboration, le même chemin aboutit au même résultat, à la même production de connaissances, et, celles-ci étant connues et recherchées depuis le début, il n'y a pas de *création* de connaissance.

Ainsi, dans la collaboration, ce qui compte le plus, c'est le résultat – c'est le but – et le chemin qui y mène est connu, usuel, conventionnel voire figé, malgré le fait qu'il puisse être, éventuellement, sujet à des modifications afin d'améliorer le résultat (ajustements, corrections, perfectionnements, complications ou simplifications, etc.). Les connaissances qui en résultent, même si elles sont améliorées, n'en restent pas moins des connaissances connues et convoitées depuis le départ. Alors qu'en coopération, le chemin compte plus que le but. Et même si le thème de la coopération est partagé, aucun but n'est poursuivi et la création de la connaissance qui est issue du cheminement est due avant tout à la nature, à la valeur et aux capacités des forces en présence, ainsi qu'à la faculté qu'ont celles-ci de *faire ensemble*. Car, en coopération, comme dit le personnage d'Alexandra au maître écuyer,

dans le film réalisé par Valérie Guignabodet, *Danse avec lui*, en 2007 : « *Ce n'est pas le but qui compte, c'est le chemin* ». Et cette réalisatrice a certainement été inspirée par plusieurs sources ancestrales venues d'Extrême-Orient, comme le proverbe populaire chinois « *ce n'est pas le but de la promenade qui est important mais les petits pas qui y mènent* », la phrase du philosophe Confucius à qui l'on attribue « *le bonheur ne se trouve pas au sommet de la montagne, mais dans la façon de le gravir* » et, enfin, la formule magistrale et incomparable qui serait de Lao Tseu : « *le but n'est pas le but, c'est la voie* ». Oui, il n'est pas incongru d'avancer que la coopération est du côté du Tao. En tout cas, elle est plus du côté des voies nouvelles – pour *créer ensemble* – que du côté de la répétition, de « l'industrialisation » des productions. En coopération, un groupe n'est pas centré sur le but, sur la connaissance à produire (ce qui est plutôt le souci d'une collaboration), mais il est centré sur le chemin à accomplir pour y arriver, alors même que cette connaissance est encore inconnue, insoupçonnée. Pour la coopération, ce n'est pas tant la fin qui compte, mais le moyen de parvenir à une production fondamentalement nouvelle, à une *création de connaissance*.

Cela n'empêche pas que, grâce à la qualité du chemin qui a conduit à sa création, la connaissance puisse revêtir une valeur de grande importance pour les coopérateurs, ne serait-ce que d'un point de vue affectif, puisqu'elle a été suscitée par un chemin intense de connivences et de complicités. Cette valeur peut, bien sûr, être aussi reconnue par celles et ceux qui n'ont pas pris part à la coopération, notamment si la connaissance créée représente un changement sur le plan de la vision du monde, un nouveau sens que l'on donne à la vie, une immense avancée d'un point de vue artistique, existentiel, personnel, sociétal, environnemental, etc. Mais, ne l'oublions pas, quelle que soit la valeur de la connaissance créée, et même si elle est longue et difficile, la coopération réside avant tout dans son chemin et, *in fine*, elle est toujours du pays de René Char qui écrit dans son ouvrage *Les Matinaux : Dans mon pays, les tendres preuves du printemps et les oiseaux mal habillés sont préférés aux buts lointains*.

### *III. L'importance du tâtonnement en coopération*

En coopération, si le chemin prévaut sur le but, celui-ci étant inconnu ou aléatoire, il requiert un facteur essentiel à sa propre réussite : le tâtonnement.

En coopération, le tâtonnement est à la fois personnel et collectif ; il est l'un des constituants du chemin même, un facteur majeur du *faire ensemble*. En premier lieu, parce qu'il autorise implicitement l'erreur qui, elle-même, peut être source d'enseignement et d'apprentissage. En second lieu, parce que c'est dans le tâtonnement que s'expriment les élans, les engagements, les accords et les mouvements co-constructifs favorables et salutaires et que s'expriment, de façon concomitante, les retenues, les désaccords et les mouvements de réserve tout aussi bénéfiques. Le tâtonnement, dans une dynamique et une écoute bienveillantes, respectueuses de chacun, est propice à la formation des idées, des intuitions, des certitudes, des accords, des doutes, des interrogations comme des désaccords. Le tâtonnement est « favorable » parce qu'il va enrichir la réflexion et l'action du groupe par petites touches progressives et il est « salutaire » parce qu'il va lui permettre de surmonter les difficultés. En coopération, le tâtonnement est bienfaisant, c'est même un « bon signe » car c'est un indicateur de vertu dans la recherche d'une résolution. Le tâtonnement est donc bienvenu et il est, à juste titre, perçu comme étant de bon augure. En coopération, il n'y a pas de procédure ni de protocole à suivre, mais des valeurs et des principes de fonctionnement à respecter, une parole qui circule, une parole qui tâtonne.<sup>10</sup>

En collaboration, le tâtonnement est plutôt malvenu car il ne constitue pas un indice d'efficacité, bien au contraire. Ce que l'on recherche avant tout, dans une collaboration, c'est d'atteindre un objectif visé le plus rapidement possible. La notion de rentabilité a une part non négligeable et le tâtonnement ne peut que freiner un cheminement connu et un but

fixé. Par exemple, pour la réalisation, à plusieurs, d'un bien de consommation, le tâtonnement n'est pas légitime car la collaboration de chacun se doit d'être performante afin de réaliser un objet promptement, au moindre coût. *Idem*, par exemple, dans le domaine militaire, où rien ne doit être laissé au hasard, tous les protagonistes d'un même camp doivent collaborer pour mener à bien la mission qui leur est confiée, en obéissant aux choix – aux ordres – du décideur ou du petit groupe de décideurs le plus haut placé dans la hiérarchie. De leur obéissance et de leur discipline dépend la réussite de l'action entreprise ; ce qui n'est pas toujours la garantie d'une stratégie au bénéfice de l'intérêt général. Nombreux sont morts durant la Première Guerre mondiale, contraints de suivre les ordres des généraux, même si ceux-ci étaient absurdes et témoignaient plutôt de valeurs personnelles très éloignées du souci d'un bien commun. Dans la collaboration, l'importance des procédures et des protocoles est très grande ; ce sont ces procédures et ces protocoles que chacun va suivre à la lettre et répéter autant de fois qu'il lui est demandé. Dans toute collaboration, chacun, à son poste, est censé maîtriser ce qu'il apporte à l'équipe ; les désaccords sont implicitement – ou explicitement – déconseillés et les élans, les engagements, les mouvements co-constructifs, comme les retenues et les mouvements de réserve vont être conditionnés ou découragés, contrariés, empêchés voire punis. En collaboration, le tâtonnement perturbe le chemin, à tel point qu'il en devient un obstacle qu'il est préférable de combattre et d'éliminer.

Mais alors, en coopération, de quel type de tâtonnement s'agit-il ? En existe-t-il plusieurs ? Célestin Freinet en distingue deux : le tâtonnement mécanique, qui est un tâtonnement fixe duquel on ne tire pas d'enseignement, et le tâtonnement intelligent, qui est un tâtonnement évolutif duquel on tire un enseignement ; et c'est ce dernier qui permet de trouver une solution à un problème. Il s'agit de *la perméabilité à l'expérience, qui est le premier échelon de l'intelligence. Le tâtonnement, de mécanique qu'il était, devient alors intelligent. C'est même à la rapidité et à la sûreté avec lesquelles l'individu profite intuitivement ou expérimentalement, des leçons de ses tâtonnements, que nous mesurerons son degré d'intelligence.*<sup>11</sup>

Jusqu'à aujourd'hui, dans notre système éducatif public, de l'école primaire à l'université, en passant par les « grandes écoles », la place octroyée au tâtonnement intelligent (s'appuyant donc sur les bienfaits de l'erreur), donne un aperçu de la place que l'on concède à la coopération et, inversement, la place octroyée à la coopération, dans ce même système, donne une idée de la présence du tâtonnement intelligent auquel on consent... Et force est de constater que si cette place est encore remarquable en maternelle (parce qu'étant encore envisagée comme un moyen constructif), elle diminue drastiquement dans le primaire (où le droit à l'erreur est vidé de son sens), pour être complètement discréditée, décriée et pourchassée dans le secondaire et au-delà. Ainsi, en observant ce système éducatif, il est par déduction facile de discerner l'ampleur allouée à la pédagogie par laquelle l'élève est forcé de collaborer en obéissant ; ce qui est la preuve d'un système aberrant.

#### *IV. Brève distinction des rôles en situation de coopération*

En situation de coopération, il est possible de distinguer des rôles que chacun peut remplir au sein d'un groupe. Nicolas Go parle de *positions ou topos*<sup>12</sup>, ce qui enrichit le vocable « rôle » qui peut sous-entendre la dimension du jeu et une volonté de la part des participants de *faire semblant*, comme des acteurs, ce qui n'est évidemment pas à souhaiter dans une réunion où la sincérité de chacun est préférable. Dans un groupe déterminé, les rôles n'existent que si les participants les tiennent parce qu'ils en ressentent le besoin, consciemment ou inconsciemment. Au moins sept rôles peuvent être dégagés dans un groupe qui travaille en coopération : le rôle du médiateur, du scribe, du rapporteur, du théoricien, du garant de la loi, de l'observateur-relanceur et celui du questionneur.

- Le médiateur tient le rôle de l'animateur, de l'organisateur de la coopération à l'intérieur du groupe, afin que celui-ci se mette en marche, qu'il prospère et qu'il évolue de manière constructive. Il va lancer le processus de la coopération et le relancer, si besoin, pour que celui-ci progresse. Il sert de lien, éventuellement d'intermédiaire, entre les membres.
- Le scribe prend en charge l'écriture de la synthèse des propositions, des avis, des questions, etc. Il écrit, il note concrètement ce qui servira de mémoire au groupe. Dans un atelier d'écriture, par exemple, le scribe écrit l'histoire qui résulte de la coopération des membres du groupe.
- Le rapporteur transmet oralement à d'autres personnes que celles appartenant au groupe, l'état du cheminement, l'état des tâtonnements, des avancées et/ou de la création produite.
- Le théoricien reformule et/ou synthétise les apports émis par chacun, il se préoccupe de les exprimer autrement et de les théoriser, c'est-à-dire de les formuler à nouveau, en trouvant des paroles, des formules et des expressions de manière qu'ils soient plus compréhensibles et qu'ils gagnent en perspective.
- Le garant de la loi présente ou rappelle le cadre à chaque fois qu'il en ressent la nécessité. Il veille implicitement ou explicitement à faire respecter les devoirs et les droits de chacun du groupe. Il n'est pas le seul gardien du « cadre relationnel » mais intervient principalement sur ce sujet. Prenons, pour exemple, le cadre relationnel émis par le Collectif Citoyens de Barjols, une petite commune du Var. Ce cadre relationnel lui vient de la municipalité de la mairie de Saillans, un village de la Drôme géré par un collectif de citoyens depuis les élections municipales de 2014. Ce cadre lui-même serait inspiré de principes choisis par l'Université du Nous.<sup>13</sup> À Barjols, ce cadre relationnel se décline en dix préceptes, imprimés en gros caractères et en recto-verso sur autant de feuilles suspendues à un fil qui traverse la salle des réunions-rencontres, de façon qu'ils soient visibles par tous, afin que chacun puisse en prendre connaissance à tout instant et s'y référer au besoin ; ce cadre est nommé « Cadre relationnel adopté par les facilitateurs » :
  - *Accepter que l'autre ait une idée différente ne veut pas dire renier mon idée ;*
  - *Chercher à se faire comprendre et non à convaincre ;*
  - *Principe de confidentialité et de respect de la prise de parole par l'écoute active ;*
  - *Non dévalorisation de soi et des autres ;*
  - *Les personnes présentes sont les bonnes personnes au bon moment et au bon endroit ;*
  - *Non jugement et bienveillance ;*
  - *Vigilance et prise en compte des inégalités de la situation ;*
  - *Chacun a le droit de penser ce qu'il pense et de l'exprimer ;*
  - *Personne n'a raison, chacun a son point de vue ;*
  - *Le désaccord est fécond.*

Nous pourrions en ajouter un supplémentaire dans le but d'aider la prise de parole des personnes qui n'osent pas s'exprimer en public : « Il n'y a pas de question bête ».

- L'observateur-relanceur est silencieux, ou presque ; il observe, présent, à l'écoute de ce qui se dit dans son groupe. Sa présence, quasi-muette, n'est pas sans utilité car il sert de témoin et si la coopération est en panne, à l'arrêt, si elle est en situation de blocage sans que le médiateur ne puisse rien n'y faire, il n'est pas rare que l'observateur vienne au secours du groupe en relançant les échanges.
- Le questionneur pose évidemment des questions..., c'est sa manière de participer à la coopération. Il n'a pas d'autre moyen (d'autre envie ?) que de poser des questions qui permettent à la coopération de cheminer.

Ces rôles peuvent être cumulés par un ou par plusieurs membres. Ils peuvent être abandonnés et interchangés, au gré du processus de création dans le groupe. Certaines positions demandent, effectivement, une énergie singulière et il est parfois reposant et bon de les abandonner ou de les laisser tenir par quelqu'un d'autre. Chacun de ces rôles peut faire l'objet d'une analyse plus poussée et cette liste d'attitudes dominantes n'est certainement pas exhaustive.

## V. La coopération, entre « Ubuntu » et « servo per amikeco »

« Ubuntu » est une expression issue des langues bantoues du sud de l'Afrique, mise en lumière par Nelson Mandela. Elle peut se transposer, en français, par « Je suis parce que nous sommes. » Pour illustrer cette phrase, il est plaisant de faire référence à l'histoire (réelle ou imaginaire) d'un anthropologue qui, dans une tribu africaine, pose au pied d'un arbre un grand panier de fruits en disant à un groupe d'enfants qu'il a constitué : « Celui qui arrivera le premier à l'arbre gagnera le panier de fruits. » Quelle ne fut pas sa surprise lorsqu'il vit les enfants se prendre par la main et trotter joyeusement, ensemble, jusqu'à l'arbre ! Ils s'assirent et partagèrent les fruits. L'anthropologue leur demanda pourquoi chacun n'avait pas tenté d'être le plus rapide pour gagner, seul, le panier. Les enfants lui répondirent alors en chœur : « Ubuntu » ! C'est-à-dire qu'il ne servait à personne de gagner tout seul le panier de fruits car cela ne servait à personne d'être soi-même heureux si les autres étaient tristes.

Eh bien ! en coopération, c'est aussi « ubuntu » ! Si l'on observe, par exemple, une classe qui fonctionne grâce à la pédagogie coopérative, on comprend que *les élèves ne sont plus des rivaux qui s'efforcent de se dépasser l'un l'autre, mais des égaux qui s'aident mutuellement*.<sup>14</sup> Là, comme dans toute situation où la coopération est la méthode employée par des humains qui s'emparent d'un sujet et qui tendent vers un projet commun, naturellement, *la coopération est entendue comme ce qui découle des pratiques d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail en groupe*.<sup>15</sup> Selon Philippe Meirieu, *je n'apprends bien que quand tout à la fois, j'apprends des autres et j'apprends aux autres*.<sup>16</sup> Car non seulement la pratique de la coopération demande une volonté partagée de faire avec les autres, mais plus que cela encore, de faire par et pour les autres. En empathie avec les autres membres de la coopération, chacun apporte / apprend à l'autre et s'apporte / s'apprend à soi-même, chacun sert d'éducateur / d'accompagnateur à l'autre et s'éduque / s'accompagne soi-même parce que les conditions de travail mettent les protagonistes sur un plan d'égalité où *chacun participe aux décisions selon un principe démocratique : un homme [une femme !], une voix*<sup>17</sup>. Il s'agit d'un plan « horizontal » pour reprendre l'image de Paulo Freire lorsqu'il s'interroge sur le dialogue dans la relation éducative : *Et qu'est-ce que le dialogue ? C'est une relation horizontale de A avec B. [...] Il se nourrit d'amour, d'humilité, d'espérance, de foi, de confiance*.<sup>18</sup> La coopération *se rapproche en cela du champ de la générosité : je fais quelque chose avec l'autre et pour l'autre*.<sup>19</sup> Ainsi, la coopération est constitutive d'un mouvement horizontal dans lequel chaque membre du groupe représente une part égale allant et venant sur un même plan, alors que la collaboration est constitutive d'un mouvement vertical dans lequel chaque membre du groupe représente une part inégale sur un plan gradué allant du plus haut vers le plus bas.

*Servo per amikeco* est une phrase de la langue universelle, l'espéranto ; elle se traduit, en français, par « servir par l'amitié ». À l'instar du « profil » de l'accompagnateur établi par le philosophe danois Søren Kierkegaard, le coopérateur doit *comprendre qu'aider n'est pas vouloir maîtriser mais vouloir servir*.<sup>20</sup> En effet, en coopération (qui fonde et forme tout accompagnement), s'il s'agit d'être bienveillant, d'être généreux envers les autres, de les aider si nécessaire (et d'accepter de se faire aider), s'il s'agit de faire avec et pour les autres, nous pouvons affirmer, en d'autres mots et sans que cela ne soit ni réducteur ni péjoratif, qu'il s'agit bien de les *servir*. Entendons ce verbe, « servir », comme un engagement dans lequel l'autre est au centre des préoccupations. Au cœur de l'accompagnement, la coopération existe par le désir de créer ensemble une route, dans un climat serein et respectueux ; elle développe ce désir, même dans le désaccord, si ses valeurs en demeurent le moteur. En cela, le désir de *servir* n'est pas une aliénation mais une preuve d'altruisme. Et dans cette volonté du bien d'autrui comme de son propre bien, la coopération libère l'intelligence en étant émancipatrice ; elle pose chacun au service de l'autre et relève d'une

attitude éducative par laquelle *il s'agit bien de libérer l'intelligence plutôt que de la charger*.<sup>21</sup> Le travail en coopération, finalement, libère les « bonnes énergies » car chacun trouve sa « juste place » au sein du groupe. Qu'est-ce qu'une « juste place » ? *La juste place [...] c'est une question de chemin. [Réapparition de l'importance du chemin.] Plus nous sommes et nous rendons présents à nous-mêmes, plus nous pouvons nous rendre présents à la présence de l'autre, plus nous sommes proches de cette présence à nous-mêmes de nous-mêmes, plus nous nous rendons proches de la présence à soi-même de l'autre, de l'autre en tant qu'autre. Plus nous sommes proches du plus propre de nous, plus nous sommes proches du plus propre de l'autre. Plus nous sommes proches de la personne, plus nous nous en approchons, moins nous sommes étrangers les uns aux autres, plus nous naissons ensemble*.<sup>22</sup> Être à sa juste place, dans un cadre nourri de respect, d'écoute, d'attention, de générosité envers les autres et envers soi-même, c'est servir l'autre et soi-même « par amitié », quel que soit l'endroit où l'on se trouve sur la planète, quelles que soient les origines, la couleur de peau, les opinions politiques, les croyances ou l'absence de croyance. Dire « coopération », c'est prononcer un mot dont la sagesse se situe entre « ubuntu » et « servo per amikeco ».

## *VI. La coopération consacre les valeurs et abolit les modèles*

Il a été montré qu'une coopération « efficace » est une coopération dont le groupe de participants est autonome et bénéficie de caractéristiques particulières : en son sein *le climat est serein, les membres participent activement* [en se positionnant dans l'un des rôles décrits plus haut] *et sont intéressés, les échanges sont riches et nombreux [...], chaque membre comprend la tâche à réaliser et sait ce qu'il a à faire, les membres prennent le temps d'écouter les autres [...], [chaque membre] est capable d'affronter les divergences d'opinions et cherche les moyens pour les résoudre, les membres peuvent exprimer leurs désaccords librement et dire ce qu'ils pensent, chaque membre est conscient des états d'âme de ses coéquipiers face au sujet de la discussion ou du travail à faire, quand une tâche ou une action s'impose, les membres savent ce qu'il convient de faire et s'entraident, la position d'animateur ou de chef est occupée à tour de rôle par chacun des membres*.<sup>23</sup> (Le terme de « chef » est contestable, à notre avis, car trop ambigu. Nous avons antérieurement parlé de rôle de « médiateur » et d'« organisateur », qualifier ce rôle de « facilitateur », comme le fait le Collectif Citoyens de Barjols, semble également approprié). Pour qu'une coopération soit efficace, nous pourrions même dire, « pour qu'une coopération soit tout simplement une coopération », celle-ci doit s'appuyer sur un cadre relationnel afin d'éviter sa dégradation, sa détérioration pouvant être causées par des dérives personnelles. Les préceptes de ce cadre relationnel forment un ensemble de principes qui puisent leurs racines dans les valeurs fondatrices de toute coopération ; ces valeurs ont pour base la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme : *respect de la personne* (soi et les autres) [...], *liberté, égalité en droits et en devoirs, solidarité, sens des responsabilités*<sup>24</sup>... On pourrait ajouter à cette déclaration des valeurs qui donneraient lieu à une nouvelle Déclaration Universelle des Droits de l'Être Vivant : Ubuntu et Servo per amikeco.

Dans l'activité de « faire ensemble », tout groupe qui applique des principes consacre des valeurs. Un peu partout dans le monde, les coopérations citoyennes (qui se distinguent des collaborations) se répandent par l'impulsion de personnes aspirant à s'émanciper de ce qui est déjà connu et qui ne marche pas, grâce à d'autres manières de faire. Le film *Demain* de Cyril Dion et Mélanie Laurent, en 2015, a été l'un des premiers à en montrer quelques exemples sur grand écran. S'il cultive son utopie d'un monde meilleur, gageons que l'être humain sache, un jour, intégrer intimement les valeurs de la coopération de manière à se choisir d'emblée les principes qui lui garantissent sa faisabilité. Ce serait alors l'assurance qu'il peut se passer d'afficher un cadre relationnel puisqu'il l'aura fait sien pour coopérer.

La coopération est émancipatrice car elle abolit les modèles. Comment une chose unique et qui ne se renouvellera pas pourrait-elle souffrir un modèle ? Si la coopération est un « faire ensemble » strictement dépendant des personnes en présence, si la coopération est expressément une création de connaissance, il lui est impossible de suivre un modèle. La coopération est une action vivante, et, comme tous les organismes vivants, elle ne peut se reproduire à l'identique d'un modèle existant, ni elle-même se répéter rigoureusement, sans manquer à son essence même, sans devenir *de facto* une autre action, une collaboration, qui impliquerait bien d'autres composantes, bien d'autres conséquences et qui relèverait de bien d'autres valeurs et de bien d'autres principes. Car la coopération se situe dans une autre dimension interpersonnelle et un autre univers interactif que ceux usuels et faciles ; car, quel que soit son secteur d'activité, *au sens de « faire œuvre commune », elle signifie beaucoup plus que travailler ensemble.*<sup>25</sup> Mais, si la coopération, par nature, rejette les modèles, elle ne refuse pas forcément les exemples. Ne pas avoir de modèle ne veut pas dire automatiquement ne pas s'inspirer d'exemple. Un modèle est ce que l'on suit absolument, à la lettre, comme une couturière suit avec exactitude son modèle (qu'elle appelle, sans que ce soit méprisant, un « patron »), alors qu'un exemple fait, d'office, figure de variante à ce que l'on va faire ensemble ; il peut susciter l'intérêt voire l'admiration, il peut représenter ce vers quoi l'on tend ou ce vers quoi l'on voudrait tendre. Mais, de toute façon, on ne le suivra pas puisqu'on crée en s'ajustant à la situation et puisque toute coopération, dans sa longueur, dans sa largeur, dans sa profondeur et dans son épaisseur, est unique et directement dépendante de ses participants ; des réflexions et des actions que ceux-ci mèneront ensemble.

### *VII. Est-il possible de coopérer sans sensibilité ?*

Certains principes de coopération du cadre relationnel, mentionnés plus haut, sont proches des « accords » qui favorisent *la voie de la liberté personnelle* pratiquée dans la culture toltèque, une culture méso-américaine qu'un représentant contemporain, Don Miguel Ruiz, a transmis au monde à travers plusieurs livres, dont l'un est intitulé « Les quatre accords toltèques ». Ces quatre accords sont 1- *Que votre parole soit impeccable*, 2- *Quoi qu'il arrive, n'en faites pas une affaire personnelle*, 3- *Ne faites pas de suppositions* et 4- *Faites toujours de votre mieux.*<sup>26</sup> Pour sa part, le praticien de la pédagogie Freinet, Jean Le Gal, dépeint une éthique coopérative ainsi : *la pratique coopérative relève d'un plaisir de créer, de s'engager dans un processus novateur permanent qui évite la normalisation des relations et des structures. [...] La coopération institue une solidarité consciente qui met en jeu la responsabilité de chacun et la volonté de concourir au bien commun : « un pour tous et tous pour un ».*<sup>27</sup> Là encore, dans cette « voie » et dans cette éthique, il est question, entre autres choses, de sollicitude à l'égard des autres, comme de soi-même, ainsi que d'une volonté de bien faire pour soi et pour les autres, en privilégiant la notion de bien-être. Coopérer, c'est *faire-crée*r du bien, ensemble, avec plaisir, par l'écoute et le dialogue. Et comment y parvenir sans adjoindre une propriété individuelle élevée au rang de valeur, trop souvent négligée, la sensibilité ? Dans des sociétés dites « individualistes », n'est-ce pas à la sensibilité – et non à la « sensiblerie » – que l'éducation doit œuvrer ? *La sensibilité appartient au sujet, elle est fondamentalement un mode d'être au monde.*<sup>28</sup> Mais la sensibilité a « mauvaise presse » car on l'associe volontiers, par facilité, à une attitude mièvre et dépourvue d'intérêt, car supposément dépourvue de densité, de solidité, car suspectée d'être l'apanage d'êtres doucereux, fades et faibles. René Barbier, qui a développé pendant plusieurs décennies l'idée d'« écoute sensible », affirme, au contraire, que la sensibilité est *une valeur à redécouvrir. Non pas une sorte de sentimentalité ou de mollesse, mais au contraire une fermeté douce [...].*<sup>29</sup> Cette notion d'écoute sensible est à retenir, à employer, à promouvoir. *Mais qu'appelle-t-on l'écoute sensible ? Il s'agit d'un « écouter / voir » qui emprunte très largement à l'approche rogerienne en sciences humaines, mais en*



*l'infléchissant du côté de l'attitude méditative au sens oriental du terme. L'écoute sensible s'appuie sur l'empathie. [...] L'écoute sensible reconnaît l'acceptation inconditionnelle d'autrui. Il [le chercheur, l'éducateur, le coopérateur...] ne juge pas, il ne mesure pas, il ne compare pas. Il comprend sans pour autant adhérer aux opinions ou s'identifier à l'autre, ce qui est énoncé ou pratiqué.<sup>30</sup> La coopération sans sensibilité est impensable car si cette dernière fait défaut, son absence assèche et finit par gripper le rouage des autres valeurs et des principes du cadre relationnel.*

### *VIII. Coopération et pédagogie de projet*

*Le projet coopératif doit être l'objet d'un choix collectif réfléchi et lucide. Il doit s'inscrire dans la réalité de ce qui est possible à accomplir.<sup>31</sup> Jean Le Gal veut-il signifier qu'il faille s'interdire les projets qui ont un peu d'ambition, qu'il faille délaissier tout rêve et tout idéal ? que toute utopie est à proscrire ? Pour les enfants d'une classe chère à cet « instituteur Freinet », ce n'est pas absurde. Mais pour les autres ? Durant plus de quatre décennies, la devise de l'association estudiantine de l'Université Paris 8, le Centre Interculturel de Vincennes à Saint-Denis (CIVD), a été « Soyons réalistes, entreprenons l'impossible ! ». Sans cette devise, bien des rêves ne se seraient pas transformés en projets et bien des projets n'auraient pas vu le jour ! *Il faut toujours viser la lune, car même en cas d'échec, on atterrit dans les étoiles*, disait Oscar Wilde. La coopération et le projet sont main dans la main pour aller jusqu'aux étoiles si les coopérateurs visent la lune. La pédagogie de projet sous-entend la coopération, car sans elle, sans ses valeurs, sans ses principes, la pédagogie de projet n'est humainement rien. Attelé à régler un problème, à traiter un sujet, à inventer une solution, à créer un événement, bref, à co-conduire un projet dans le cadre – ou le hors-cadre – d'une coopération, tout groupe vit dans un berceau pédagogique où chacun va apprendre des autres et de soi-même, où chacun va apprendre aux autres. Et plus la mixité sociale et culturelle est grande, plus l'équilibre homme-femme est effectif, plus la réalisation d'un projet est métissée en somme, plus l'apprentissage est riche ; et il le sera davantage si ce « mélange salubre » est également intergénérationnel. L'enseignante au département F.L.E. (Français Langue Étrangère) de l'Université Paris 8 et co-fondatrice du CIVD, Annie Couëdel, peut en témoigner. Pendant des décennies, au sein de ses cours de l'Université de Vincennes puis de Saint-Denis, ses étudiantes et ses étudiants d'âges très divers, venus de pays différents (Algérie, Allemagne, Angleterre, Brésil, Chili, Chine, Colombie, Espagne, France, Grèce, Iran, Maroc, Sénégal, Tunisie, etc.) et d'horizons sociaux multiples, ont pensé, élaboré et réalisé en autonomie des projets ambitieux et variés, grâce à la pédagogie de projet, dans une attitude coopérative. Certains ne maîtrisaient pas la langue française et ce sont les projets qu'ils ont montés qui leur ont permis de l'apprendre, à travers des publications de journaux, de productions de festivals interculturels, d'expositions, de concerts, de films, de constructions de bibliothèques au Togo, d'envois de livres en Haïti et en Serbie, de co-réalisations de projets de rencontres et de recherches avec des villes éloignées (Irkoutsk, Tahiti, Carrollton...), etc. Une telle pédagogie de projet n'a pu exister avec inventivité et imagination créatrice, (et ne continue d'exister maintenant au sein de l'association L'Amitié des Peuples du Monde), qu'à la condition d'une énergie nommée coopération. Car un projet n'est pas un programme et une pédagogie de projet n'est pas une transmission de programme. *La pédagogie de projet et la conception de l'éducation qui la sous-tend se situent aux antipodes d'un enseignement basé sur la programmation. [...] Selon l'étymologie, « programme » signifie ce qui est écrit à l'avance. Le programme est un modèle de planification, de prévisions préconçues.<sup>32</sup> En pédagogie traditionnelle qui sert à instruire, à transmettre un savoir, on collabore pour réaliser un programme ; en pédagogie de projet, on coopère pour réaliser un projet. Et dans ce cas, ce sont les coopérateurs qui s'apprennent à eux-mêmes, en mettant en action leur propre pédagogie coopérative. Au sein des « groupes-projets », il n'y a pas de hiérarchie, il n'y a pas d'iniquité, le projet s'inscrit**

dans la complexité du réel et oblige à prendre en compte tous les paramètres de la situation, la multiplicité des variables. Il n'est pas défini une fois pour toutes et peut se transformer en fonction des circonstances. Les promoteurs [nous pourrions dire « les coopérateurs »] vont devoir développer des stratégies inédites, inventer des ripostes adaptées pour répondre à l'inattendu. « C'est l'invention au quotidien » (Guy Berger).<sup>33</sup> Dans le dispositif de la pédagogie de projet, on innove, on invente, on improvise, on crée de la connaissance, parce qu'elle est consubstantielle à la pédagogie coopérative, et inversement. Les deux sont à la fois le moyen, la voie, le chemin. La pédagogie de projet s'appuie sur une démarche d'émancipation des sujets sociaux capables de s'adapter aux nouvelles réalités sociales et économiques ou de les combattre. Le dispositif de pédagogie de projet stimulant l'émergence d'actions de transformation permet d'accueillir le réel, de le penser, de l'analyser, de le mettre, collectivement, à l'épreuve du sens [...].<sup>34</sup> N'y retrouve-t-on pas là tout ce qui fait également la substantifique moelle de la coopération ? Et n'est-ce pas, en effet, dans la coopération que réside la meilleure façon d'utiliser et de déployer le caractère épanouissant et émancipateur d'une pédagogie de projet ?

- 
- 1- Éloi Laurent. *L'impasse collaborative / Pour une véritable économie de la coopération*. Paris : Les Liens qui libèrent, 2018, p.89.
  - 2- Edgar Morin. *La méthode. Tome 3. La connaissance de la connaissance*. Paris : Le Seuil, rééd. 2006, p. 11.
  - 3- Edgar Morin. *Ibid.*, p. 233.
  - 4- Georges Bataille. *L'expérience intérieure*. Paris : Gallimard, collection Tel, rééd. 1994.
  - 5- Krishnamurti. *Le changement créateur*. Traduit de l'anglais par Annette Duché. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, rééd. 1988, p.193-194.
  - 6- Krishnamurti. *Ibid.*
  - 7- René Barbier. *La recherche-action*. Paris : Anthropos, coll. Poche Ethno-Sociologie 1996.
  - 8- René Barbier. *Le vide sans aillères ; Vers une sagesse poétique en spiritualité laïque*. Inédit.
  - 9- Richard Sennett. *Ensemble pour une éthique de la coopération*. Traduit de l'anglais par Pierre-Emmanuel Dauzat. Paris : Albin Michel, 2014, 353.
  - 10- La parole entendue ici est la parole qui s'oralise (pour la distinguer de la parole écrite) et l'on comprendra la dimension de l'oralité en coopération, ainsi que son importance en la matière, en lisant le dossier *Enseigner l'oral qui structure la pensée*, dans le n° 274, janvier-février 2020, de la revue pédagogique *Animation & Éducation* de l'Office Central de la Coopération à l'École (OCCE).
  - 11- Célestin Freinet. *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*. Cannes : École Moderne Française, 1950, p.44.
  - 12- Nicolas Go. *Approche coopérative et complexe en éducation* in *Oser la pédagogie coopérative complexe de l'école à l'université*. Sous la direction de Malini Sumputh et François Fourcade. Lyon : Chronique sociale, 2013, p.60.
  - 13- Université du Nous : Co-construire des communautés apprenantes et des communs pérennes du faire ensemble. <http://universite-du-nous.org/>
  - 14- Georges Prévot. *Pédagogie de la coopération scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France, 1960, p.51.
  - 15- Sylvain Connac. *La coopération entre élèves*. Poitiers : Canopé, coll. Éclairer, 2017, p.21.
  - 16- Philippe Meirieu. *La pédagogie coopérative : dépassée ou subversive?* in *Oser la pédagogie complexe / De l'école à l'université*. Op. Cit., p.29.
  - 17- Jean Le Gal. *Coopérer pour développer la citoyenneté / La classe coopérative*. Sous la direction de Dominique Berteloot. Paris : Hatier, coll. Questions d'École, 2001, p. 21.
  - 18- Paulo Freire. *L'éducation, pratique de la liberté*. Mâcon : fac-similé Éditions W, 1996, p.112.
  - 19- Nicolas Go. Op. Cit., p. 52.
  - 20- Søren Kierkegaard. *Si je veux réussir à accompagner un être...* Traduction de Britt-Mari Barth in *Le savoir en construction*. Paris : Retz, 1993, p.175.
  - 21- Gérard Lurol. *L'attitude éducative* in *Éducation et sagesse / La quête du sens*. Paris : Albin Michel, revue *Question de* n°123, 2001, p.64.
  - 22- Gérard Lurol. *La juste place : la personne se construit dans l'histoire et la relation* in *L'Émergence de la personne / éduquer, accompagner*. Coordination Marie-Louise Martinez. Paris : L'Harmattan, 2002, p.210.
  - 23- Jim Howden et Huguette Martin. *La coopération au fil des jours / Des outils pour apprendre à coopérer*. Montréal : Chenelière / McGraw-Hill, 1997, p.7.
  - 24- Collectif. *Pour une pédagogie coopérative*. Office Central de la Coopération à l'École (OCCE), p.21.

- 25- Nicolas Go. Op. Cit., p.50.
- 26- Don Miguel Ruiz. Les quatre accords toltèques / La voie de la liberté personnelle. Saint-Julien-en-Genevois : Poches Jouvence, rééd. 2016.
- 27- Jean Le Gal. Op. Cit., pp. 21 et 22.
- 28- Catherine Meyor. *L'affectivité en éducation / Pour une pensée de la sensibilité*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, coll. Perspectives en éducation et formation, 2002, p.53.
- 29- René Barbier. *L'approche transversale / L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos, coll. Exploration interculturelle et science sociale, 1997, p.89.
- 30- René Barbier. La recherche-action. Op. Cit., p.66.
- 31- Jean Le Gal. op. Cit., p.22.
- 32- Annie Couëdel. *Le langage comme enjeu social / Pédagogie de projet et dynamiques sociales* in *De la pédagogie de projet et de l'enseignement de la langue amazighe en Kabylie*. Sous la coordination de Nasseridine Ait Ouali. Tizi-Ouzou : L'Odyssée, 2013, p.58.
- 33- Annie Couëdel. Ibid.
- 34- Nicole Blondeau et Annie Couëdel. *Entreprendre pour apprendre / Un dispositif pédagogique d'insertion/intervention* in *De la pédagogie de projet et de l'enseignement de la langue amazighe en Kabylie*. Op. Cit., p.196.

## Bibliographie

- Animation & Éducation*. Revue pédagogique de l'Office Central de la Coopération à l'École. Paris : OCCE
- Coopérer pour développer la citoyenneté / La classe coopérative*. Jean Le Gal. Sous la direction de Dominique Berteloot. Paris : Hatier, coll. Questions d'École, 2001.
- De la pédagogie de projet et de l'enseignement de la langue amazighe en Kabylie*. Sous la coordination de Nasseridine Ait Ouali. Tizi-Ouzou : L'Odyssée, 2013.
- Éducation et sagesse / La quête du sens*. Paris : Albin Michel, revue *Question de* n°123, 2001.
- Ensemble pour une éthique de la coopération*. Richard Sennett. Traduit de l'anglais par Pierre-Emmanuel Dauzat. Paris : Albin Michel, 2014.
- Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*. Célestin Freinet. Cannes : École Moderne Française, 1950.
- L'affectivité en éducation / Pour une pensée de la sensibilité*. Catherine Meyor. Louvain-la-Neuve : De Boeck, coll. Perspectives en éducation et formation, 2002.
- L'apprentissage coopératif, plus qu'une méthode collective ?* Alain Baudrit. Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2007.
- L'approche transversale / L'écoute sensible en sciences humaines*. René Barbier. Paris : Anthropos, coll. Exploration interculturelle et science sociale, 1997.
- L'éducation, pratique de la liberté*. Paulo Freire. Mâcon : fac-similé Éditions W - Asdic, 1996.
- L'expérience intérieure*. Georges Bataille. Paris : Gallimard, collection Tel, rééd. 1994.
- L'impasse collaborative / Pour une véritable économie de la coopération*. Éloi Laurent. Paris : Les Liens qui libèrent, 2018.
- La coopération au fil des jours / Des outils pour apprendre à coopérer*. Jim Howden et Huguette Martin. Montréal : Chenelière / McGraw-Hill, 1997.
- La coopération entre élèves*. Sylvain Connac. Poitiers : Canopé, coll. Éclairer, 2017.
- L'émergence de la personne / éduquer, accompagner*. Coordination Marie-Louise Martinez. Paris : L'Harmattan, 2002.
- La méthode. Tome 3. La connaissance de la connaissance*. Edgar Morin. Paris : Le Seuil, coll. Points, rééd. 2006.
- La recherche-action*. René Barbier. Paris : Anthropos, coll. Poche Ethno-Sociologie 1996.
- Le changement créateur*. Krishnamurti. Traduit de l'anglais par Annette Duché. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, rééd. 1988.

*Le vide sans œillères / Vers une sagesse poétique en spiritualité laïque.* René Barbier. Inédit.

*Les matinaux.* René Char. Paris : Gallimard, Collection Poésie/Gallimard.

*Les quatre accords toltèques / La voie de la liberté personnelle.* Don Miguel Ruiz. Saint-Julien-en-Genevois : Poches Jouvence, rééd. 2016.

*Oser la pédagogie coopérative complexe de l'école à l'université* sous la direction de Malini Sumputh et François Fourcade. Lyon : Chronique sociale, 2013.

*Pédagogie de la coopération scolaire.* Georges Prévot. Paris : Presses Universitaires de France, 1960.

*Pour une pédagogie coopérative.* Paris : Collectif. Office Central de la Coopération à l'École.