



SENS ET PERTINENCE DE LA COOPÉRATION

Un défi d'éducation

Préface de Thomas De Koninck



COLLECTIF POUR L'ÉDUCATION À LA COOPÉRATION

SENS ET PERTINENCE
DE LA COOPÉRATION:
UN DÉFI D'ÉDUCATION

Auteurs du collectif:

ANDRÉ MARTIN, professeur associé, Institut de recherche et d'éducation pour les coopératives et les mutuelles de l'Université de Sherbrooke (IRECUS)

ANNE-MARIE MERRIEN, professionnelle de recherche, Institut de recherche et d'éducation pour les coopératives et les mutuelles de l'Université de Sherbrooke (IRECUS)

MARTINE SABOURIN, auteure, consultante et chargée de cours en Apprentissage coopératif et complexe à l'Université de Sherbrooke

JOSÉE CHARBONNEAU, chercheure associée, Institut de recherche et d'éducation pour les coopératives et les mutuelles de l'Université de Sherbrooke (IRECUS)

Ont également contribué à la rédaction :

ALAIN PLOUFFE, directeur technique, SOCODEVI

LORRAINE CARRIER, directrice Éducation et jeunesse, Conseil québécois de la coopération et de la mutualité (CQCM)

JOHANNE LAVOIE, coordonnatrice aux dossiers jeunesse, Conseil québécois de la coopération et de la mutualité (CQCM)

ANDRÉANNE DUBOIS, formatrice et consultante, Osata, artisans du savoir

ISABELLE ST-PIERRE, consultante et chargée de cours

Équipe Développement international Desjardins (DID): JOSÉE ST-HILAIRE, directrice principale, Développements; JEAN-BERNARD FOURNIER, directeur Affaires institutionnelles et communications et adjoint à la direction générale; FRANCE MICHAUD, responsable des communications

CLAUDE GENEST, historien, Société historique Alphonse-Desjardins

PIERRE-OLIVIER MAHEUX, assistant de recherche en histoire, Société historique Alphonse-Desjardins

ÉMILIE DOUTRELOUX, conseillère pédagogique, Cégep de l'Outaouais

GENEVIÈVE DUCHARME, conseillère Ressources humaines et formation, Fédération québécoise des coopératives en milieu scolaire

COLETTE LEBEL, directrice des affaires coopératives, La Coop fédérée

ANDRÉE-ANNE TREMBLAY, organisatrice communautaire, Centre de santé et de services sociaux – Institut universitaire de gériatrie de Sherbrooke (CSSS-IUGS)

MICHAËL BÉLAND, directeur des communications et des programmes, Conseil canadien de la coopération et de la mutualité (CCCM)

Collectif d'éducation à la coopération

SENS ET PERTINENCE
DE LA COOPÉRATION:
UN DÉFI D'ÉDUCATION

Préface de Thomas De Koninck

F I D E S

Mise en pages : Folio infographie

Illustration et montage de la couverture : Thierry Clément, L'Enclume – Coopérative de travail

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Vedette principale au titre :

Sens et pertinence de la coopération : un défi d'éducation

ISBN 978-2-7621-3147-5 [édition imprimée]

ISBN 978-2-7621-3393-6 [édition numérique PDF]

ISBN 978-2-7621-3394-3 [édition numérique ePub]

1. Coopération - Étude et enseignement. 2. Coopératives. I. Martin, André, 1961- .

HD2955.S46 2012 334.071 C2012-941158-2

Dépôt légal : 3^e trimestre 2012

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

© Groupe Fides inc., 2012

La maison d'édition reconnaît l'aide financière du Gouvernement du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada pour ses activités d'édition. La maison d'édition remercie de leur soutien financier le Conseil des Arts du Canada et la Société de développement des entreprises culturelles du Québec (SODEC). La maison d'édition bénéficie du Programme de crédit d'impôt pour l'édition de livres du Gouvernement du Québec, géré par la SODEC.

IMPRIMÉ AU CANADA EN AOÛT 2012

MOTS DES MEMBRES DU COLLECTIF

CE LIVRE RÉPOND À UN BESOIN de se doter d'un outil de référence en matière d'éducation à la coopération. Un document qui soit accessible, polyvalent et adapté à différents acteurs de la coopération œuvrant dans un contexte scolaire, de professionnalisation ou de gouvernance.

Aborder la coopération sous l'angle de l'éducation nous permet de mettre en lumière le potentiel de la coopération à transformer socialement. Un potentiel qui se manifeste par la force du lien social à construire des êtres de plus en plus humains, animés d'une conscience multidimensionnelle et qui incarnent les valeurs de la coopération que sont l'équité, la démocratie, la solidarité, l'égalité, la responsabilité individuelle et collective. Enfin, nous sommes heureuses de contribuer à la rédaction d'un livre dont chaque lecteur, nous l'espérons, deviendra un leader coopérateur.

Lorraine CARRIER et Johanne LAVOIE,
Conseil québécois de la coopération et de la mutualité

L'écriture collective ou plutôt coopérative d'un livre est-elle synonyme d'écrire un ouvrage collectif? J'ai toujours eu l'intuition que la différence était marquée. Avoir collaboré activement à ce travail me le confirme. La coopération a

quelque chose d'exigeant mais combien stimulant, innovant et inquiétant à la fois : si le point de départ semble clair pour tous, le résultat final demeure toujours une réalité ouverte qui dépasse chacune des personnes y ayant contribué. En bref, j'ai voulu participer à un processus original d'écriture pour vivre et mieux comprendre, par ce biais, ce qu'est la coopération elle-même et l'importance fondamentale que revêt l'éducation à l'intérieur même de la démarche. Et si la lecture pouvait aussi permettre une telle opportunité?

André MARTIN, Institut de recherche
et d'éducation pour les coopératives
et les mutuelles de l'Université de Sherbrooke

La coopération pour changer le monde... La coopération représente un outil de développement extraordinaire pour les personnes, les entreprises et leur milieu. L'éducation est le meilleur moyen pour promouvoir la formule coopérative et ses valeurs ainsi que pour se familiariser avec elles, voire les approfondir. Ensemble nous pouvons changer les choses, j'en suis convaincue.

Rose-Marie LAPOINTE, Mouvement Desjardins

L'écriture de ce livre a été une expérience d'éducation coopérative des plus enrichissantes! Tout un cheminement jalonné de certitudes et de questionnements, d'enthousiasme et de pause. Ainsi, les nombreuses rencontres par téléconférence ou en personne ont donné lieu à des réflexions fructueuses qui, somme toute, ont su nous garder motivés. Simplement merci à toute l'équipe pour le dévouement et la persévérance!

Sens et pertinence de la coopération : un défi d'éducation est clairement une réflexion autour des concepts de coopération

et d'éducation. Nous espérons vivement que ce livre renforcera vos pratiques d'éducation et de formation coopératives.

Michaël BÉLAND et Wilma EYANG,
Conseil canadien de la coopération et de la mutualité

Les administrateurs de coopératives en milieu scolaire, membres du réseau COOPSCO, représentent environ 450 étudiants à travers le Québec et sont âgés en moyenne de 17 à 25 ans. Il est donc important pour le réseau COOPSCO de contribuer à l'éducation de ses membres et ainsi de contribuer au développement de la relève entrepreneuriale coopérative. Personnellement, je crois que la base de tout changement de société commence par l'éducation et que c'est par l'éducation à la coopération que nous arriverons à faire connaître le modèle coopératif et à amener plus de personnes à coopérer et à adopter des comportements différents qui feront qu'ensemble nous pourrons changer le monde!

Geneviève DUCHARME,
Fédération québécoise des coopératives en milieu scolaire

Pourquoi l'éducation à la coopération ?

Parce que, face à une absence accrue de reconnaissance de l'autre, se dresse un besoin pressant de sens et d'espoir.

Parce que des alternatives existent et qu'il faut les connaître et les reconnaître.

Parce que le coopératisme est aussi un humanisme et que nous avons besoin d'exemples qui nous permettent de croire qu'un changement est possible.

Parce que l'éducation est une force transformatrice et émancipatrice.

Parce que, face à de telles exigences, nous nous demandons
ce qu'il adviendrait si... ?

Si on osait choisir l'humanité ?

S'il n'en tenait qu'à nous que ce soit possible ?

Si on osait rêver, penser et agir plus loin, autrement,
collectivement ?

L'un de ces élans est peut-être celui d'oser écrire collective-
ment un livre sur l'éducation à la coopération !

Josée CHARBONNEAU et Anne-Marie MERRIEN,
Institut de recherche et d'éducation pour les coopératives
et les mutuelles de l'Université de Sherbrooke

TABLE DES MATIÈRES

Mots des membres du collectif	7
Préface	15
Avant-propos	21
Introduction	27
Chapitre 1	
QUELQUES CONCEPTS ESSENTIELS	39
La notion d'éducation	40
L'information : apprendre que	41
La formation : apprendre à faire	42
L'éducation : apprendre à être	44
Complémentarités des concepts et de la réalité éducative	47
<i>Educare</i> et <i>educere</i> en équilibre pour un monde en mouvement	49
Qu'est-ce qu'un paradigme ?	52
Le paradigme selon Thomas Kuhn	53
Le paradigme dominant actuel	62
Les paradigmes et l'éducation	71
<i>L'educere</i> : talon d'Achille des paradigmes ?	73
Les changements de paradigmes	75
La complexité : une théorie qui appelle au changement	78
Sommes-nous à l'aube d'un changement de paradigme ?	83

Chapitre II

LA COOPÉRATION : UNE HISTOIRE D'ÉDUCATION	89
La naissance d'une alternative	91
Contexte d'émergence	92
Les philosophes des Lumières, contemporains des parents du mouvement coopératif	95
Les débuts du coopératisme : des réflexions et des expériences coopératives marquantes	102
Les 19 ^e et 20 ^e siècles, le temps des réalisations	117
L'émergence du coopératisme au Canada	121
Les sociétés de secours mutuels	123
Les débuts du coopératisme au Québec	125
Le Mouvement d'Antigonish	135
Le mouvement coopératif en Ontario et dans l'Ouest canadien aux 19 ^e et 20 ^e siècles	137
Quelques théoriciens du 20^e siècle	142
Georges Fauquet (1873-1953)	143
Henri Desroche (1914-1994)	144
Claude Vienney (1929-2001)	145
Le coopératisme : un paradigme à part entière?	145
Une vision anthropologique originale	147
Un monde de valeurs	149
Des finalités qui dépassent le simple cadre économique	152
Coopératisme et éthique	154
Éduquer à la coopération	158
Apprendre à coopérer et coopérer pour éduquer	163
L'apprentissage coopératif et complexe	172

Chapitre III

LA COOPÉRATIVE : UNE ÉCOLE DE COOPÉRATION	179
La mission éducative des coopératives	183
De nombreuses définitions	184

Cadre légal et pratiques coopératives	190
Une structure de gouvernance démocratique	197
La mission éducative des coopératives: un enjeu à préciser	217
Pour des pratiques coopératives... éducatives	219
Des pratiques imprégnées des valeurs coopératives	221
Responsabiliser par l'éducation	225
Des pratiques éducatives pour le développement global des individus	228
Des pratiques qui éduquent à la complexité	231
L'intercoopération pour se bâtir ensemble	233
CONCLUSION ET PROSPECTIVES	237
L'éducation à la coopération: vers de nouvelles avenues	242
L'éducation à la coopération: un projet de société porteur de sens	247
Références	253
Annexes	267
ACTIVITÉS D'ÉDUCATION À LA COOPÉRATION	267
L'apprentissage coopératif et complexe, une clé pour apprendre à coopérer	268
Une stratégie éprouvée au cœur du mouvement coopératif et mutualiste québécois	268
Avant de commencer...	269
Quelques pistes de réussite pour l'animateur qui adopte un fonctionnement coopératif	270
Rappel de la valeur de liberté	273
Activité 1. Un défilé de marque	274
Activité 2. Si un jour...	276
Activité 3. Avis de recherche	278

Activité 4. Animons des réunions démocratiques	281
Activité 5. Vers un horizon commun	285
Activité 6. Ensemble, on est meilleurs	289
Activité 7. Bottines et babines, une question de cohérence!	294
Activité 8. Seul, on va plus vite; ensemble, on va plus loin!	305
Activité 9. Bâtissons une alliance de travail	309
Activité 10. Optimisons notre participation en atelier	315
Comité de lecture	321

PRÉFACE

ON NE SAURAIT EXAGÉRER l'exceptionnelle pertinence de ce livre qui répond en réalité à une urgence de toute première grandeur. Car, comme le résume bien Amartya Sen, cité dès les premières pages, « il revient aux individus de prendre en charge le développement et les changements du monde dans lequel ils vivent. [...] Nous vivons ensemble et nous partageons, au sens le plus général, le même sort ; comment échapper alors à l'idée que les situations terribles que nous voyons autour de nous sont toutes, par définition, notre problème. Tout ce qui se produit est de notre responsabilité, quand bien même des responsabilités particulières peuvent être définies plus précisément. »

Il saute aux yeux que l'éducation doit être notre souci primordial, dans la mesure où l'avenir de chaque personne en dépend, comme celui des nations et du monde, en un mot le bien commun, qui inclut aujourd'hui, de plus en plus, les générations futures et le respect de l'environnement. Cette solidarité entre les générations, jointe au processus de la mondialisation, fait du coup ressortir, avec une clarté renouvelée, la nature essentiellement éthique de l'économie. Celle-ci concerne en effet avant tout notre rapport aux autres et nos

propres choix. Les crises « terribles » – le mot n'est pas trop fort – que traverse notre époque résultent pour une bonne part de la méconnaissance de cette primauté de l'éthique jusque dans l'économie et la politique.

Toute la culture est éducatrice, comme le rappelle ce livre. Or, justement, au cœur de la culture se découvre l'éthique. Auschwitz a démontré, pour notre temps, ce qu'entraîne une « culture » faisant fi de l'éthique. Le démontrent à neuf maintenant les inqualifiables génocides, et les massacres d'enfants et de femmes en des guerres insensées, qui perpétuent encore l'horreur sur notre planète. Mais les inégalités criantes, ainsi que l'extrême pauvreté de tant d'humains qu'engendre aujourd'hui l'idéologie du libéralisme économique, ne le démontrent pas moins. Car au cœur, à son tour, de l'éthique se découvre la reconnaissance de l'égale dignité de tous les humains sans exception aucune. Il ne faut pas se leurrer, c'est l'indignation devant les abominations perpétrées par des idéologues, « le regard clair » (Soljenitsyne)¹, au premier rang desquels les nazis, qui a valu l'unanimité des nations devant la magnifique Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, trois ans après la Seconde Guerre mondiale. Déclaration qui réaffirmait, en termes exceptionnellement lucides, la dignité humaine comme le principe universel des droits les plus fondamentaux. L'indignation est un sentiment noble suscité par le mépris de la dignité humaine, par des actes injustes et donc indignes de l'être humain ; elle est à l'origine

1. « L'idéologie ! C'est elle qui apporte la justification recherchée à la scélératesse, la longue fermeté nécessaire aux scélérats. [...] C'est l'idéologie qui a valu au xx^e siècle d'expérimenter la scélératesse à l'échelle des millions. [...] Voilà la limite que ne peut franchir un scélérat de Shakespeare, mais que franchit un scélérat armé d'une idéologie : tout en gardant le regard clair » (Alexandre Soljenitsyne, *L'archipel du Goulag*, tome 1, Paris, Seuil, 1974, p. 131-132).

de l'éthique et du politique. C'est ce que fait entendre le cri d'Électre dans *Les Choéphores* d'Eschyle : « Du fond des injustices, je crie la justice! » (398). Le sentiment d'indignation précède ainsi le concept de dignité et marque l'éclosion de la conscience morale. Est indigne, *anaxios*, ce qui détruit ce qui est digne, *axios* : le lien entre la dignité humaine et l'indignation est déjà inscrit dans les mots, en grec comme en français².

Face à l'accroissement exponentiel de la richesse matérielle de certains sur notre planète et à l'appauvrissement correspondant de ses autres habitants, individus et nations, jusqu'à l'extrême pauvreté, on éprouve de la compassion pour les pauvres et de l'indignation devant les richesses injustement acquises des autres. C'est injustement, dans la mesure où cet enrichissement provient de la cupidité, qui génère, à proportion, la misère et cause des inégalités de plus en plus insoutenables sur tous les plans, sans parler de dommages irréparables à l'environnement. La réussite des rapaces est une indignité à la justice.

Le sentiment de révolte devant l'injustice doit être reconnu, en somme, comme le point de départ d'une quête de plus de justice et d'une meilleure justice. Albert Camus a pressenti l'essentiel en parlant d'« étonnement angoissé » et en prédisant : « L'indignation sera de tous les temps. Nous le savons maintenant³. » Les manifestations multiples et variées de l'indignation dans le monde actuel autorisent à espérer des jours meilleurs, à condition que l'on accepte de prendre les

2. Voir l'excellente étude de Jean-François Mattéi, *De l'indignation*, Paris, La Table Ronde, 2005.

3. Albert Camus, « Préface à *L'Espagne libre* », *Actuelles I*, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1965, respectivement p. 1605 et 1607.

mesures nécessaires pour passer à une action constructive. Quelle serait cependant cette action ? Et comment la préparer ? Il me semble qu'on trouve dans cet ouvrage tout à fait remarquable d'André Martin et de ses collaborateurs, les meilleurs éléments d'une authentique réponse à ces questions, vitales entre toutes.

Les auteurs voient juste en rappelant que la finalité fondamentale de l'éducation ne peut être que le développement intégral de l'être humain. Or, l'éducation à la coopération, qui est leur thème principal, redonne à l'être humain sa place centrale. Elle implique en conséquence un changement de paradigme, au détriment du paradigme social dominant de type néolibéral qui, écrivent-ils, « ne semble plus être en mesure de répondre aux besoins humains ». C'est le moins qu'on puisse dire.

Avec sa profondeur coutumière, Vaclav Havel a stigmatisé « la fiction d'une objectivité détachée de l'humanité concrète » comme étant « l'illusion la plus dangereuse qui ait jamais existé⁴ ». Or, se représenter la vie économique comme une sorte de mécanisme autosuffisant, sous la conduite magique de l'appétit du profit, est précisément un tel leurre. « Le néolibéralisme, écrivent avec justesse les auteurs, placarde l'humanité dans un registre réductionniste où l'être humain est avant tout redéfini en fonction de ce qu'il possède individuellement, masquant ainsi les autres dimensions humaines fondamentales et le lien qui existe entre ces autres dimensions. » Dans les excellents termes qu'ils citent d'André Lacroix, « l'économie se sera ainsi émancipée de la morale en conquérant son propre domaine et en y important une conception spécifique

4. Vaclav Havel, *Essais politiques*, textes réunis par Roger Errera et Jan Vladislav, Paris, Calmann-Lévy, 1989, p. 230.

de celle-ci, devenant un domaine des affaires humaines isolable des autres, où les hommes peuvent poursuivre leurs intérêts égoïstes tout en travaillant sans le vouloir au bien commun ». La perversion de l'économisme et le sophisme qui l'inspire s'opèrent en effet par cet isolement factice. Le paralogisme ainsi dénoncé est d'autant moins excusable qu'il ignore superbement, d'autre part, ce que préconise au contraire la culture scientifique contemporaine la plus avancée, à savoir une reconnaissance accrue de la complexité comme plus fidèle au réel que toutes les réductions. Un autre bon trait du projet éducatif ici considéré est d'accorder aussi à cette notion capitale de complexité toute la place qui lui revient.

Il n'est pas possible, en quelques lignes à peine, de rendre justice aux pages lumineuses qui décrivent le projet d'éducation à la coopération, sinon pour relever à quel point le paradigme coopératif se fonde à la fois sur une réalité vécue, sorti qu'il est « des entrailles du peuple », selon les mots de Charles Gide, et sur une conception de la liberté acquise « au prix de la connaissance, des débats, du discernement, de la critique et des choix collectifs à faire », si bien qu'elle « prend donc fondamentalement racine dans l'éducation », insistent les auteurs. Et de citer ici les Lumières, en particulier Kant dans ses *Réflexions sur l'éducation*, dont ils adoptent avec raison l'optimisme : « Il est possible que l'éducation devienne toujours meilleure et que chaque génération, à son tour, fasse un pas de plus vers le perfectionnement de l'humanité ; car c'est au fond de l'éducation que gît le grand secret de la perfection de la nature humaine. Dès maintenant on peut marcher en cette voie. » Faire siennes ces paroles de Kant aujourd'hui suppose évidemment que l'on ne soit pas dupe de l'idéologie technocratique et que l'on accorde toute la place qui s'impose en éducation, dans cette perspective,

aux sciences pures et aux humanités, notamment à la littérature, à l'histoire et, bien entendu, à la philosophie.

Le livre rend aussi compte avec acribie de l'histoire du mouvement coopératif, en passant en revue ses principales figures, entre autres Alphonse Desjardins, dont on saura mieux apprécier en conséquence l'importante contribution. Ce qui frappe constamment et de plus en plus clairement, c'est que la caractéristique fondamentale du paradigme coopératif est la primauté de la personne sur le capital, par opposition à la primauté du capital sur la personne qui caractérise le néolibéralisme. La personne y est reconnue comme une fin en soi, jamais comme un simple moyen, ce qui est exactement, on le sait, ce que signifie la reconnaissance de la « dignité humaine ».

Dans le dessein de construire, enfin, l'idéal démocratique en dépassant, ici encore, le simple cadre économique au sens réducteur du terme, deux autres conditions s'avèrent nécessaires : la solidarité et l'équité. Les développements auxquels donnent lieu ces deux concepts et les réalités correspondantes comptent parmi les meilleurs du volume. Ils rendent moins « utopique » l'idéal de fraternité universelle auquel invitent la mondialisation et la responsabilité à l'égard des générations futures. Seule la poursuite d'un tel idéal peut aider à résoudre, en définitive, les « situations terribles » que nous évoquions, et honorer l'indignation qu'elles provoquent à si juste titre.

Voilà bien assez de raisons pour recommander la lecture la plus attentive de cet ouvrage magistral.

Thomas DE KONINCK
Chaire La philosophie dans le monde actuel,
Université Laval

AVANT-PROPOS

PARLER DE COOPÉRATION en ce début de 21^e siècle n'est pas chose courante, tout comme se référer au mouvement coopératif lui-même. Faire le lien entre coopératisme et éducation l'est encore moins! Il y a plus de 30 ans, le Conseil de la coopération du Québec (CCQ)¹ publiait un document important mettant en évidence le fait que l'éducation à la coopération était jugée essentielle par la plupart des acteurs sociaux de l'époque. La même étude relatait cependant le fait qu'une telle éducation apparaissait relativement peu définie, articulée ou implantée. Avec la même préoccupation, le Conseil supérieur de l'éducation fit des recommandations importantes dans un document intitulé *L'éducation à la coopération, un modèle de développement en éducation populaire*². Il fallait donc mettre l'épaule à la roue pour préciser ses fondements, ses enjeux et ses défis. Afin de faciliter ce processus, le même document du CCQ exposait certains constats qu'il fallait considérer: 1) la difficulté à mettre en place des programmes d'enseignement coopératif (scolaire et professionnel); 2) un manque de leadership réel en matière d'éducation coopérative au Québec;

1. Conseil de la coopération du Québec (1980).

2. Conseil supérieur de l'éducation (1982).

3) la méconnaissance de la coopération au Québec, y compris par la fonction publique, les enseignants et la jeune génération ; 4) l'ignorance des principes et valeurs de la coopération par une majorité de membres, d'employés et de dirigeants des coopératives elles-mêmes³ ; 5) la place insuffisante de l'éducation à la coopération en général, sans l'appui nécessaire des milieux scolaires, universitaires et gouvernementaux. Ce rapport a été publié au début des années 1980. Étrangement, le constat demeure relativement le même encore aujourd'hui.

Un tel regard sur la situation oblige le mouvement coopératif québécois, représenté par le Conseil québécois de la coopération et de la mutualité (CQCM), à se pencher à nouveau sur la problématique de l'éducation et de la formation coopératives. Une grande préoccupation émerge des nombreuses rencontres traitant de la thématique : si la plupart des secteurs coopératifs et mutualistes au Québec offrent des formations variées et de qualité sur la gestion et la gouvernance des coopératives, existe-t-il un tronc commun, c'est-à-dire un ensemble de savoir-être propre au mouvement coopératif ? Pouvons-nous cibler les éléments essentiels qui définissent et caractérisent la coopération en ce début de 21^e siècle ? Pourrions-nous relever un cadre un peu plus unifiant et fondamental qui présenterait globalement la base de la coopération tout en rehaussant les nombreuses formations qui sont offertes dans le monde coopératif, entrepreneurial et dans certains milieux scolaires ? Bref, pouvons-nous exposer publiquement les fondements de la coopération et réfléchir plus spécifiquement à la pertinence de l'éducation à partir de l'affirmation d'un tel cadre ?

3. À des fins de simplification, le terme « coopérative » sera utilisé pour désigner à la fois les coopératives et les mutuelles, tout au long du livre. Notons d'ailleurs que, bien que la réalité entrepreneuriale des mutuelles diffère de celle des coopératives, ses fondements philosophiques ou éthiques demeurent les mêmes.

Cette question est au cœur des besoins exprimés au CQCM, notamment par la Fédération québécoise des coopératives en milieu scolaire (FQCMS/COOPSCO) concernant le développement et la reconnaissance d'un parcours de formation et d'éducation à la coopération, par le Conseil canadien de la coopération et de la mutualité (CCCM) au regard de l'accessibilité d'outils dans les communautés francophones hors Québec et enfin, par le mouvement coopératif et mutualiste québécois pour la mise en œuvre d'une stratégie collégiale et universitaire en matière d'éducation à la coopération. Pour répondre à ces interrogations, le comité Éducation coopérative et mutualiste du CQCM lance l'idée d'une démarche concertée de représentants de l'Institut de recherche et d'éducation pour les coopératives et les mutuelles de l'Université de Sherbrooke (IRECUS), du CQCM, du CCCM, de la Fédération des caisses Desjardins du Québec et de COOPSCO, avec l'appui de la Fondation pour l'éducation à la coopération et à la mutualité. Réfléchir sur l'éducation à la coopération d'un point de vue plus philosophique, pour mieux réactualiser les fondements coopératifs, s'est avéré une tâche nécessaire afin de répondre plus spécifiquement aux problématiques soulevées au début des années 1980, et toujours actuelles, au sujet de l'éducation à la coopération. Ce besoin, pressenti par les membres du comité, se manifeste d'ailleurs de façon concrète au sein de diverses organisations et institutions pour lesquelles il semble impératif d'ancrer à nouveau, concrètement, leurs pratiques aux valeurs et principes coopératifs. C'est dans cette optique que ce livre a été rédigé. Les propos qui y sont recensés s'appuient sur des observations concrètes et s'arriment à une théorie philosophique dont la portée a déjà été démontrée sur le terrain.

Ce livre veut ainsi permettre aux gens de découvrir ou de redécouvrir les vertus de la coopération dans un monde qui souffre de maux humains importants, contribuant ainsi à franchir une étape de plus dans la compréhension de ses fondements. Le but de cet ouvrage est d'ouvrir concrètement des espaces de sens dans une société où la montée de l'individualisme, causée par un néolibéralisme dominant, crée de plus en plus d'inégalités et une rupture de la connaissance de l'être humain.

De façon plus pragmatique, ce livre se veut un outil transversal et utile lors d'activités éducatives destinées à diverses clientèles pour répondre à des besoins scolaires, de professionnalisation et de gouvernance : formateurs et éducatrices, coopérateurs et coopératrices, gestionnaires, conseillers au développement coopératif et mutualiste, agents de promotion de l'entrepreneuriat collectif jeunesse, enseignants, jeunes leaders et toute personne intéressée par les actuels enjeux sociaux et les possibilités réelles qu'offre la coopération. Ce n'est toutefois pas un guide présentant des méthodes d'éducation à la coopération. Il vise plutôt à susciter des réflexions, des interrogations, voire des remises en question de nos façons de faire parce que celles-ci doivent constamment être réactualisées. Il invite à reconsidérer les bases mêmes de l'éducation dans notre société et le rôle fondamental de l'éducation à la coopération dans une optique de transformation sociale. En ce sens, ce livre se veut éducatif!

La réflexion et l'élaboration de ce livre ont été effectuées de façon coopérative, de même que l'ont été sa rédaction et sa révision. Près d'une vingtaine de personnes y ont contribué, à différents degrés et à divers moments. L'effort collectif de représentants de l'IRECUS, du CQCM, de COOPSCO, du

CCCM, du Mouvement Desjardins, de la Société de coopération pour le développement international (SOCODEVI) et de Développement international Desjardins (DID) a permis de franchir une première étape d'une démarche collective visant à revaloriser l'éducation à la coopération non seulement dans le mouvement coopératif, mais également dans l'ensemble de la société. Cette réflexion, à caractère volontairement plus philosophique ou théorique, devrait déboucher ultérieurement sur des programmes et des outils de formation et d'éducation à la coopération maximisant l'utilisation et l'accessibilité des expertises et des ressources existantes dans ce domaine.

INTRODUCTION

LE 7 MARS 2012, le magazine *Forbes* publiait, comme chaque année, la liste des personnes les plus riches au monde. Le nombre de milliardaires atteignait un nouveau record de 1 226 personnes possédant, à elles seules, près de 4 600 milliards de dollars¹. Quelques mois auparavant, en novembre 2011, le recensement des États-Unis annonçait lui aussi un nouveau record : 20 millions et demi d'Américains vivent désormais dans l'extrême pauvreté². Cette situation survient dans un pays reconnu comme un puissant acteur qui a provoqué, de par sa structure, des avancées politiques, économiques, sociales et technologiques indéniables. En même temps, comme dans plusieurs pays depuis le milieu des années 1980, le néolibéralisme fait loi. Ce pays, qui dispose de moyens extraordinaires, peine maintenant à les utiliser pour les rendre collectivement profitables. Le rêve américain devient ainsi de plus en plus amer pour nombre de ses habitants face à une réalité qui ne sait plus y répondre.

Les États-Unis ne sont d'ailleurs pas le seul pays dit développé où la pauvreté s'accroît. Le fossé qui sépare les riches

1. *Forbes* (2012).

2. Radio-Canada (2011).

des pauvres dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) s'élargit de plus en plus depuis 30 ans. Ainsi, au Canada, l'écart de revenus entre les 10 % les plus riches et les 10 % les plus pauvres s'établit à 10 pour 1 en 2010 : les plus riches gagnent 10 \$ au même rythme où les plus pauvres réussissent à gagner 1 \$. Le taux canadien demeure plus élevé que la moyenne observée pour les 34 pays de l'OCDE, où l'écart se situe à 9 pour 1³.

Et c'est sans parler de la situation de précarité quotidienne dans laquelle se retrouvent des millions de personnes dans le monde. En 2008, selon les dernières données disponibles de la Banque mondiale, 1,29 milliard de personnes vivaient encore en situation d'extrême pauvreté, soit avec moins de 1,25 \$ par jour ; cela correspond à 22 % de la population des régions du monde en développement. Si on ajoute à cela les personnes vivant sous le seuil de la pauvreté, soit avec moins de 2 \$ par jour, le pourcentage grimpe à 42 %, c'est-à-dire à un peu moins de la moitié de la population de ces pays⁴.

Comment expliquer de telles inégalités ? Comment admettre que les exploits des multimilliardaires de la planète soient vantés comme autant d'exemples de réussite, alors qu'un nombre toujours exorbitant de personnes vit sans savoir de quoi leur repas du lendemain sera constitué (si repas il y a) ? N'y a-t-il pas lieu de s'interroger sur les valeurs qui régissent nos sociétés ainsi que sur les façons de faire et les actions qui en découlent ?

[...] il revient aux individus de prendre en charge le développement et les changements du monde dans lequel ils vivent. [...]
Nous vivons ensemble et nous partageons, au sens le plus

3. Organisation for Economic Co-operation and Development (2011).

4. Banque mondiale (2012).

général, le même sort : comment échapper alors à l'idée que les situations terribles que nous voyons autour de nous sont toutes, par définition, notre problème. Tout ce qui se produit est de notre responsabilité, quand bien même des responsabilités particulières peuvent être définies plus précisément⁵.

Parmi les solutions proposées pour réduire les inégalités de revenus, l'OCDE soulève la nécessité de l'éducation, de l'instruction et de la qualification⁶. Dans son optique, une main-d'œuvre plus qualifiée favoriserait des revenus plus élevés et, par voie de conséquence, une réduction de la marge salariale entre les plus aisés et les plus démunis. Mais est-ce vraiment suffisant ? Si, à l'origine, la discipline économique est née d'« un besoin d'étudier et d'évaluer le rôle de tous les facteurs susceptibles de favoriser une "bonne vie", [elle] a évolué vers une attention presque exclusive à la valeur des biens, des revenus et de la richesse⁷ ». Le bien-être des gens va pourtant bien au-delà des simples revenus empochés. L'éducation proposée, à des fins de développement des compétences professionnelles, est-elle suffisante ? Représente-t-elle réellement la voie à privilégier ou devrions-nous plutôt rattacher l'éducation à sa finalité fondamentale, soit celle de participer au développement global de l'être humain ? L'éducation à la coopération est, nous semble-t-il, une voie, sinon la voie, à privilégier pour resituer l'être humain au centre des préoccupations de ce monde.

D'ailleurs, ne serait-il pas également bienvenu, comme le suggèrent de plus en plus de gens, de s'interroger sur les valeurs et principes à l'origine de toutes ces iniquités et inégalités ? Car c'est bien aussi d'iniquités qu'il est question, une

5. Sen (2003), p. 370.

6. Organisation for Economic Co-operation and Development (2011).

7. Sen (2003), p. 42-44.

iniquité implicitement acceptée, voire soutenue par les principes économistes qui régissent nos façons de faire. Ce sont pourtant les besoins fondamentaux des individus qui sont actuellement mis en jeu et, de ce fait, la dignité humaine.

Les moyens d'existence doivent être compris au pied de la lettre : comme des moyens sans lesquels l'existence n'est pas possible. Les refuser à quiconque est plus que du « vol » [...], c'est tout simplement de l'homicide. Personne n'a le droit de posséder ce dont dépend la vie d'autrui – que ce soit d'un point de vue moral, social ou écologique⁸.

Cela illustre bien la complexité du monde dans lequel nous vivons et l'urgence de s'y attarder. De la société civile actuelle s'élève de plus en plus un argumentaire articulé qui dénonce l'emprise de la culture économiste sur nos vies. Des penseurs et des chercheurs de toutes disciplines reconnaissent les effets néfastes et parfois pervers d'une consommation débridée et d'une spéculation mal contrôlée. Ils évoquent plus explicitement l'influence de ce modèle sur nos façons de faire et même nos façons de concevoir le monde et l'être humain. Le paradigme social dominant actuel, identifié globalement comme étant de type néolibéral, montre depuis un certain nombre d'années qu'il engendre des problèmes auxquels il peut difficilement répondre : problèmes sociaux causés par l'inégalité et l'iniquité, problèmes économiques avec une concentration de capitaux dont l'influence politique est marquée, détérioration écologique dont les effets se manifestent toujours plus. La liste s'allonge peu à peu.

En même temps, des alternatives très variées se présentent sur la place publique, exigeant des normes qui relient les divers

8. Bookchin (1993), p. 275.

champs disloqués des activités humaines⁹. D'un monde de divorce entre l'économie et la justice sociale, entre le développement et la croissance, entre la politique et l'éthique, apparaît la volonté d'un changement profond : un besoin d'«inclusivité», de démocratie réelle, de dialogue véritable avec une variété d'idées et de points de vue, d'ouverture et d'autonomie, d'interdépendance et d'interrelation, d'une prise de conscience populaire plus efficace pour une meilleure prise en charge tant personnelle que collective. En bref, un changement de paradigme... pour un renouvellement d'un sens à l'existence.

La situation actuelle place les cultures humaines devant une impasse sociale et normative qu'il est pressant de comprendre et de résoudre. L'éducation est le chemin pratique qui mène à une éventuelle prise en charge des personnes, des organisations et des sociétés tout en les questionnant. Elle demeure une clé nécessaire qui ouvre des voûtes éthiques alternatives toujours indispensables. Dans le contexte actuel de nos sociétés à caractère économiste, quel rôle peut jouer la coopération ? Qu'en est-il du processus éducatif de la coopération ? Par le regard critique qu'elle permet de poser, l'éducation à la coopération représente un moteur de transformation sociale indéniable vers une société toujours plus équitable. Ainsi, nous semble-t-il nécessaire de nous pencher sur les prémisses de l'éducation et de réaffirmer la valeur de l'éducation à la coopération.

9. La crise financière de 2008 aura fait surgir des recherches pertinentes sur le fait coopératif spécialement au niveau des hautes instances internationales comme l'Organisation des Nations unies (ONU), le Bureau international du travail (BIT) et l'Alliance coopérative internationale (ACI). Pour plus d'informations à ce sujet, voir les documents officiels suivants : Organisation des Nations unies (2009) ; Organisation des Nations unies (2010) ; Organisation internationale du travail (2002) ; Alliance coopérative internationale (1995).

Poser un regard théorique, critique et systémique sur l'éducation, c'est s'ouvrir sur une expérience comprise essentiellement comme l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à toute personne d'accéder progressivement à sa culture et à la culture humaine par le discernement et l'autonomie. La formation et l'éducation sont des outils qui permettent l'adaptation citoyenne et culturelle, et provoquent la transformation de l'être humain en tenant compte de sa continuité historique. S'exprime modestement ainsi, sous l'angle éducatif, la richesse de la complexité humaine. Ainsi, l'éducation n'est pas seulement présentée comme une condition permettant une forme d'adaptation aux exigences économiques, sociales et politiques des sociétés, mais comme une condition essentiellement constituante et permanente de l'activité humaine en vue de libérer la conscience et d'ouvrir à la transformation du monde par les gens eux-mêmes, quelquefois aux prises avec des paradigmes sociaux réducteurs d'humanité.

Pourquoi parler des paradigmes dans un livre portant sur l'éducation à la coopération ? Parce que les paradigmes exercent une influence sur la culture et que l'éducation provient de toute la culture et est aussi un moyen de la transformer. Parce qu'il faut d'abord et avant tout nous connaître et reconnaître ses propres biais, ses propres lacunes, ses défis, que ce soit en tant qu'éducateurs ou en tant qu'apprenants. Parce que, pour faire de l'éducation, il faut savoir d'abord se définir dans ses valeurs, ses croyances, ses fondements, son idéologie. Nous y réfléchissons d'une façon plus spécifique au premier chapitre qui proposera un cadre théorique destiné à faciliter notre compréhension de l'éducation et du rôle qu'elle joue dans la définition de nos cultures ainsi qu'une vision des phénomènes

sociaux actuels sous l'angle des paradigmes. Nous nous attarderons ainsi plus spécifiquement sur le paradigme néolibéral qui domine actuellement nos sociétés et qui ne semble plus être en mesure de répondre aux besoins humains, face au constat toujours plus affirmé de la complexité du monde. L'histoire, la littérature et les pratiques de coopération nous amènent à émettre l'hypothèse que le coopératisme, plus qu'un système économique, est aussi un paradigme constitué de fondements philosophiques se référant à une anthropologie riche. Il a sa propre vision humaniste du monde et du développement. L'idéal coopératif, héritier des grandes révolutions démocratiques du 18^e siècle, rejoint effectivement, dans la pratique, le libellé de l'article 1 de la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948: «Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité¹⁰.» Parler du paradigme coopératif, c'est donc se référer à un idéal qui contient en son sein une définition anthropologique particulière, des valeurs correspondantes et une finalité existentielle spécifique. La face cachée de cet humanisme méconnu du paradigme coopératif devient ainsi une de ses grandes forces qu'il faut rétablir. Avantage, il va sans dire, qui doit être appris et libéré par l'éducation elle-même. Ce sera l'enjeu du deuxième chapitre qui nous invite à redécouvrir la coopération comme philosophie intrinsèquement liée à l'éducation, à l'idée de changement social, voire de mutation sociale. Nous verrons que, depuis le début du mouvement coopératif, l'éducation a toujours occupé une place prépondérante. Puisqu'il est urgent de proposer des

10. Organisation des Nations unies (1948).

alternatives qui placent la personne humaine au centre d'un projet social renouvelé, la coopération est un paradigme en soi qu'il est urgent de comprendre et de reconnaître. Cette réflexion ouvrira à celle de l'éducation à la coopération et de la pédagogie coopérative, d'ailleurs transposables dans toutes les sphères de la société, puisqu'elle vise essentiellement le développement intégral de la personne. L'éducation est le chemin par excellence pour découvrir la force du paradigme coopératif et ses grandes possibilités pratiques pouvant répondre aux défis et aux besoins d'aujourd'hui.

Ces deux premiers chapitres nous conduiront à une réflexion plus précise sur la coopérative elle-même comme organisation économique et sociale concrète de laquelle émane une telle réflexion. La coopérative, qui positionne la personne au cœur de son projet, possède un potentiel créatif majeur de par sa forme démocratique de propriété collective. Le rôle de l'éducation à la coopération à l'intérieur d'une telle organisation entrepreneuriale ne se limite surtout pas à présenter son cadre normatif de principes et de valeurs, mais à l'utiliser pour renouveler continuellement la vision coopérative de l'être humain et de ses liens avec sa collectivité. L'éducation à la coopération est le levier permanent qui permet à tout membre de répondre à ses besoins, donc de se dégager et de se libérer lui-même avec les autres des diverses contraintes de la vie. En ce sens, la coopérative est une école où les membres apprennent, à partir des principes et des valeurs de la coopération, à humaniser ses différentes activités toujours plus complexes.

Comme association entrepreneuriale, la coopérative offre cette possibilité de rallier des thèmes aussi importants à l'humanité que l'entraide, la responsabilité personnelle, la démocratie, l'égalité, l'équité et la solidarité, formellement

approuvées comme les valeurs coopératives par l'Alliance coopérative internationale. Les coopératives s'inscrivent dans une économie démocratique, centrée sur l'être humain et la société, soucieuse du développement global des communautés dans un environnement dont nous découvrons aujourd'hui la vulnérabilité. Elles favorisent intégralement le développement humain par l'économie, promeuvent pragmatiquement la justice sociale et invitent à une mondialisation plus équitable. Les coopératives jouent en effet un rôle important dans l'univers de la complexité tentant de rétablir des liens à l'intérieur des préoccupations humaines d'ordre social, économique, politique et environnemental tout en contribuant à prévenir et à réduire la pauvreté dans un monde de paix.

Si on transpose maintenant les valeurs défendues par le coopératisme dans les trois sphères de l'activité humaine, on voit qu'il leur redonne force de loi dans le cadre d'une éthique publique configurée. De la sphère économique, l'approche coopérative retient en effet la nécessité de respecter le cadre économique des échanges interpersonnels. Elle reconnaît aussi la nécessité de prendre en considération les intérêts individuels afin de traiter des besoins et services désirés au sein de la communauté d'appartenance. [...] De la sphère politique, l'approche coopérative retient la nécessité de respecter le cadre démocratique, de même que l'égalité entre les membres de la communauté et l'équité quant à la distribution de leur avoir. Enfin, elle retient du cadre sociologique la nécessité de favoriser la prise en charge et la responsabilité personnelles et mutuelles, de même que la solidarité¹¹.

En renouvelant et en affirmant leur propre paradigme, les coopératives peuvent, par l'éducation et la formation, contre-

11. Lacroix (2009), p. 170.

balancer cette pression sociale aliénante qui s'exerce actuellement sur l'être humain, le rendant instrumentalement et économiquement efficace, mais de plus en plus privé de sens. Il demeure donc nécessaire que les coopératives rétablissent le mouvement d'équilibre entre leur idéal à redécouvrir et leurs pratiques à réactualiser. Comme nous le verrons dans le troisième chapitre, la coopérative devrait être un lieu vivant d'*educare* et d'*educere*. Une meilleure compréhension du lien entre ces deux concepts et réalités éducatives contribuera à préciser, en ce 21^e siècle, une meilleure identification coopérative, identité qui saura se mesurer au besoin de changement social qui s'exprime de plus en plus. Ainsi, la coopérative deviendra à nouveau une organisation inspiratrice d'un sens social renouvelé et une école humaniste de démocratie. Cette réflexion alimentera le sujet du chapitre III.

La lecture que nous vous proposons ici invite globalement à réfléchir sur certaines considérations historiques, conceptuelles et fonctionnelles du paradigme coopératif pour mieux établir le lien qui existe entre la philosophie, l'éducation et la démocratie coopératives. Si la démocratie, comme système politique (au sens large), permet à l'ensemble des citoyens d'exercer la souveraineté, elle ne peut naître et se développer sans une éducation fondée sur la connaissance et la liberté de pensée. La démocratie n'est qu'un concept vide si les citoyens n'ont pas accès à un niveau d'éducation, de réflexion et de discussion qui leur permet de participer aux débats et aux prises de décisions de la Cité. Et l'éducation ne peut s'enraciner sans une démocratie intellectuelle véritable. En ce sens, l'essence de l'éducation est l'essence même de la démocratie.

Ce livre se présente ainsi comme un temps de pause voué à une réflexion sur l'éducation. Mais l'éducation dont il est

question est une éducation d'éveil et de conscientisation à l'humanité qui se trouve en chacun de nous et au respect auquel cette humanité nous donne droit d'office. Cette éducation oblige à une remise en question des fondements mêmes de nos sociétés actuelles et permet en même temps de nous enrichir individuellement et collectivement, au sens noble du terme. Elle nous convie à vivre démocratiquement au sein d'une société pluraliste offrant une diversité de points de vue vers une cause commune, celle du développement solidaire et équitable de nos collectivités, une société qui se forme et se transforme par nos idéaux mis en pratique. Cette éducation, c'est l'éducation à la coopération, une éducation nécessaire dans un monde en quête de sens.

Chapitre 1

QUELQUES CONCEPTS ESSENTIELS

Le plus grand et le plus difficile problème qui puisse se poser à l'être humain, c'est l'éducation : car le discernement dépend de l'éducation, et l'éducation, à son tour, dépend du discernement.

KANT

PARLER D'ÉDUCATION, c'est se référer à une discipline spécifiquement humaine, traitée à partir de plusieurs points de vue : sociologique, pédagogique, philosophique, économique et bien d'autres. C'est une discipline complexe, en perpétuel mouvement et qui nécessite un continuel discernement sur son objet en vue de permettre un meilleur discernement chez l'apprenant. Reboul affirme que « l'éducation est l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à tout enfant humain d'accéder progressivement à la culture, l'accès à la culture étant ce qui distingue l'homme de l'animal¹ ». Elle nous permet de nous développer et de vivre au sein d'une culture, d'une société, d'y participer pleinement et consciemment et de nous y épanouir, parce que l'être humain se nourrit aussi de sens, qu'il apprend à donner à sa propre existence à

1. Reboul (2001), p. 25.

l'intérieur d'une collectivité donnée. Toute sa grandeur se déploie lorsqu'il devient responsable. Mais pour ressentir cette responsabilité, il faut d'abord qu'il soit libre. Or, la liberté humaine s'acquiert par l'éducation.

Comment comprendre l'éducation et ses fondements quand les paramètres sociaux révèlent aujourd'hui des lacunes et des déficits éducatifs importants, malgré sa démocratisation et les hauts degrés de scolarisation ? Pourquoi, selon certains auteurs, l'éducation elle-même est-elle en crise² ? Comment repenser l'éducation et valoriser cet acte dans le but de répondre le plus adéquatement possible à cette libération et à cette élévation humaine ? L'importance de l'éducation dans la mouvance des questionnements sociaux actuels ne peut se réactualiser qu'à la condition d'en saisir les fondements et de démystifier les confusions qui entourent trop souvent ce terme. Prenons le temps de mieux définir certains concepts clés afin de situer notre réflexion sur l'éducation qui s'insère toujours concrètement dans un cadre social spécifique, que nous nommerons paradigme.

LA NOTION D'ÉDUCATION

Lorsqu'il est question de s'interroger sur les bases théoriques ou le sens profond des réalités qui nous entourent et des actions qui sont posées, la philosophie apparaît la voie tout indiquée pour ce faire. Ainsi, poser un regard philosophique sur l'éducation en général, c'est questionner, de façon critique, la finalité et les fondements d'une telle activité humaine. Olivier Reboul³,

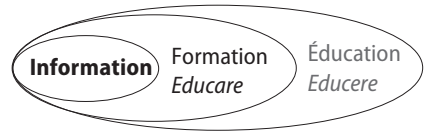
2. Petrella (2007) ; De Koninck (2000) ; Freitag (2008) ; Gagné (1999).

3. Olivier Reboul (1925-1992) est un philosophe spécialiste des questions éducatives et pédagogiques. À sa façon, il a marqué la pensée contemporaine sur ces sujets. Professeur à l'Université de Tunis et à l'Université des Sciences humaines

philosophe s'étant hautement intéressé à ce sujet, pose que l'éducation est avant tout un processus d'apprentissage qui se situe au cœur du questionnement humain. « Apprendre, c'est se délivrer d'une ignorance, d'une incertitude, d'une maladresse, d'une incompetence, d'un aveuglement : c'est parvenir à mieux faire, à mieux comprendre, à mieux être. Or, qui dit « mieux » dit « valeur »⁴. Il présente l'éducation comme un processus qui s'exprime par des degrés, partant de l'information à la formation, puis à l'éducation. À l'intérieur de la distinction conceptuelle qu'il soulève, il invite toutefois à penser le processus dans sa complémentarité. La perspective philosophique de Reboul guidera les réflexions qui suivent.

L'information : apprendre que

Reboul définit l'information comme étant la communication transparente d'une nouvelle ou d'un renseignement pour rendre



intelligible une situation complexe. C'est une collection de données à comparer et à classifier le plus objectivement possible. Tout en étant distincte, l'information est cependant la base de la formation. Pour ce philosophe de l'éducation, informer, c'est apprendre que, comme simple résultat d'un renseignement. Il nous rappelle que l'usage de l'information est, par essence, utilitaire : « Apprendre que n'est pas s'informer de mais s'informer pour⁵. » L'information ne donne ni savoir-faire ni savoir. Pourtant, elle est indispensable et elle doit, afin d'éviter de

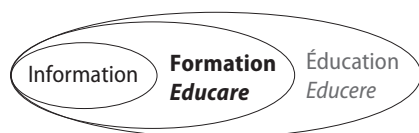
de Strasbourg, il travailla également à l'Université de Montréal. Ses cours contribuèrent à l'avancement de la philosophie de l'éducation et à la connaissance du philosophe moderne Emmanuel Kant.

4. Reboul (1992), p. 1.

5. Reboul (1980), p. 35.

verser dans la propagande ou la désinformation, être juste, transparente et vraie. « Tant il est vrai qu'un savoir authentique se constitue toujours sur une base de non-savoir, tant la vérité n'est jamais qu'une apparence surmontée: non pas certes la vérité en soi, mais la vérité pour nous, la seule dont nous puissions parler⁶. » Évidemment, l'éducation ne se réduit pas à un « apprendre *que* », parce que cette dynamique rend passif l'esprit. Se limiter à l'information, c'est apprendre sans comprendre. Reboul ajoute: « En ce sens, l'information n'est pas une formation mais une déformation⁷. »

La formation : apprendre à faire



La formation, selon la terminologie de Reboul, est « apprentissage *à* », au sens d'acquisition d'un savoir-faire, « c'est-à-dire d'une conduite utile au sujet ou

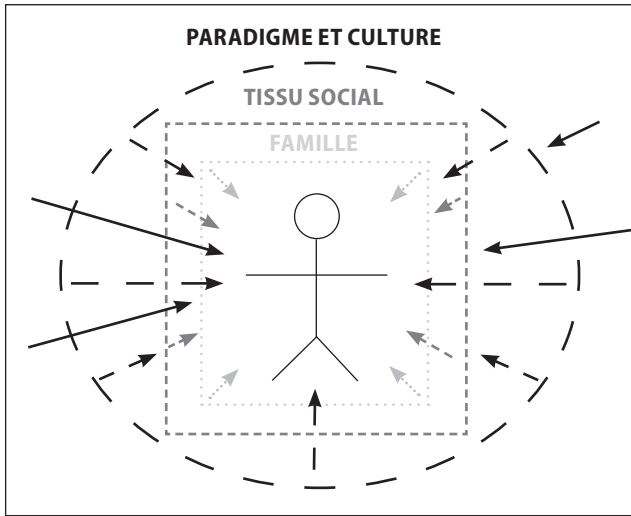
à d'autres que lui, et qu'il peut reproduire à volonté si la situation s'y prête⁸. C'est un processus d'adaptation en apprenant à faire comme... un peu comme l'apprenti dans un métier spécifique. La formation exige l'agencement et la coordination d'informations complexes en vue d'une pratique cohérente et voulue.

D'Aristote à John Dewey, de nombreux penseurs ont affirmé que les choses que nous devons apprendre à faire avec un certain savoir, c'est en les faisant que nous les apprenons et nous les apprenons toujours dans une culture précise. Ainsi, il faut apprendre à faire ce que nous ne savons pas faire encore

6. Reboul (1980), p. 39.

7. Reboul (1980), p. 27.

8. Reboul (1980), p. 41.



Educare

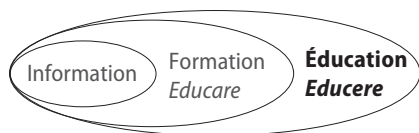
© André Martin, IRECUS, Université de Sherbrooke

et nous ne pouvons l'apprendre qu'en le faisant. Par le faire se précise la forme culturelle à laquelle nous appartenons. C'est un apprentissage spécifique qui suscite une activité. Former n'est pas enregistrer des données mais faire faire. D'où une première étymologie du terme éducation : *educare*.

Le mot latin *educare* signifie nourrir, remplir, gaver, assimiler. C'est prendre la forme de... C'est s'adapter à... C'est être formé à et par... Ce concept illustre un mouvement de l'extérieur du sujet vers l'intérieur. C'est plus spécifiquement un acte de réception de connaissances spécifiques, théoriques et pratiques acquises dans un domaine donné : formation technique, professionnelle, spécialisée, scientifique, universitaire. C'est aussi un acte de transmission et d'appropriation de compétences et d'aptitudes complexes intégrant, assimilant, « digérant » des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être

essentiels à l'exercice d'une profession et d'un vécu social qui modèle principalement les façons de faire, qui permet l'adaptabilité nécessaire pour fonctionner dans un cycle de continuité⁹.

L'educare, comme formation, permet donc l'acquisition nécessaire des données culturelles favorisant une adaptation suffisante et réconfortante pour vivre dans une communauté ou une société spécifique.



L'éducation : apprendre à être

Si la formation est l'apprentissage à *faire*, l'éducation est davantage l'apprentissage à *être... humain*. Si la formation (*educare*) permet l'acquisition des données culturelles et le degré d'adaptation nécessaire pour vivre dans une culture donnée, l'éducation (deuxième sens étymologique du mot éducation : *educere*) transcende cette même culture en suscitant le discernement et le questionnement des savoirs et des valeurs reçus. Le premier degré forme l'être humain, le second le *trans*-forme. Si l'*educare* permet la réception, l'acquisition et la possession d'un ensemble de savoirs, l'*educere* permet de l'activer de façon autonome et critique. L'éducation ainsi présentée a la particularité d'être foncièrement active parce qu'elle s'inscrit directement dans la prise en charge fondamentale de la personne, en lien avec la culture humaine et une communauté concrète. Elle est cette trame originale et personnelle qui vise l'unité humaine profonde dans le respect des réelles diversités¹⁰.

9. Martin (2011).

10. Reboul (1980), p. 86.

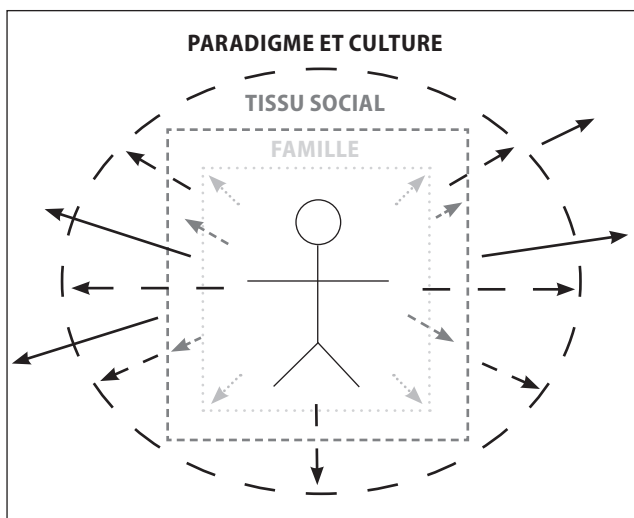
Cette expérience éducative qu'est *l'educere* exprime l'autre volet conceptuel de l'éducation : c'est le mouvement qui prédispose à une sortie de soi vers quelque chose ; c'est une conduite hors de... un sens, une direction qu'on se donne. C'est l'action de faire sortir de..., de s'élever vers... Si *l'educare* est acte de réception de savoirs et de valeurs, *l'educere* est acte d'autonomie et de créativité personnelle et collective qui se réalise par la prise en charge, le dialogue, le discernement, l'étonnement. *L'educere* favorise donc l'activité digne d'humanisation qui permet d'apprendre à tous les jours à devenir davantage des hommes et des femmes.

Apprendre, c'est apprendre la chose la plus utile, mais aussi la plus difficile, c'est-à-dire apprendre à être libre en s'unissant aux autres. Kant invitait l'humanité à oser savoir, à avoir le courage de se servir de son propre entendement en toute chose : *Sapere Aude!* C'est l'affirmation de la dignité humaine dans l'exercice d'une prise de conscience personnelle et collective du monde dans lequel nous évoluons vers une meilleure prise en charge. Invariablement, l'éducation permet d'éclairer le sens de l'existence humaine et de la projeter, en même temps, vers des horizons nouveaux, c'est-à-dire choisis par la personne elle-même avec les autres. Thomas De Koninck suggère, à la suite de Martin Heidegger, qu'apprendre, c'est « un prendre dans lequel celui qui prend ne prend que ce qu'au fond il a déjà [...] c'est lui donner l'indication nécessaire pour lui permettre de prendre par lui-même ce qu'il a déjà. »

(De Koninck, 2004, p. 171)

L'éducation débouche donc vers des champs propres à la nature humaine dans le respect des cultures par l'apprentissage de la vie, pour la vie et pendant toute une vie. Apprendre *à être* ne rend pas nécessairement plus savant mais définitivement plus humain, plus libre et heureux¹¹. Reboul dira :

11. Nous pourrions compléter cette distinction conceptuelle en précisant les notions suivantes : l'enseignement est une activité essentielle de l'éducation. C'est un processus de communication, de pédagogie et de didactique en vue de susciter l'apprentissage intentionnel et explicite d'un ensemble d'objectifs de l'éducation scolaire. Il emprunte donc une méthode précise pour répondre à des objectifs tout aussi précis. L'enseignement se situe dans l'ordre des moyens par



Educere

© André Martin, IRECUS, Université de Sherbrooke

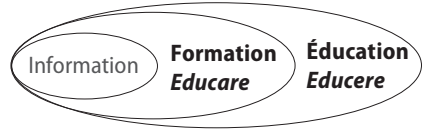
Et qu'est-ce qu'apprendre à être, enfin, sinon apprendre à changer, à rompre courageusement avec le confort et le conformisme où l'on était installé comme chez soi, pour devenir enfin soi? Apprendre vraiment, c'est toujours «désapprendre», pour rompre avec ce qui nous bloque, nous enferme et nous aliène. Pour rester jeunes¹².

rapport à l'éducation comme finalité. L'instruction, qui diffère de l'enseignement, signifie l'action de déposer en dedans de... C'est par l'instruction que se transmettent explicitement des savoirs et des connaissances. Mais réduire l'éducation à l'instruction, c'est limiter l'être humain au seul aspect cognitif de sa réalité. Étant nécessaire au soutien de la culture en général, l'instruction n'est qu'une partie de la formation et de l'éducation.

12. Reboul (1980), p. 199-200.

Complémentarités des concepts et de la réalité éducative

Distinguer les concepts de formation et d'éducation permet, en même temps, de saisir toute l'importance de leur complé-



mentarité dans la réalité. Si toute personne se culturalise, toute personne s'humanise et s'ouvre toujours vers des possibles d'humanisation. L'acte d'éduquer se situe dans un continuuel mouvement de va-et-vient entre *educare* et *educere*, entre une pratique sociale déterminée et un idéal d'humanité à conquérir. *L'educare* est le règne de la répétition, de l'imitation, de la comparaison, de la rétrospection, du martelage conceptuel; *l'educere* est celui de l'esprit critique, de l'ouverture, du discernement, de la responsabilité face à la reconstruction de l'expérience personnelle et sociale. L'une reproduit, selon des fondements précis et selon la force de son système, alors que l'autre entraîne sur des sentiers nouveaux qui seront choisis par ses sujets. L'une sans l'autre dessine les plans de l'endoctrinement¹³; les deux ensemble, équilibrées et développées,

13. Qu'est-ce que l'endoctrinement? Fondamentalement, le terme pourrait être défini comme une imposition de valeurs, c'est-à-dire forcer intentionnellement l'autre à adhérer à une doctrine sans comprendre, détruisant ainsi toute possibilité d'une réflexion plus critique et objective. En bref, l'endoctrinement est l'imposition d'une logique qui infantilise les autres. Reboul dira dans un de ses ouvrages qu'endoctriner, c'est «[...] traiter les individus qu'on enseigne comme les moyens d'une cause et par là même réprimer en eux ce que tout enseignement véritable doit développer d'abord et toujours: la pensée». (Reboul, 1977, p. 191). Ajoutons, à la suite de Platon dans *La République* (livre VIII), que cette forme de démagogie détruit le dialogue et la communication, donc la démocratie elle-même. Fondamentalement, l'éducation définie comme *educare* et *educere* est anti-démagogique parce que cette complémentarité permet le discernement tout en tentant de s'éloigner de l'ignorance et des préjugés qui guident très souvent l'existence personnelle et sociale sans trop le savoir.

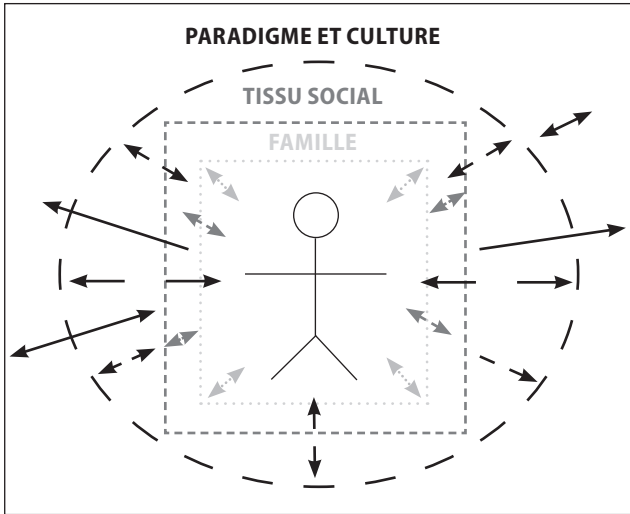
sont libératrices pour une humanité qui cherche à toujours mieux s’humaniser¹⁴. Un horizon éducatif sain est notamment celui qui harmonise la continuité et la transformation. Reboul dit encore : « Un apprentissage humain est celui qui aboutit à des savoir-faire permettant d’en acquérir une infinité d’autres et qui éduque ainsi la personnalité tout entière. En d’autres termes, [...] un apprentissage humain est celui où l’on apprend à apprendre et par là même à être¹⁵. »

L’éducation globale, au sens de *educare-educere*, doit servir de moyen pour maintenir un prolongement culturel indispensable à la survie d’une société. Mais elle doit aussi être le levier par excellence d’un renouveau humain, éthique et téléologique face aux exigences et aux besoins des personnes elles-mêmes et de leurs communautés. L’éducation transcende aussi le présent vers un futur meilleur, que les personnes bien ancrées dans leur propre culture créeront conformément à une idée d’humanité qu’ils auront privilégiée et choisie ensemble. Cette relation éducative et complexe de *educare-educere* s’exprime donc dans et par l’expérience humaine qui s’inscrit dans une histoire toujours ouverte, c’est-à-dire ouverte aux possibilités de transformation qu’elle-même accepte de se donner à partir de sa propre condition existentielle¹⁶. C’est ce qui permet, tant pour la personne que pour une collectivité, la stabilité et le changement, la continuité et la transformation (ou la transaction, dit John Dewey). Le but de l’éducation chez Dewey est de former des personnes capables de s’adapter au changement de situation tout en le provoquant et en le contrôlant. Ainsi, l’éducation doit faire appel continuellement

14. Rojas Herrera *et al.* (2007), p. 87-113.

15. Reboul (1980), p. 75.

16. Dewey (1975), p. 53.



Educare-Educere

© André Martin, IRECUS, Université de Sherbrooke

à l'expérience des gens. Elle doit favoriser chez eux le passage d'une attitude passive de recevoir (*educare*) à une attitude active de proposer (*educere*).

Educare et educere en équilibre pour un monde en mouvement

L'éducation est donc cet art qui permet à l'être humain d'actualiser ses forces pour saisir les liens et les relations qui existent entre ce qu'il est présentement et ce que la société lui propose ou l'oblige à faire pour être. Tout en vivant dans une société, l'être humain doit se servir de son univers culturel acquis comme référence pour développer des capacités affectives et intellectuelles qui lui sont propres, lui permettant ainsi de prolonger et de modifier les complexités culturelles et sociales dans lesquelles il se trouve. Pour qu'un processus soit

vraiment éducatif, les facteurs indissociables de l'individualité et de la sociabilité doivent se compléter mutuellement et continuellement. L'individu ne doit pas seulement subir les conditions objectives de son environnement ; il est invité, à partir de son expérience personnelle et réfléchi comme mouvement entre ce qui est et ce qui doit être, à comprendre ces conditions et à les élargir pour le bien commun.

L'expérience éducative permet, à partir des situations existentielles et sociales définies, problématisées, voire troublées, d'analyser intelligemment des hypothèses et des moyens d'action en vue de transformer l'univers social. L'éducation doit permettre à l'être humain d'apprendre à le devenir en prenant conscience de sa place et de son rôle dans une communauté culturelle déterminée par son histoire et sa géographie, dans une communauté qui est la sienne. Elle doit former les individus pour qu'ils veillent à ce que s'opèrent les réajustements sociaux nécessaires et continus dans le but de répondre à leurs besoins. Ainsi, l'être humain doit être le point de départ de suggestions et de plans d'action pour le bien-être du groupe¹⁷. C'est ce qui a fait dire à John Dewey que l'essence même de l'éducation se résume à l'essence même de la démocratie. Si l'être humain reçoit et subit le monde social, il doit aussi le comprendre, le continuer et le renouveler. En fait, l'éducation n'a de sens qu'en fonction d'une participation active à la condition humaine. Elle est cette habileté à penser par soi-même et cette capacité de tenir compte du point de vue des autres pour continuer la transformation avec le groupe. Ainsi se reconstruit une expérience démocratique partagée.

La recherche réflexive personnelle est nécessaire pour ajuster et unifier une situation conflictuelle. Mais cette

17. Dewey (1969), p. 3-4.

recherche doit toujours tenir compte des intérêts d'une société donnée puisque l'individu est continuellement en transaction avec son environnement social. Cette façon démocratique de fonctionner empêche tout pouvoir autoritaire absolu de s'installer ou de s'imposer. Il est clair que, pour arriver à un compromis démocratique, il est important de « suspendre » ses croyances, d'utiliser les idées comme des hypothèses à vérifier et s'efforcer de s'ouvrir à des nouveaux champs de recherche pour solutionner les problématiques. L'idéal démocratique n'est possible qu'avec des individus possédant un esprit ouvert, une curiosité naturelle, une honnêteté intellectuelle et une franche loyauté. C'est ce qui fait dire à John Dewey que le fondement de l'éducation se trouve dans l'essence même de la démocratie comme apprentissage et développement des capacités humaines, de l'intelligence et du pouvoir de l'expérience d'être mis en commun en vue de la résolution de problèmes toujours nouveaux¹⁸.

Ainsi proposé, l'objectif de l'éducation suppose la *transformation* de la nature de l'expérience humaine pour amener l'individu à partager les intérêts, les objectifs et les idées de la société tout en contribuant à son amélioration. L'éducation, en tant que mouvement entre un idéal et une pratique, a comme but ultime d'aider la personne à devenir consciente du sens et de la valeur de ses propres idées et actions à l'intérieur de sa culture qui le détermine à sa façon. Nous pourrions donc dire que l'éducation est l'ensemble des valeurs, des concepts, des savoirs et des pratiques dont l'objet est le développement continu de l'être humain culturalisé, socialisé et déterminé en lien avec d'autres civilisations, d'autres cultures, d'autres idéaux humains et éthiques. C'est le pont qui se

18. Dewey (1975).

construit de façon permanente entre un sujet autonome (ou en voie de le devenir) et l'humanité à l'intérieur d'un jeu d'interaction, d'interrelation, voire d'intercoopération entre les hommes et les femmes continuellement culturalisés mais appelés à s'humaniser davantage. Ainsi se construit graduellement une expérience de coopération véritable.

Repenser l'éducation nécessite donc de scruter les assises mêmes de la culture dans laquelle elle s'inscrit. En effet, « l'éducation ne commence pas avec l'initiative des écoles; toute la culture est éducatrice¹⁹ ». Or, toute culture répond à des fondements sociaux, des normes, des manières de penser, de raisonner et d'agir implicites qui se présentent comme étant communs globalement à un ensemble d'individus. De telles réalités fondamentales sont culturellement apprises et acquises. C'est ce qui fait que la plupart des gens ne sont pas nécessairement conscients du ou des paradigmes qui les influencent. Ceux-ci n'apparaissent souvent que dans la confrontation avec d'autres paradigmes, d'autres visions du monde, d'autres valeurs, d'autres cultures. D'entrée de jeu, nous pouvons supposer que les paradigmes interviennent de manière structurée dans nos jugements de valeur et dans la construction de nos vérités. Mais définissons d'abord ce terme.

QU'EST-CE QU'UN PARADIGME ?

Étymologiquement, le mot paradigme vient du grec παράδειγμα qui signifie modèle cohérent d'une représentation du monde largement et implicitement acceptée dans un domaine particulier comme la science²⁰ ou la sociologie.

19. De Koninck (2000), p. 29.

20. Précisons que le mot « science » est présenté, tout au long du texte, dans son contexte le plus large : science sociale, politique, pure, appliquée, etc.

Le concept de « paradigme » se présente comme le concept d'un modèle de référence ou d'un exemple auquel se référer. En tant que modèle et exemple dans le domaine scientifique, le paradigme est un ensemble de règles ou de normes admises et utilisées par une communauté scientifique afin d'étudier les faits délimités et problématisés par ce paradigme²¹.

Bien que ces propos caractérisent ici plus spécifiquement le domaine de la science, le concept de paradigme ne se limite pas à ce seul domaine, ainsi que le précise Thomas Kuhn (1922-1996)²², philosophe américain et historien des sciences. Dans *La structure des révolutions scientifiques*, publié en 1962 et réédité en 1970, il présente une définition, une analyse ainsi que les enjeux scientifiques et sociaux de la notion de paradigme auxquels il est essentiel de s'attarder pour mieux comprendre son influence sur la culture et l'éducation.

Le paradigme selon Thomas Kuhn

Les travaux de Kuhn sont d'une grande originalité sur le plan du concept de paradigme. Selon lui, un paradigme est constitué de l'ensemble des découvertes de type scientifique reconnues par un groupe de chercheurs à partir desquelles, pour un temps donné, se précisent des problèmes et des solutions. Pour constituer un paradigme, un ensemble cohérent de lois, de théories et d'expérimentation doit fournir « des modèles qui donnent

21. Kremer-Marietti (2009), p. 1.

22. Thomas Samuel Kuhn (1922-1996) est originaire de Cincinnati, Ohio. Il est considéré comme un éminent philosophe et historien des sciences aux États-Unis. Son livre intitulé *La structure des révolutions scientifiques* en déconcerta plus d'un. Kuhn sera invité d'ailleurs à le rééditer quelques années plus tard. Après des études à Harvard, il est successivement professeur à l'Université Princeton, à l'Université de Californie à Berkeley et finalement au Massachusetts Institute of Technology (MIT) où il terminera sa carrière de chercheur.

Selon Kuhn, un paradigme comprend quatre éléments :

1. *Des généralisations symboliques* : chaque paradigme développe à sa façon un langage symbolique qui lui est propre.
2. *Des modèles* : des croyances métaphysiques partagées par les membres de la communauté, croyances qui vont bien au-delà des théories.
3. *Des valeurs* : généralement partagées par les membres de la communauté, elles sont plus universelles que les généralisations symboliques et les modèles. Elles fournissent un sens de communauté à l'ensemble des praticiens.
4. *Des réussites exemplaires ou des exemples partagés* : les réussites particulières qui deviennent des exemples pour les autres. Ce que ne sont ni plus ni moins que des exemples qui apportent une solution remarquable à une certaine classe de problèmes. C'est, selon Kuhn, la dimension philosophique la plus intéressante des paradigmes.

La philosophie est fondamentale dans le processus de remise en question ou de constitution d'un paradigme, puisqu'elle seule est susceptible d'engendrer une réflexion approfondie sur ses fondements mêmes.

(Voir Kuhn, 2008)

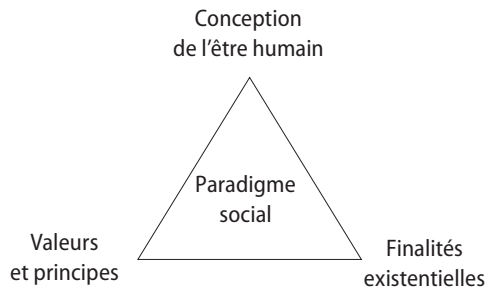
naissance à des traditions particulières de recherche²³ ». Selon Kuhn, lorsqu'un paradigme spécifique est accepté par une communauté de chercheurs et de savants, il s'impose à eux comme une vision cosmologique et anthropologique précise. À l'intérieur d'un paradigme reconnu se dessinent donc des accords expérimentaux et théoriques entre scientifiques qui partagent conventionnellement une même vision fondamentale du monde, fournissant ainsi les prémisses de base et les principes pour exécuter leur travail²⁴. Cet accord implicite, comme cadre de travail où se partagent une vision du monde et des valeurs communes, permet l'accumulation de connaissances conduisant à un savoir qui mature. Ainsi, s'exercent efficacement les activités requises pour la construction d'une connaissance édifiée sur les bases mêmes du paradigme intégré.

23. Kuhn (2008), p. 30.

24. Partageant implicitement les mêmes fondements philosophiques et paradigmatiques, il devient évident que la non-obéissance à cette logique maîtresse culturellement acceptée fait apparaître, chez les réfractaires, la déviance, la marginalité, la clandestinité, la destitution, le rejet, etc.

Le même phénomène peut être observé dans une communauté : un paradigme assure une manière spécifique de poser et de résoudre des problèmes humains en établissant une forme d'intelligibilité qui donne, pour un temps déterminé, un sens à l'agir. Ainsi, selon Kuhn, un paradigme est le mythe fondateur d'une communauté humaine spécifique, dont l'exemplarité et le succès des solutions apportées à un problème créent une tradition permise par l'adhésion des membres à cette nouvelle culture. De ce point de vue sociologique, un paradigme représente l'ensemble des valeurs, des croyances, des techniques et des réussites exemplaires partagées et utilisées par des individus, dont la cohérence s'exprime au travers d'une communauté. C'est un modèle de la réalité qui illustre une conception humaine déterminant un système social ou communautaire particulier intégrant, à une époque donnée, une manière convenable de préciser et de résoudre les problèmes humains qui se posent. Un paradigme s'insère donc dans une réflexion sur les finalités existentielles humaines. C'est une matrice première d'association, d'élimination et de sélection des idées qui précise, par un cadre théorique, un ensemble de règles et de paramètres axiologiques (valeurs) à partir desquels une société ou une organisation se donnent le droit et le devoir d'agir.

Un tel modèle de pensée représente l'ensemble organisé des idées à partir d'un constat fondamental qui pourrait être synthétisé sous trois aspects continuellement interreliés :



tout paradigme propose une définition anthropologique particulière, un univers spécifique de valeurs et de principes conformes à cette définition et quelques finalités existentielles qui se dégagent de cet ensemble prioritaire à une culture humaine ciblée. Il établit une forme d'intelligibilité et donne un sens à l'action.

[...] les individus connaissent, pensent et agissent selon les paradigmes inscrits culturellement en eux. Ainsi, les systèmes d'idées et les pratiques qui en découlent sont « radicalement organisés en vertu des paradigmes ». Ceux-ci sont invisibles et virtuels. Ils sont une manière de penser qui s'observe dans le comment et dans l'action, c'est-à-dire qu'ils n'existent que dans leurs manifestations²⁵.

L'expression des paradigmes dans la réalité multiforme demeure palpable dans toutes les communautés. Elle se manifeste dans le vécu et la pratique.

Comment se manifestent les paradigmes sociaux ?

Nous retrouvons des groupes dont les conceptions humaines de base, les valeurs et les finalités diffèrent grandement : les partisans de la non-violence (Gandhi, par exemple), les diverses communautés religieuses de toute allégeance, les athées convaincus, les environnementalistes, les économistes, etc. Ces quelques exemples montrent qu'historiquement certains paradigmes ont coloré et continuent de teinter des sociétés complètes, « imposant » leur vision du monde au point de devenir parfois dominants socialement.

Au Québec, pendant plus ou moins 200 ans, le paradigme religieux catholique fut prédominant jusqu'à la Révolution

25. Martin (2008a).

tranquille où fut provoqué un passage vers une nouvelle vision du monde : celle de la social-démocratie. Si l'influence et la dominance du paradigme religieux au Québec définissaient les gens comme étant des Canadiens français catholiques pratiquants, promouvant les grandes valeurs du catholicisme et proposant comme finalité existentielle, malgré la dureté de la vie, la possibilité de la vie éternelle, la Révolution tranquille bousculera le paradigme en place en le transformant radicalement. Les Québécois étaient appelés à être désormais maîtres chez eux ! Les principes avaient changé. Ainsi, une nouvelle vision du monde et de l'être humain s'articula : sur le même territoire, les gens s'affichaient désormais comme des Québécoises et des Québécois, valorisant la démocratie et ses enjeux. D'une définition religieuse, le Québec s'était tourné vers une définition beaucoup plus républicaine, transformant par le fait même leur façon de se concevoir et de fonctionner en société. La nouvelle finalité ne se résumait plus à mériter son « ciel », mais à bâtir ensemble un pays...

Une vision du monde délimitée

Une des caractéristiques qui se dégagent de la notion de paradigme est celle de la délimitation et de la réduction d'une vision du monde qu'impose le concept. Face à un problème existentiel insoluble et à partir d'une conception anthropologique et éthique particulière, les tenants d'un paradigme tentent de concevoir un arsenal d'outils intellectuels pour y faire face et y répondre. Si la réponse aux problèmes présents semble satisfaisante, ce succès devient alors un modèle, voire une réussite exemplaire comme nous le suggère Kuhn. Par exemple, si l'on suppose que l'atteinte d'un mode de vie adéquat passe par l'accumulation individuelle

du capital, les milliardaires se présentent comme des modèles à suivre, des cas de réussite exemplaire.

De même, un paradigme religieux cherchera à expliquer et à résoudre les problèmes humains avec des outils intellectuels qu'il aura lui-même construits par les recherches bibliques et théologiques qui, en soi, s'édifient à partir d'une vision fondamentale du monde, de l'être humain et de valeurs spécifiques. Un créationniste n'utilisera pas les mêmes paramètres qu'un défenseur de la perspective évolutionniste pour expliquer le monde et tenter de répondre aux besoins de compréhension anthropologique. Leur paradigme est foncièrement différent et le sens profond qui s'en dégage également. De même, une culture hindouiste n'est pas fondée sur le même paradigme qu'une culture amérindienne du Nord canadien ou qu'une culture marxiste, environnementaliste, démocratique, néolibérale ou autre.

Gaston Marcotte affirme que tout paradigme est, de ce fait, un produit humain qui aide à définir la réalité afin de mieux répondre à ses exigences et à ses contraintes²⁶. Un paradigme permet d'ordonner des idées et des valeurs en fonction d'une structure maîtresse qui détermine le reste des opérations intellectuelles et morales²⁷. Il est essentiellement la base sur laquelle reposent les idées, les croyances et les actions d'une communauté humaine et exige continuellement une relative intégrité communicationnelle entre les membres et une relative unanimité de leurs jugements.

26. Marcotte (2006), p. 80.

27. Morin (2000), p. 24.

En ce sens, selon Edgar Morin²⁸, tout « [...] paradigme prescrit et proscrit²⁹ ». Il prescrit parce qu'il ordonne, sélectionne, détermine et accepte certains concepts et leurs opérations logiques. Il prescrit la dynamique des grandes finalités, permettant aux membres d'une communauté de connaître, de penser et d'agir selon des axiomes anthropologiques et éthiques définis qui finissent culturellement par s'inscrire en eux.

Or, s'il prescrit, il proscrit tout autant. Il élimine d'autres opérations logiques, d'autres définitions, d'autres valeurs fondamentales, d'autres finalités profondément existentielles. En bref, il détermine une vision du monde au point de créer un univers culturel de convictions et de croyances qui s'imposent socialement comme « la force impérative du sacré, la force normalisatrice du dogme, la force prohibitive du tabou³⁰ ». Ainsi s'installe dans une communauté et une société le règne des doctrines non révisées et du développement d'une conformité intellectuelle et morale pré-conscientisée. Edgar Morin affirme que de tels paradigmes emprisonnent :

[...] la connaissance dans un multidéterminisme d'impératifs, normes, prohibitions, rigidités, blocages. Il y a ainsi, sous le conformisme cognitif, beaucoup plus que du conformisme. Il y a un *imprinting culturel*, empreinte matricielle qui inscrit le

28. Edgar Morin est une figure particulière dans le monde de la sociologie et de la philosophie de la complexité. Né en 1921, il a écrit de nombreux ouvrages visant à expliquer ce qu'est la complexité et son importance aujourd'hui. Très actif encore aujourd'hui, Edgar Morin demeure une figure de proue dans le domaine et une sommité mondiale. Directeur de recherche émérite au Centre national de la recherche scientifique (CNRS) et président de son conseil scientifique, il est également président de l'Agence européenne pour la culture (UNESCO).

29. Morin (2000), p. 24.

30. Morin (2000), p. 27.

conformisme en profondeur, et il y a une *normalisation* qui élimine ce qui pourrait le contester³¹.

À l'intérieur même d'un paradigme bien structuré, les acteurs, souvent bien inconscients de cet *imprinting* culturel, ne cherchent bientôt plus à justifier son existence mais plutôt à créer les outils nécessaires pour renforcer leur propre vision du monde. La concentration est davantage portée vers le « comment faire » plutôt que vers le « pourquoi être ». Une des grandes caractéristiques du paradigme est donc d'établir des consensus autour de quelques principes et postulats de base que l'on ne remet plus en question par conformisme.

Cela résume une autre caractéristique des paradigmes : cette tendance naturelle à perdre de vue la justification initiale pour entrer dans l'univers des croyances. Confortée par ses réussites exemplaires, une communauté en arrive ainsi à exercer ses activités sans questionner le cadre fondamental à partir duquel elles prennent vie et deviennent fructueuses³². Cette distanciation entre les bases logiques et philosophiques promues par le paradigme et la technicité intellectuelle et pratique amenée par celui-ci font dire à Kuhn et à Morin que nous pénétrons alors dans l'univers des croyances et de la non-justification. En d'autres termes, « il existe un niveau sous-jacent de culture qui est caché et hautement organisé – un ensemble de règles tacites de conduite et de pensées qui contrôlent tout ce que nous faisons. Cette grammaire culturelle occulte définit la façon dont les gens voient le monde... De cela, la plupart d'entre nous sont soit tout à fait inconscients, soit superficiellement conscients³³. » On en arrive à dire

31. Morin (2000), p. 27.

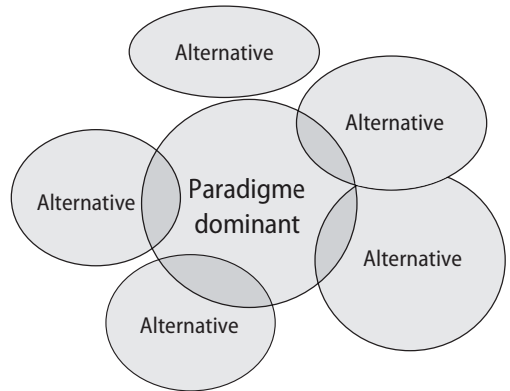
32. Kuhn (2008), p. 81-82.

33. Lynch et Kordis, cités dans Duranleau (1998).

que les « choses » se font d'une manière particulière parce que c'est ainsi ; en fait, parce que le paradigme le dicte et encadre inconsciemment.

La dominance de certains paradigmes

Une autre caractéristique importante concernant les paradigmes est celle d'être qualifié, dans une société, comme étant un paradigme dominant ou alternatif. Toute société quelle qu'elle soit est soutenue pré-consciemment par un paradigme particulier et spécifique à un moment donné de son histoire. Et il est nécessaire qu'il en soit ainsi pour favoriser une certaine cohésion sociale. Certaines sociétés furent ou sont communistes, d'autres libéralistes (ou néolibéralistes), certaines totalitaristes, d'autres fondamentalistes, etc. Cela marque l'histoire des peuples, et toutes les organisations sociales en dépendent pendant un certain temps du moins. La prédominance paradigmatique impose la construction d'un système social qui lui est hautement fidèle : l'éducation, l'économie, la politique, entre autres, prendront les couleurs du paradigme dominant. Si un paradigme domine socialement, il est aussi souhaitable que des paradigmes alternatifs gravitent autour pour créer des pressions sur lui et l'amener à changer certaines normes sociales ou pour le remplacer. C'est le moment particulier et privilégié où des



Paradigmes dominant et alternatifs

transformations sociales et des révolutions paradigmatiques se réalisent. Les paradigmes alternatifs, pour bien jouer leur rôle, ont intérêt à bien faire valoir leur différence en proposant leur vision du monde, leurs valeurs et leurs finalités et à tenter ainsi d'éclairer, à leur façon, les dilemmes humains qui se présentent.

Le paradigme dominant actuel

Depuis le début des années 1980 et avec la chute du mur de Berlin en novembre 1989, un nouveau paradigme semble s'être imposé en tant que norme mondialisée, devenant ainsi le repère de nos sociétés. Plusieurs l'identifient comme le néolibéralisme, c'est-à-dire un libéralisme nouveau genre structuré dans les années 1940 par des penseurs tels que Joseph Schumpeter (1883-1950), Friedrich von Hayek (1899-1992) et Milton Friedman (1912-2006). S'inspirant du libéralisme classique du 18^e siècle, ils ont influencé les politiques occidentales de privatisation que l'on peut observer plus concrètement depuis les 30 dernières années. L'histoire récente nous montre en effet l'enracinement et les profondes influences du néolibéralisme dans les mœurs économiques et politiques qui furent, en grandes parties, officialisées par le groupe que nous appelons le Consensus de Washington³⁴.

Le Consensus de Washington a prescrit la « Table de la loi néolibérale » qui s'articule autour de dix recommandations déterminant les politiques économiques et sociales mondiales. Sous cette appellation s'est dessiné un pseudo-consensus international toujours actuel entre le Congrès des États-Unis, le Fonds monétaire international (FMI), la Banque mondiale et d'importantes « instances à penser » (*tank thinkers*). Ces

34. Anderson (1996).

recommandations se concentrent principalement autour des axes suivants : la discipline budgétaire dans les pays, l'acheminement des dépenses publiques vers des gestions privées qui promettent une croissance économique importante, des réformes fiscales, une libéralisation des marchés financiers, la libéralisation du commerce, l'abolition des barrières nationales, les privatisations, la déréglementation, la bonne gouvernance, etc.

Au tournant des années 1980, cette tendance économique et politique prit son envol avec les préceptes politiques mis en place par le reaganisme aux États-Unis et le thatchérisme en Angleterre. Cette prédominance du néolibéralisme s'étendit jusqu'à certaines dictatures militaires reconnues, comme Pinochet au Chili qui a joué un rôle déterminant en matière de privatisations et de déréglementations du commerce intérieur. D'ailleurs, le Chili « expérimentera » cette doctrine qui sera ensuite « exportée » vers d'autres pays d'Amérique latine. Cette disposition touchera principalement les acteurs politiques et économiques qui obligeront les coupes systématiques dans les dépenses publiques comme l'éducation, la santé, le logement social, l'aide sociale, secteurs considérés comme non productifs par le FMI, la Banque mondiale et les États-Unis.

Avec la chute du mur de Berlin, le Consensus de Washington réussit à imposer son paradigme un peu partout sur la planète ; il devint l'idéologie gagnante de la guerre froide. Se développe donc une vision du monde articulée autour d'une pensée unique faisant du néolibéralisme un symbole de la privatisation tous azimuts des grands domaines nationaux comme les chemins de fer, les télécommunications, le transport aérien, l'eau, l'énergie, les mines, etc. Sont récupérées par l'entreprise privée devenue maîtresse des destinées de beaucoup de pays

à la suite du décloisonnement des secteurs productifs des États, les entreprises publiques dont la rentabilité attire les puissants tenants d'un tel système. On privatise et on organise les dépenses de l'État en partenariat avec le privé. Pour paraphraser Ronald Reagan, ex-président des États-Unis, l'État n'est pas avant tout la solution, il est surtout le problème. Implicitement, la norme acceptée devient celle qui valorise la privatisation des profits en attendant éventuellement la socialisation des dettes. De telles incursions mondialement reconnues réduisent notamment la portée et la force du secteur public et de l'économie solidaire, comme le résume bien l'économiste J. K. Galbraith :

Toute expansion du secteur public réel et de sa base sociale ou économique est montrée du doigt, suscitant aussitôt les foudres de l'aile dominante du secteur privé. L'action de l'État est systématiquement interprétée comme une menace, contre l'entreprise privée, quand elle n'est pas assimilée carrément au socialisme. L'intervention de l'entreprise privée dans le secteur public est un sujet beaucoup moins discuté voire tabou. C'est là un état d'esprit et une pratique propres à notre temps. C'était à prévoir : quand l'intérêt privé prend le pouvoir dans l'ancien secteur public, il y sert l'intérêt privé. Tel est son but³⁵.

Les grandes corporations, les grandes entreprises modernes, de par leur gigantisme et leur pouvoir économique colossal, étendent ainsi leurs ramifications à la politique et à l'État. Les entreprises privées traditionnelles semblent redéfinir de plus en plus le paysage public en l'adaptant à leur rythme et à leurs besoins. Le progrès social devient le leur. Voilà la nouvelle norme d'humanisation, la norme qui dicte les valeurs jugées fondamentales dans le contexte actuellement accepté, la

35. Galbraith (2005), p. 75.

norme qui permet de visualiser une finalité particulière sur notre destinée humaine³⁶. Chercher à combattre une telle ingérence, c'est lutter rationnellement contre un adversaire impersonnel possédant des moyens exceptionnels.

Le discours de la pensée économiste et corporatiste continue donc de dominer et de dicter les désirs et les attentes parce que, « dans un contexte de supercapitalisme, l'entreprise doit impérativement, pour des raisons de compétitivité, résister à tout ce qui pourrait avoir un impact négatif sur ses résultats, et n'accorde qu'une priorité très faible à tout ce qui ne les conforte pas³⁷ ». L'hyperactivité économique et corporatiste ambiante, qui valorise de façon dogmatique et autoritaire le capital, est devenue la source principale, sinon exclusive, de toute valeur et de toute mesure des dimensions humaines. La norme qui structure le système de valeurs de nos sociétés est fondée par le paradigme et la logique marchande du néolibéralisme. Son impact demeure majeur sur toutes les autres sphères humaines.

Les échecs du néolibéralisme

Depuis ses origines, le néolibéralisme vante son naturel et sa place logique dans le monde. Il se positionne continuellement comme l'unique voie envisageable par la régulation des marchés. Rien de plus naturel et d'inné à l'humanité que de se comporter en bon libéral, c'est-à-dire en acquiesçant et en acceptant de fonder son action sur « le comportement relativement prévisible de l'*homo œconomicus*, lequel serait d'ailleurs un être parfaitement *égoïste* dont les gestes seraient déterminés par ses seuls *intérêts matériels*³⁸ ».

36. Galbraith (2005), p. 82.

37. Reich (2007), p. 182.

38. Lacroix (2009), p. 138.

Pourtant, de nombreuses crises se dessinent. L'année 2008 en est un exemple extraordinaire et l'actualité le rappelle quotidiennement. Le néolibéralisme enferme l'humanité dans un registre réductionniste où l'être humain est avant tout redéfini en fonction de ce qu'il possède individuellement, masquant ainsi les autres dimensions humaines fondamentales et les liens qui existent entre chacune d'entre elles. André Lacroix dira que « l'économie se serait ainsi émancipée de la morale en conquérant son propre domaine et en y important une conception spécifique de celle-ci, devenant un domaine des affaires humaines isolables des autres, où les hommes peuvent poursuivre leurs intérêts égoïstes tout en travaillant sans le vouloir au bien commun³⁹ ».

Son attraction est telle que le paradigme économiste imposé arrive même à convaincre encore de l'impossibilité de faire autrement. Il apparaît « comme s'organisant en une sphère autonome, obéissant à des lois "naturelles", auxquelles l'action politique ne peut que consentir⁴⁰. » Ainsi, la conscience citoyenne éprouve des difficultés à remettre en question les façons de faire, les projets, les finalités et les fondements mêmes du système économique actuel⁴¹. La carence politique manifeste et la négligence de la prise en charge citoyenne, malaise propulsé par cet économisme, sont le signe d'une crise plus profonde que la crise financière et économique actualisée depuis 2008. La situation actuelle questionne donc de plus en plus profondément.

Nous discernons de plus en plus aujourd'hui que les prémisses qui activent le paradigme actuel conduisent méthodo-

39. Lacroix (2009), p. 177.

40. Organisation des Nations unies (2009), p. 8.

41. Aktouf (2002); Mintzberg (2004); Reich (2007); Restakis (2010).

logiquement l'humanité vers des culs-de-sac importants aux conséquences néfastes d'un point de vue tant social, économique qu'environnemental, desquelles se dessinent des crises humaines récurrentes. Le paradigme qui s'impose depuis la modernité propose un cadre structurel fondamental devenu cependant incapable aujourd'hui de considérer dans la complexité de notre monde les réalités humaines qu'on ne cesse de séparer et de réduire. Dans l'ensemble des dimensions humaines de plus en plus disloquées, l'économie n'a-t-elle pas pris une place prédominante, voire disproportionnée, faisant de cette activité humaine, de toute évidence nécessaire, un référent presque absolu ?

L'influence du néolibéralisme sur l'éducation

Dans le contexte actuel de la mondialisation des marchés et étant donné la force du paradigme dominant néolibéral qui la présuppose, même l'éducation est un secteur profondément influencé

Joseph Stiglitz, prix Nobel d'économie, explique dans *La grande désillusion* les conséquences dramatiques de l'application du Consensus de Washington :

«Un demi-siècle après sa fondation, il est clair que le FMI a échoué dans sa mission. Il n'a pas fait ce qu'il était censé faire – fournir des fonds aux pays confrontés à une récession pour leur permettre de revenir à une situation de quasi-plein emploi. En dépit des immenses progrès accomplis depuis cinquante ans dans la compréhension des processus économiques, et malgré les efforts du FMI, les crises, dans le monde entier, se sont faites plus fréquentes depuis un quart de siècle, et aussi plus graves (si l'on excepte la Grande Dépression). Selon certains calculs, près d'une centaine de pays en ont subi. Pis : de nombreuses mesures promues par le FMI, en particulier la libéralisation prématurée des marchés des capitaux, ont contribué à l'instabilité mondiale. Et, lorsqu'un pays s'est trouvé en crise, non seulement les fonds et les prescriptions du FMI n'ont pas réussi à stabiliser sa situation mais, dans bien des cas, ils l'ont dégradée, en particulier pour les pauvres. Le FMI a échoué dans sa mission initiale, promouvoir la stabilité mondiale; et il n'a pas été plus brillant dans les nouvelles tâches qu'il s'est fixées, par exemple guider la transition des pays ex-communistes vers l'économie de marché» (Stiglitz, 2002, p. 45-46).

par les grandes organisations économiques mondiales. Dans *Le nouvel ordre éducatif mondial*, écrit en 2002, Christian Laval et Louis Weber montrent l'influence radicale et prodigieuse des idéologies économistes absolutistes sur les décideurs gouvernementaux nationaux qui sont membres aussi de ces organisations. À la lumière de leurs propos, repris dans un article paru dans *Le Monde diplomatique*, on constate rapidement la place prépondérante occupée par l'*educare*, laissant de ce fait loin derrière l'éducation au sens de l'*educere*:

Le capitalisme marcherait « au savoir », principale matière première et source de compétitivité dans la guerre économique généralisée. Telle est en tout cas, pour l'OCDE, la Banque mondiale et la Commission européenne, la seule véritable justification sociale et individuelle de l'investissement éducatif. L'école se voit ainsi privée de toute autonomie vis-à-vis de la production et de sa logique. L'« apprentissage tout au long de la vie », notion censée donner substance et réalité au droit à la culture universelle de chaque être humain, quels que soient son âge et sa condition professionnelle, devient une simple stratégie de réforme de l'éducation afin d'articuler de façon étroite et continue formation et « employabilité ». [...] Pour l'OCDE, l'une des conditions de la compétitivité et de l'emploi est « *la souplesse du marché* », ce qui suppose une transformation des mentalités à laquelle l'école doit contribuer. Quoi de mieux alors que de définir l'école elle-même comme une entreprise chargée, dans la division générale de la production, d'une fonction déterminée, celle de la production de compétences ou de formation de capital humain ? D'où l'accent mis sur les méthodes de l'entreprise, sa « culture » managériale, son langage et ses pratiques. [...] Les catégories permettant de penser la spécificité du métier d'enseignant s'effacent progressivement au profit de définitions qui les assimilent à des « techniciens de la pédagogie » ou à des « cadres ». L'école tend ainsi à se privatiser, non pas nécessairement sur les

plans juridique et financier, mais par sa transformation interne en un marché où la concurrence entre individus et, de plus en plus, entre établissements, devient la règle⁴².

Même l'OMC s'intéresse indirectement à l'éducation comme structure possible pour ses retombées économiques éventuelles. « Ce qui l'intéresse, c'est le marché potentiel que le commerce des services éducatifs représente: plus de 1 000 milliards d'euros sont en effet dépensés tous les ans dans le monde pour l'éducation. Pour l'OMC, l'objectif est de parvenir, dans ce domaine comme dans les autres, à la libéralisation de ce marché, pour le plus grand bénéfice des entreprises privées d'éducation et des capitaux qui y sont investis⁴³. »

Dans ce contexte aux pressions indéniables sur les gouvernements occidentaux, les systèmes éducatifs sont « invités » à marcher dans le sens de la compétitivité des marchés et à la performance de type marchand. Ces grandes organisations internationales influencent et déterminent, en partie, les nouvelles politiques éducatives, dans le sens qu'elles veulent bien leur donner. Ces mêmes politiques se matérialisent dans de grandes orientations ministérielles qui viennent confirmer et soutenir l'idéologie en place. Le paradigme dominant actuel reçoit, de leur part, un cautionnement inespéré.

La nouvelle sémantique s'impose d'elle-même dans la culture

Albert Jacquard (1991) soulève, à sa façon, la problématique de la formation devenue strictement technique :

« *E-ducere*, conduire un enfant hors de lui-même, l'inciter à s'auto-construire, lui en donner les moyens, n'est-ce pas le rôle premier de toute société ? Peu à peu on a transformé ce rôle en un aspect de savoir, de nourriture. L'enfant est gavé pour qu'il en sache plus que les autres, qu'il soit compétitif, qu'il devienne un gagnant, qu'il fasse des autres des perdants. *E-ducere* (conduire hors de) s'est dégradé en *educare* (nourrir). »

42. Laval et Weber (2003), p. 6-7.

43. Laval et Weber (2003), p. 6-7.

éducative et dans les mœurs : la gestion de classe, l'économie du savoir, la rentabilité, les profils de sortie, les cotes, le classement des écoles et des universités, l'adaptabilité, l'employabilité, les compétences, les contrats de performance, la taxe à l'échec, la concurrence, le capital humain, le capital social⁴⁴ ... La formation devient un instrument fondamental au service de l'économie qui permet de reproduire ou, au mieux, de s'adapter au modèle dominant.

Ainsi, l'*educare* prédomine. Valorisant un apprentissage davantage utilitaire et technique, les gens continuent à être formés pour accomplir des tâches spécifiques encadrées par le paradigme dans lequel ils évoluent. L'éducation se trouve ainsi à la remorque du système en place. Cette limite, aujourd'hui, permet de mesurer certaines conséquences qui sont d'ailleurs de plus en plus dénoncées.

La société moderne, de plus en plus complexe, fait de l'homme un travailleur ultra-spécialisé, non seulement dans l'industrie mais aussi dans le sport, la musique et même la science ; ses apprentissages sont à l'opposé d'une formation ouverte et complète. L'homme moderne, « instrument et fragment d'homme », dit Nietzsche : fragment parce qu'instrument, outil spécialisé au service de la production. Il y a là une situation d'ordre économique et politique qui dépasse l'éducateur⁴⁵.

Un tel apprentissage formatif et spécialisé, au sens d'*educare*, reproduit donc des individus compétents, utiles et dociles à l'intérieur d'un cadre paradigmatique défini.

44. Laval et Weber (2003), p. 77.

45. Reboul (1980), p. 75.

LES PARADIGMES ET L'ÉDUCATION

À l'intérieur d'un paradigme bien structuré et bien implanté, tel que le néolibéralisme actuellement, l'*educare* joue donc un rôle primordial. En effet, elle permet d'apprendre à analyser un problème dont les maîtres du paradigme connaissent déjà, par exemplarité, la solution. Un jeune scientifique, par exemple, apprend à articuler les généralisations symboliques de son paradigme dans diverses situations. Il apprend les lois, les théories et les axiomes qui supportent et maintiennent le paradigme en place. Il a à faire la démonstration qu'il les comprend et les possède. Ainsi, par l'apprentissage à *faire*, un paradigme s'autoconstruit en formant de nouveaux apprenants qui s'exercent sur les problèmes dont les conclusions sont déjà annoncées et connues par les membres plus spécialisés de la communauté elle-même. Les étudiants en science sont formés en fonction des outils fournis par le paradigme auquel ils adhèrent, tout comme les étudiants en théologie, en administration ou de toute autre discipline. L'importance éducative se situe dans l'apprentissage à *savoir faire*...

C'est ce qui fait dire à Kuhn qu'il n'existe pas de recherche sans un appareil théorique préalable pour le soutenir et le guider. Ce qui est enseigné est préalablement et officiellement accepté comme vrai (ou cru comme vrai) par la communauté elle-même. Si le paradigme guide la recherche, ce n'est pas seulement à la manière d'une théorie, mais comme un ensemble de dispositions acquises par les membres de la communauté, c'est-à-dire cette matrice disciplinaire qui présente et soutient des visions du monde et un ensemble de pratiques qui leur est intimement lié. Une des grandes caractéristiques d'un tel type d'apprentissage est le cloisonnement des savoirs et l'absence ou la superficialité des prises de conscience. À

l'intérieur de ce processus, l'apprentissage par exemplarité n'est jamais amené à une connaissance questionnante, méditante, consciente et plus fondamentale. Et elle ne saurait l'être, nous avertit Kuhn. Quel paradigme voudrait questionner les bases mêmes qui soutiennent tout son système? Pourquoi remettre en question ce qui globalement fonctionne?

Tant qu'un paradigme, par la vision du monde et les valeurs qu'il s'impose et qu'il offre, performe logiquement et résout efficacement, grâce à ses outils théoriques, les problématiques auxquelles il est confronté, très peu de remises en question vont s'exprimer. Tout baigne dans la normalité, dirait Kuhn. « Tant que la science fonctionne normalement dans sa pratique, la recherche ne présente aucune séquence dramatique ni embarrassante. Et, généralement, les manuels scientifiques font état des accomplissements – les effets du paradigme –, mais sans se référer immédiatement à leur forme originale⁴⁶. »

Conséquemment, tout le contexte favorisant le maintien d'un paradigme dominant privilégie cette forme d'apprentissage qui donne à tout apprenant les outils intellectuels et éthiques nécessaires pour reproduire le modèle existant et, au mieux, s'adapter. Une société qui fait la promotion d'un paradigme le fait d'une façon intentionnelle par tous les moyens éducatifs et pédagogiques dont elle dispose. Le système éducatif joue ici un rôle primordial dans la construction et le maintien d'une dominance paradigmatique; l'exemple du néolibéralisme le démontre bien. L'avènement d'un paradigme structuré et suffisamment fort pour régner sur une société s'intensifie par son volet formatif (*educare*), au détriment de son volet éducatif (*educere*), plaçant bon nombre de personnes dans un état de pré-conscience, de pré-discernement avec peu

46. Kremer-Marietti (2009), p. 4.

d'ouverture aux grands questionnements existentiels ou de portée philosophique essentielle.

Survient un danger sous-jacent à toute spécialisation presque exclusive : elle peut emprisonner l'individu dans la logique réduite des connaissances apprises et des croyances culturelles marquées qui en résultent. L'apprentissage se réalise à l'intérieur même des données apportées par le paradigme lui-même, d'où l'évacuation des perspectives plus critiques et philosophiques compris sous l'angle d'*educere*. Faute d'un regard critique et de discernement sur les bases mêmes du paradigme qui délimite une certaine vision, les idées fondamentales véhiculées et organisées par un paradigme en arrivent parfois à posséder les individus eux-mêmes. Hors du paradigme défendu et absolutisé, point de salut ! Les acteurs en deviennent esclaves au point de continuer à chercher des solutions à l'intérieur de leurs propres cadres, même quand ceux-ci ne répondent plus adéquatement aux problématiques humaines nouvelles ou réelles. Ainsi, très peu d'avenues libératrices se dessinent alors que la formation humaine devrait logiquement amener l'apprenant à un autre degré : celui de s'éduquer lui-même.

L'*educere* : talon d'Achille des paradigmes ?

L'éducation n'a pourtant de sens que dans la mesure où elle « forme » adéquatement l'intégralité de la personne et non seulement le technicien, le croyant, le coopérateur, le religieux... Former la globalité de l'être humain, c'est l'éduquer, c'est-à-dire l'aider, à partir de principes et de valeurs jugés importants, à développer sa propre personne dans le but de mieux gérer la vie et l'organisation de la vie par des enchaînements culturels complexes⁴⁷.

47. Morin (2000).

L'educere, minimisée à l'intérieur d'un paradigme implicitement accepté par tous, ne disparaît heureusement jamais totalement. Un peu en vigie, elle est présente parce que la vie, le monde et l'autre sont des expressions éducatives très profondes et permanentes qui ont le potentiel de devenir, par le discernement sur l'humanité elle-même et sa dignité, le moteur d'une transformation personnelle et sociale. Si *l'educare* permet d'apprendre les paramètres culturels ambiants pour mieux se conformer et s'adapter, *l'educere* s'active à transformer le cœur et l'esprit de la personne par la libération de soi afin de faire émerger de soi, avec les autres, ce dont une communauté a besoin. Elle ouvre nécessairement l'esprit humain à d'autres avenues que celles présentées par les paradigmes et leurs limites respectives. La réalité humaine est toujours plus que n'importe quel cadre qui impose une limitation et c'est par le contact avec les autres, par la conscience de l'autre, que naît *l'educere*, même au sein d'un paradigme dominant.

Voilà pourquoi l'éducation demeure une réalité incontournable dans la logique des paradigmes. Si l'éducation est l'activité proprement humaine qui permet le discernement de nos propres univers, elle ouvre à la liberté nécessaire pour questionner les concepts particuliers qui déterminent, en grande partie, les pensées et les actions. Par elle s'amorce le changement.

Il faut oser remettre en question ce qui, dans nos cultures respectives, nous empêche de nous humaniser davantage, afin d'en extirper la part d'ignorance et d'erreur qu'elles véhiculent encore. Nous devons trouver le courage de remplacer certains de nos paradigmes par de nouveaux, fondés sur les meilleures connaissances actuellement disponibles et les maintenir ensuite continuellement à jour afin d'éviter le piège du traditionalisme et du dogmatisme⁴⁸.

48. Marcotte (2006), p. 83.

Lorsqu'une question posée dans le contexte d'un paradigme structuré ne peut trouver de réponse qu'en dehors de celui-ci, lorsque le modèle dominant ne réussit plus à donner un sens aux actions et à la société, une porte est ouverte vers un changement de paradigme. Les solutions se trouvent dorénavant « ailleurs » et des changements sociaux profonds s'annoncent et se préparent ; c'est l'avènement du progrès, dit Kuhn. Dans un tel contexte, *l'educere* reprend ses lettres de noblesse.

Les changements de paradigmes

Lorsqu'un paradigme, compris comme un modèle particulier de pensée et de valeurs, est mis à l'épreuve par des échecs répétés, de nouvelles idées dites révolutionnaires émergent. Kuhn estime que les grands changements (scientifiques et sociaux entre autres) ne relèvent pas d'un processus strictement continu, mais d'une reconstruction et d'un virage profond encouragé par un changement de vision du monde et de l'être humain proposé par un changement de paradigme.

Le progrès n'est pas uniquement, selon lui, le développement et l'achèvement d'une série ordonnée d'observations et d'expérimentations logiquement coordonnées à l'intérieur d'une certaine normalité, c'est-à-dire

Du géocentrisme à l'héliocentrisme

Un des grands changements de paradigmes dans le monde scientifique fut le passage d'une conception géocentrique du monde (la Terre considérée comme le centre de l'univers, doctrine ancienne professée depuis Ptolémée) à une vision plus moderne, celle de l'héliocentrisme où le Soleil devenait le nouveau centre universel. Outre le fait d'une expérimentation qui démontrait à l'époque ancienne la véracité d'une telle perspective, c'est une tout autre vision du monde qui se dessinait à partir de l'originalité des travaux de Copernic et Galilée, entre autres. Cette rupture paradigmatique bouleversa le paradigme antérieur ainsi que la façon de concevoir le monde et l'être humain. Celui-ci perdait ainsi sa place privilégiée dans l'univers de la Création de Dieu : il n'était plus le centre du monde... Cela bouscula plusieurs repères théologiques et bibliques.

d'un paradigme spécifique; le développement scientifique s'effectue toujours lorsqu'il y a « émergence d'une nouvelle théorie⁴⁹ ». Le développement des sciences n'est pas uniquement un processus historique qui permet à celles-ci de se construire à partir des données et des théories des scientifiques et chercheurs antérieurs. Au contraire, la science subit essentiellement des transformations majeures qui sont le résultat d'un long cheminement complexe qui trouve son aboutissement dans une révolution scientifique, c'est-à-dire un changement de paradigme. Le progrès n'a donc de sens que dans la mesure où un nouveau paradigme émerge. Morin dira que :

Tout progrès important de la connaissance [...] s'opère nécessairement par la brisure et la rupture des systèmes clos, qui ne possèdent pas en eux l'aptitude au dépassement. Il s'opère donc, dès qu'une théorie s'avère incapable d'intégrer des observations de plus en plus centrales, une véritable révolution, qui brise dans le système ce qui faisait à la fois sa cohérence et sa fermeture. Une théorie se substitue à une ancienne théorie et, éventuellement, intègre l'ancienne théorie en la provincialisant et la relativisant⁵⁰.

Entre les deux phases de nature fort différente émerge une période de transition importante, une cassure significative qui éclate en une révision fondamentale des bases mêmes du paradigme ou des paradigmes en place. Apparaissent ainsi des moments intenses de rupture avec une tradition.

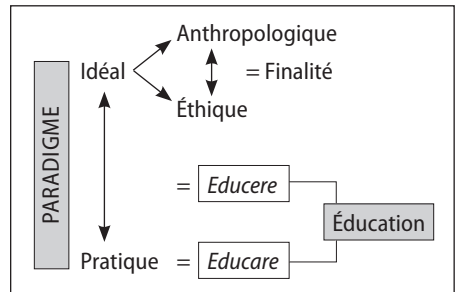
Ces moments de transition ont la particularité d'un éveil, d'un doute, d'un étonnement, d'une prise de conscience personnelle et collective, finalement d'une recherche de sens à la limite existentielle et ouverte, dans l'optique d'identifier et de

49. Kuhn (2008), p. 10.

50. Morin et Lemoigne (1999), p. 64.

s'identifier à une autre vision du monde jugée plus apte à répondre aux problématiques nouvelles. Les solutions doivent être recherchées dans un autre cadre conceptuel, une autre conception déjà embryonnaire ou alternative par la normalité ambiante de la science et des sociétés souvent réticentes face aux changements de fond. Une révolution des idées est donc une sortie de crise par l'affirmation d'une autre vision du monde à développer et à adopter, bref d'un autre paradigme où une communauté humaine réussit à se dégager des contradictions en proposant un autre modèle exemplaire, un autre cadre de référence à partir duquel une autre normalité s'installera.

Pour transformer en profondeur nos sociétés, il semble essentiel de reconnaître, dans une continuité historique, la pertinence de la logique et de la pratique d'alternatives, annonciatrices de changements même si celles-ci apparaissent, au moment présent, méconnues. D'où l'importance fondamentale pour les paradigmes jugés alternatifs de se définir en fonction de leur propre nature et non à la lumière d'un paradigme dominant. Les paradigmes alternatifs, puisqu'ils ont une vision du monde différente de celle imposée par le dominant auquel ils cherchent à faire contrepoids, doivent constamment affiner leur argumentaire et leur discours. Ils doivent ainsi maintenir un mouvement de va-et-vient constant entre l'idéal qu'ils proposent et les façons de faire ou les actions qu'ils préconisent, engendrant de la sorte un équilibre entretenu entre éducation et formation,



Mouvement éducatif
 © André Martin, IRECUS,
 Université de Sherbrooke

entre *educere* et *educare*. Tout changement de paradigme exige une transformation de la culture des individus et des organisations.

Si les paradigmes sociaux sont des œuvres humaines, seul l'être humain peut les changer par une révision profonde de ses normes et de ses balises. Rien de simple comme processus, souligne Fritjof Capra dans *Le temps du changement*⁵¹. L'exigence vient du fait qu'il faut acquérir la capacité d'intégrer de nouvelles grilles mentales pour préciser et guider les actions personnelles et collectives. Si les paradigmes s'édifient à partir d'une sélection conceptuelle arbitraire et idéale qui définit une forme d'humanité, il est nécessaire d'en vérifier la teneur philosophique au niveau anthropologique et éthique. C'est une œuvre éducative fondamentale, longue et constante. L'éducation devient donc un pivot déterminant dans l'univers humain.

La complexité: une théorie qui appelle au changement

Depuis René Descartes, la science classique procédait en isolant et en réduisant mécaniquement les parties du monde pour mieux les comprendre de façon claire et distincte: il fallait éliminer le complexe en analysant séparément les parties, car c'est dans ces dernières que se trouvait la vérité. Cette épistémologie influença notre façon de concevoir le monde en développant une méthode qui permet d'isoler et de séparer un tout en parties (même les diverses sphères de l'activité humaine) dans le but de mieux les connaître.

Depuis notre plus tendre enfance, on nous apprend à fractionner les problèmes, à diviser le monde en sous-ensembles. On nous affirme que cela permet de gérer plus facilement les tâches com-

51. Capra (1990).

plexes. Mais, en fait, cette attitude implique un énorme gâchis. Nous devenons incapables de voir les conséquences réelles de nos actions ; incapables de faire le lien entre le tout et ses sous-ensembles. Essayer d'envisager un problème dans toutes ses dimensions consiste alors à mettre bout à bout des points de détail et les combiner⁵².

Cette méthode a eu et continue d'avoir des impacts considérables sur l'humanité elle-même, découpant et divorçant toutes ses sphères en parties distinctes : d'un côté, l'économie, de l'autre, la justice sociale ; d'un côté, la physiologie, de l'autre, la psychologie, etc. « Nos yeux à facettes sont adaptés au quantitatif, à ce qui est émietté ; nous sommes devenus des analystes du monde, et aussi de l'âme, et ne sommes plus capables de voir une totalité⁵³. » De cette façon, certains aspects deviennent plus prédominants que d'autres et s'articulent sous la forme d'un paradigme présentant une vision unidimensionnelle de l'être humain. C'est ce qu'a dénoncé, en 1964, Herbert Marcuse dans son livre intitulé *L'homme unidimensionnel*.

Morin et Lemoigne (1999 ; p. 111) résumant ainsi les conséquences de ce fractionnement constant du tout en parties :

« En de multiples domaines donc, l'intelligence parcellaire, compartimentée, mécaniste, disjonctive, réductionniste, brise le complexe du monde en fragments disjoints, fractionne les problèmes, sépare ce qui est lié, unidimensionnalise le multidimensionnel. C'est une intelligence à la fois myope, presbyte, daltonienne, borgne ; elle finit le plus souvent par être aveugle. Elle détruit dans l'œuf les possibilités de compréhension et de réflexion, éliminant aussi toutes chances d'un jugement correctif ou d'une vue à long terme. Ainsi, plus les problèmes deviennent multidimensionnels, plus il y a incapacité à penser leur multidimensionnalité ; plus les problèmes deviennent planétaires, plus ils deviennent impensés ; plus progresse la crise, plus progresse l'incapacité à penser la crise. Incapable d'envisager le contexte et le complexe planétaire, l'intelligence aveugle rend inconscient et irresponsable. »

52. Senge, cité dans Duranleau (1998).

53. De Koninck (2000), p. 47.

De cette actuelle vision du monde basée sur la division et la séparation des divers champs humains, nous réalisons paradoxalement aujourd'hui la complexité du monde dans lequel nous évoluons. L'ordre de l'univers tant décrété doit se conjuguer dorénavant avec le désordre, car dans la certitude du monde et de ses lois existe aussi l'incertitude, dans le spécifique et le parcellaire émerge l'importance du global et dans ce qu'on pensait être la base de toute existence, c'est-à-dire la matière, apparaît maintenant l'énergie.

La notion de complexité (de *complexus* qui signifie tisser) s'est développée lorsqu'un courant scientifique important a pris naissance au début du 20^e siècle, courant qui questionnait les piliers mêmes de la science classique (notions d'ordre, de séparabilité et de logique inductive-déductive). Des scientifiques, comme Gaston Bachelard, découvrirent que le réel ne se limite pas à une vision mécanique, telle que celle proposée par René Descartes au 17^e siècle et le développement de la science newtonnienne qui s'ensuivit, mais davantage organique, voire systémique.

La *dialogique* consiste à faire jouer de façon complémentaire des notions qui, prises séparément, seraient antagonistes et se rejetteraient mutuellement (par exemple, autonomie et dépendance). C'est confronter la difficulté épistémologique avec le réel en poursuivant l'aventure de la connaissance, qui est avant tout dialogue logique avec l'univers. Morin précise : « Il ne s'agit pas de reprendre de la pensée simple qui était de contrôler et de maîtriser le réel. Il s'agit de s'exercer à une pensée capable de traiter avec le réel, de dialoguer avec lui, de négocier avec lui » (Morin, 2005, p. 10).

La complexité, c'est donc une méthode dont le but fondamental est d'amener la personne à penser par elle-même le monde interrelié avec toutes les dimensions humaines (sociale, politique, économique, culturelle). Le but n'est pas exclusivement de connaître globalement le monde dans toutes ses parties isolées les unes des autres, mais les liens complexes qui unissent l'ensemble des activités. Scienti-

fiques et humaines. Des ouvertures épistémologiques et éthiques immenses se présentent maintenant. Sans renier l'importance de la recherche des lois scientifiques, l'école de la complexité se concentre sur la possibilité de les relier et de les traiter dans un contexte sain d'incertitude qui inclut continuellement la reconnaissance des parties et du tout.

L'impératif de la complexité exige de penser de manière organisationnelle, c'est-à-dire avec une pensée qui s'articule autour de la dialogique, du principe de récursivité et d'une relation hologrammatique entre les parties et le tout. C'est ce que nous enseigne Edgar Morin dans *Introduction à la complexité*.

La pensée complexe nous fait ainsi découvrir un volet fort nécessaire qui est celui de la multidimensionnalité de l'être humain. Aujourd'hui, nous découvrons que les objets jadis isolés sont reliés les uns aux autres au sein d'une organisation plus vaste. Le réel est plus complexe qu'on ne le pensait. Tout ce qui semble être séparé dans notre univers (et nos univers respectifs) est en même temps complètement inséparable. La complexité nous offre de nouvelles perspectives qui nous permettent de répondre aux problématiques causées par le paradigme actuel porté essentiellement sur la disjonction.

S'annonce la théorie de la complexité où les parties d'un tout se comprennent essentiellement en fonction des relations qui émergent. L'enjeu épistémologique n'est plus simplement de scruter les parties, mais de reconnaître fondamentalement les

La relation hologrammatique est la relation qui existe entre l'holisme et le réductionnisme (on abandonne un type d'explication linéaire pour un type d'explication en mouvement où l'on va des parties au tout et du tout aux parties). Ainsi, cette dynamique suppose que les parties contiennent les informations nécessaires et essentielles du tout (par exemple l'ADN d'une cellule et du corps ou encore l'information essentielle que doivent détenir tous les membres d'une même communauté).

(Voir Morin, 2005, p. 98-104)

L'organisation est ce qui constitue un système à partir d'éléments différents : c'est l'unité dans la multiplicité (*unitas multiplex*). Le tout n'est jamais que la somme de ses parties ; parfois, il est moins que la somme de ses parties (émergence de répression des potentialités des parties) ; parfois plus que la somme de ses parties (émergence de qualités nouvelles par les parties). *L'organisation récursive* est celle dont les effets et les produits sont nécessaires à sa propre causation et à sa propre production. Par exemple, des individus produisent une forme de société, qui, à son tour, produit des individus. L'organisation récursive lie l'auto-organisation et l'éco-organisation (auto-éco-organisation), prenant en compte continuellement l'environnement d'un système semi-ouvert. « Alors que le système clos n'a guère d'individualité, pas d'échanges avec l'extérieur et est très pauvre en relations avec l'environnement, le système auto-éco-organisateur a son individualité, elle-même liée à de très riches, donc dépendantes, relations avec l'environnement. Plus autonome, il est moins isolé » (Morin, 2005, p. 46)

liens qui les unissent dans une certaine totalité existentielle. La complexité ne refoule pas le désordre, l'incertain, l'ambiguïté qui sont nécessaires à l'intelligibilité du monde. Elle apprend à jouer avec... La connaissance n'est pas une machine parfaite mais un processus en voie de désintégration et d'organisation continuelle en lien avec la reconnaissance des systèmes qui évoluent. Elle demande de penser sans jamais réduire les concepts et les « fermer » définitivement de façon claire et distincte. Elle est donc multidimensionnalité et mouvement continu entre le tout et les parties sans jamais se limiter ni à l'un ni à l'autre.

Ainsi, se développe aujourd'hui une pensée complexe qui oblige à réfléchir à l'avènement d'une nouvelle façon d'appréhender

le monde et l'être humain. Cette découverte de la complexité, c'est avant tout la découverte de la nécessité des liens entre la façon dont s'organise la connaissance et la façon dont la société s'organise elle-même, c'est-à-dire favorisant la démocratie comprise comme lien intrinsèque qui unit le destin des hommes et des femmes qui ont à se choisir continuellement dans l'incertitude du monde.

L'être humain n'est plus un moi objectivé séparé du cours des choses qui entretient avec le monde des relations mécaniques ou surnaturelles, mais un être naturel imprégné et plongé dans l'expérience d'une réalité sociale et culturelle concrète en changement constant. Il doit percevoir et ressentir qu'il fait partie d'un tout, qu'il existe et se développe humainement en relation continue et directe avec les autres par son action et la qualité de son existence propre⁵⁴. La complexité se veut un enjeu démocratique fondamental dont l'éducation doit tenir compte dans la logique qu'exprime son étymologie, c'est-à-dire autant comme *educare* que comme *educere*.

SOMMES-NOUS À L'AUBE D'UN CHANGEMENT DE PARADIGME ?

Si nous supposons que le paradigme social actuel est avant tout économiste, utilitariste et instrumentaliste, qu'il propose une conception réductionniste (valorisant presque exclusivement le volet économique, voire chrématistique), matérialiste et individualiste de l'être humain, qu'il détermine les valeurs et qu'ainsi il conditionne les pensées, n'est-il pas urgent de le confronter à d'autres paradigmes, plus intégrateurs, plus conjonctifs, plus unificateurs ? N'amorçons-nous pas modestement un changement social profond par une remise en question de la vision épistémologique classique et mécaniste très présente encore aujourd'hui, mais dont les effets sont problématiques sur la vie elle-même ? Bref, assiste-t-on à la fin d'un paradigme et à l'émergence d'un nouveau ? Edgar Morin dit :

54. Daniel (1992), p. 61.

[...] je crois que nous sommes dans une époque où nous avons un vieux paradigme, un vieux principe qui nous oblige à disjoindre, à simplifier, à réduire, à formaliser sans pouvoir communiquer, sans pouvoir communiquer ce qui est disjoint et sans pouvoir concevoir des ensembles, et sans pouvoir concevoir la complexité du réel. Nous sommes dans une période « entre deux mondes » [...]. Je pense que c'est un enjeu qui n'est pas seulement scientifique, qui est plus profondément politique et humain, humain en ce sens qu'il concerne, peut-être, l'avenir de l'humanité⁵⁵.

La présente crise, tant économique, financière, écologique que sociale, devenue une crise des valeurs de par son ampleur multidimensionnelle et ses conséquences aussi bien locales que planétaires, place l'humanité devant une impasse qu'il est pressant de comprendre et de résoudre⁵⁶. Les fondements mêmes du néolibéralisme tentent de s'éloigner des grands principes de la démocratie. Les libertés individuelles réclamées sont surtout valables et efficaces pour le marché. Le peuple, lui, doit être continuellement bien encadré, voire formaté par le paradigme économiste lui-même. Il n'est pas un simple discours parmi d'autres dans nos sociétés actuelles, mais le discours dominant qui dicte les conduites. « Même les théories éthiques qui prétendent à un plus grand humanisme intègrent désormais les variables économiques pour mesurer, non pas les seules conséquences des décisions, mais bien souvent leur faisabilité⁵⁷. » Il convient, comme le disent si bien Michel Kail et Richard Sobel, de « décrire les effets du processus immanent de la valorisation capitaliste sur l'ensemble de la société ainsi que la

55. Morin et Lemoigne (1999), p. 40.

56. Freitag (2008); Taylor (2007); De Koninck (2000); Lacroix (2009); Morin (2005); Favreau (2010).

57. Lacroix (2009), p. 18.

manière dont s'articulent, sous sa juridiction, les différentes sphères qui la constituent⁵⁸ ». Il semble urgent aujourd'hui de proposer ou de trouver des façons responsables de promouvoir le déploiement d'un projet global différent dans le respect et l'épanouissement économique, social, environnemental, culturel et politique des personnes. En ce sens, une réflexion éthique s'impose et la reconstruction de modèles le permettant, encore plus. André Lacroix précise :

[...] ni le droit, ni la science ne m'apparaissent offrir des solutions viables à l'incertitude éthique à laquelle nos sociétés sont actuellement confrontées. Les cadres normatifs qu'elles privilégient ne permettent pas en effet de fonder correctement les décisions dans le contexte pluraliste et démocratique de nos sociétés. Il m'apparaît donc nécessaire de reformuler la question à l'intérieur d'un autre cadre normatif, lequel devrait permettre de prendre en considération aussi bien la personne humaine que son lieu d'appartenance culturelle, politique, religieux et social pour ne nommer que ceux-là⁵⁹.

Aristote et la chrématistique

Aristote dénonçait déjà, il y a plus de 2 350 ans, ce type de paradigme qu'il qualifiait de chrématistique à l'opposé de ce que doit être l'économie véritable définie comme *la norme de conduite du bien-être de la communauté*.

La chrématistique est en effet cette pratique qui vise essentiellement à l'acquisition et à l'accumulation sans réserve d'un capital financier et monétaire en vue du seul plaisir de posséder individuellement et absolument. Aristote dira qu'une telle pratique est contre nature et qu'elle déshumanise aussi bien ceux et celles qui s'y adonnent que ceux et celles qui la subissent. Selon le philosophe, vouloir ramener la citoyenneté à l'actionnariat (dirions-nous aujourd'hui) est une erreur anthropologique grave et une activité condamnable d'un point de vue politique, éthique et philosophique. Seule l'économie, comprise comme les règles que nous nous donnons mutuellement pour bien vivre ensemble, doit être considérée. La chrématistique qui enseigne l'art strict de s'enrichir personnellement ne figure donc pas au programme des humanités dont toute société a grandement besoin. (Voir *Politique*, I, 9)

58. Kail et Sobel (2009), p. 7.

59. Lacroix (2000), p. 8.

Selon Lacroix, l'économisme actuel est « une forme de scientisme sur laquelle nos gouvernements et les décideurs dans leur ensemble ne sauraient légitimement s'appuyer pour gouverner nos communautés⁶⁰ ». La simple « remoralisation » de l'économie, qui maintient le discours économique au centre du discours social, n'est pas suffisante. Il faut désormais recentrer le discours social autour d'une véritable réflexion critique⁶¹.

Ainsi s'enclenche actuellement un processus d'éducation comme *educere*, c'est-à-dire une action éducative qui questionne les bases mêmes de nos sociétés. La formation imposée ne suffit plus. Une prise de conscience personnelle et collective s'accroît parce que « quelque chose » semble ne plus fonctionner. La normalité du paradigme dominant semble brisée. La recherche de nouveautés ou la découverte de modèles marginalisés sont à l'ordre du jour. Et si les solutions aux problèmes humains et environnementaux d'aujourd'hui trouvaient leur source ailleurs que dans le paradigme dominant qui est à l'origine des crises ?

Des alternatives se pointent proposant une vision du monde plus intégratrice et plus démocratique. D'autres valeurs humaines surgissent. La coopération, la solidarité et la recherche du bien commun ne doivent-elles pas être désignées comme des solutions permettant de contrer l'individualisme et le matérialisme ambiants aux conséquences difficiles tant d'un point de vue humain qu'écologique ? Une telle transformation sociale exige un mouvement, un déplacement vers une autre perspective paradigmatique qui semble vouloir se dessiner d'une façon toute particulière. En ce sens, nous pour-

60. Lacroix (2009), p. 14.

61. Lacroix (2009), p. 14.

rions proposer par exemple que le développement durable, comme paradigme, est une alternative au développement économique exclusif et tous azimuts, tout comme l'est l'organisation entrepreneuriale originale dont la prémisse de base est la coopération.

Dans la tourmente actuelle d'un tel mouvement paradigmatique sociétal de fond, le coopératisme constitue-t-il une des solutions durables souhaitées? Est-il ce paradigme qui guide vers des nouveautés sociales, entrepreneuriales, éthiques et éducatives parce qu'il tisse dans sa pratique les liens qui regroupent les diverses dimensions des activités humaines? S'inscrit-il dans la logique actuelle du changement de paradigme, petite révolution en soi, dont il faut comprendre les fondements pour mieux les ancrer dans les pratiques? Ses perspectives éducatives ouvrent-elles de nouveaux sentiers? Souvent considéré par le modèle dominant comme une discipline dépassée, nous pourrions inverser la proposition en nous demandant *a contrario* si le coopératisme n'est pas plutôt en avance sur son temps. Nous tenterons, dans le prochain chapitre, de montrer que le paradigme coopératif se rapproche davantage du nouveau paradigme de la complexité et de l'approche systémique que du paradigme dominant actuel et qu'une telle mesure présente le coopératisme sous un jour différent: il n'est plus l'organisation subordonnée à cette philosophie réductrice qu'est le néolibéralisme, mais un paradigme en soi porteur de nouveauté entrepreneuriale et éthique à reconquérir par l'éducation.

Chapitre II

LA COOPÉRATION : UNE HISTOIRE D'ÉDUCATION

*La valeur humaine de la coopération résulte
non pas surtout de ce qu'elle apporte aux hommes,
mais bien davantage de ce qu'elle leur demande.*

Georges LASSERRE

Nous avons vu que les paradigmes sociaux, malgré leur ténacité, changent grâce à l'action de l'éducation, laquelle permet d'assurer un équilibre et un mouvement entre un idéal et une pratique correspondante. Nous avons aussi pu constater que nous vivons dans un paradigme spécifique qualifié par de nombreux auteurs de type néolibéral. Ce dernier, issu du libéralisme et du capitalisme, et renforcé par le mouvement d'industrialisation, est actuellement remis en question. De nombreuses expériences et propositions alternatives concrètes émergent : commerce équitable, développement durable, coopération internationale, mobilisation citoyenne, etc. Dans un tel contexte, que dire du coopératisme, ce « système économique basé sur l'idée de coopération et édifié avec des

institutions coopératives¹»? La coopération, « acte par lequel plusieurs personnes unissent leurs efforts et leurs ressources en vue d'une même fin, en quelque domaine que ce soit² », n'est toutefois pas l'apanage du coopératisme. C'est la raison pour laquelle l'éducation à la coopération dépasse le strict cadre de l'activité économique. Elle s'enracine, se développe et propose une éducation toute particulière, où l'individu est appelé à s'élever, à s'émanciper, à se prendre en charge, individuellement et socialement. Elle appelle une éducation collective visant à libérer les forces créatrices bienfaitantes existant déjà en chaque personne³.

Pour bien comprendre l'importance de la coopération, il faut d'emblée se tourner directement vers l'être humain et son histoire. Si de nombreux philosophes et penseurs ont merveilleusement bien circonscrit son concept dans un concert de propos politiques, économiques et sociaux, il faut reconnaître qu'elle est avant tout une réalité vécue, s'affirmant par une vision de l'être humain, des valeurs et des finalités existentielles qui lui sont propres. En somme, nous pourrions dire que la coopération relève d'un cadre paradigmatique qui lui est propre, le paradigme coopératif. Son application la plus concrète s'inscrit effectivement dans le modèle coopératif, ainsi que nous le verrons dans le chapitre suivant, mais la portée de son action éducative révèle également ses bienfaits dans de nombreuses sphères de la société.

1. Conseil supérieur de la coopération, cité dans Latouche et Poliquin-Bourassa (1978), p. 201.

2. Conseil supérieur de la coopération, cité dans Latouche et Poliquin-Bourassa (1978), p. 200.

3. Hallowell (1970).

LA NAISSANCE D'UNE ALTERNATIVE

S'attarder aux origines du coopératisme ou du paradigme coopératif nous permet de nous souvenir de l'idéal, de l'utopie, du grand projet qui a inspiré les précurseurs du mouvement que nous connaissons. En fait, la connaissance des utopies et des grands rêves des précurseurs du coopératisme est hautement pertinente, « car on constate trop régulièrement à quel point un mouvement social cesse d'être un mouvement lorsqu'il a coupé le cordon ombilical avec ses utopies, ses rêves ou même ses illusions⁴ ». Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, pour demeurer toujours actuel et réaffirmer ses bases, un retour constant entre l'idéal et la pratique est nécessaire dans tout paradigme. L'histoire nous démontre d'ailleurs à quel point ces deux éléments sont intrinsèquement liés dans le coopératisme. Charles Gide, grand théoricien français du fait social en Europe à la fin du 19^e siècle, a dit : « [...] le système coopératif n'est pas sorti de la cervelle de quelques savants ou réformateurs, mais des entrailles du peuple⁵. »

Or, « [les utopies] peuvent, utilisées à bon escient et entourées des réserves nécessaires, avoir une valeur d'éducation par leur action sur l'imagination et sur les sentiments⁶ », œuvrant ainsi dans le sens d'une éducation, au sens d'*educere*. En effet, non seulement l'histoire peut-elle être utile pour comprendre le présent, mais aussi permet-elle d'ancrer l'action⁷. Rappelons donc quel était ce terreau fertile, cette étoile lointaine, ce rêve un peu fou, cet exemplarité a dit Kuhn, qui a permis

4. Fauquet (1942).

5. Mladenatz (1933), p. 2.

6. Fauquet, cité dans Desroche (1976), p. 367.

7. Mouterde (2005), p. 93.

l'émergence d'une alternative sociale axée sur la coopération. Ainsi donc, ce sont presque 350 ans que nous vous invitons à survoler, afin de mieux comprendre la naissance de ce mouvement et, surtout, de mettre en évidence le rôle fondamental qu'y a joué l'éducation dès ses débuts.

Contexte d'émergence

Les réflexions et expériences coopératives apparaissent sur un fond d'industrialisation, au moment où l'approche capitaliste, jusqu'alors considérée sans faille, commence à dévoiler un côté plus amer. Bien que le capitalisme et le libéralisme aient contribué à élever le « niveau de l'organisation économique de la société par une technique améliorée et par l'introduction de méthodes rationnelles d'organisation et de direction des entreprises [...] »⁸, le paysage s'assombrit lorsque l'on constate que l'inégalité n'a cessé de croître. Pourtant, on prédisait que les besoins seraient comblés par la production. En réalité, « les intérêts de la masse laborieuse et des consommateurs ont été négligés »⁹. Comment résumer cet avènement du libéralisme économique ? Laissons la parole à Sombart :

L'individualisme et le libéralisme des philosophes du XVIII^e siècle signifiaient, dans la pratique et dans la doctrine économique, le principe de la libre concurrence, celui de laisser-faire, laisser-passer. Cela a conduit à une nouvelle organisation de la vie économique, au capitalisme moderne. Cette nouvelle organisation se caractérise par la prédominance de l'entreprise capitaliste, c'est-à-dire d'une forme d'exploitation dont l'activité n'est pas déterminée par les besoins bien établis, au point de vue qualitatif et quantitatif, d'une personne ou d'un groupe de personnes,

8. Mladenatz (1933), p. 11.

9. Mladenatz (1933), p. 12.

mais qui poursuit simplement la mise en valeur du capital, c'est-à-dire la reproduction de celui-ci avec profit¹⁰.

Peut-être visionnaires, deux hommes proposaient déjà au 17^e siècle des réflexions et des pistes d'action pour réduire les inégalités observables dans leur milieu. Il s'agit de Peter Cornelius Plockboy (1620-1695) et de John Bellers (1654-1725). L'idée de la prise en charge, de l'association de petites forces économiques (formant des associations libres), de la structure démocratique de ces associations, de la suppression des intermédiaires ainsi que celle du passage des constructions idéales utopiques aux programmes de réalisation pratiques, des relations directes entre l'industrie et l'agriculture et entre la production et la consommation sont des contributions de ces deux précurseurs¹¹.

Dénonçant les abus de l'industrie face aux ouvriers, Plockboy, d'origine hollandaise, rêve d'une « association économique où la propriété individuelle serait conservée, mais où disparaîtrait l'exploitation des uns par les autres¹² ». En 1659, il publie un pamphlet intitulé *Essai sur un procédé pour rendre heureux les pauvres de cette nation et ceux des autres peuples, en réunissant un certain nombre d'hommes compétents en une petite association économique*. Cette petite association est en réalité une coopérative intégrale, c'est-à-dire qu'elle vise à satisfaire tous les besoins des membres (alimentation, logement, loisirs, etc.) et au sein de laquelle la production comme la consommation se réalisent sous la forme coopérative. Cette vision propose un changement de valeurs et de pratiques par rapport à l'environnement capitaliste ambiant. Déjà, les

10. Sombart, cité dans Mladenatz (1933), p. 10-11.

11. Mladenatz (1933), p. 20.

12. Mladenatz (1933), p. 17.

notions de démocratie et de répartition des bénéfices apparaissent. Comme l'expérimentation n'est jamais bien loin de l'idée inspiratrice chez les penseurs du coopératisme, cette colonie coopérative, imaginée par Plockboy, sera mise sur pied avec quelques associés en Nouvelle-Hollande, mais dissoute en 1664, sur ordre du gouvernement britannique¹³.

John Bellers, un Anglais, proposera un projet similaire en 1695, dans un exposé qui traite d'une réforme économique basée sur les « colonies coopératives de travail ». Encore une fois, la coopérative intégrale représente l'objectif ultime. Bellers insiste sur le fait que « c'est le travail et non l'argent qui constitue la vraie richesse d'une nation¹⁴ ». Ainsi, on replace l'être humain au centre des considérations. Ce n'est pas la quantité de capital possédé par un individu qui compte, mais bel et bien sa contribution humaine (en temps, en travail, etc.) qui est valorisée. La notion de l'importance du travail comme créateur de richesse fait de Bellers, selon Mladenatz, « le précurseur des futures doctrines économiques telles qu'on les rencontrera chez Adam Smith et Karl Marx¹⁵ ». D'ailleurs, Marx parlera de Bellers dans *Le capital* comme d'un « véritable miracle dans l'histoire de l'économie politique¹⁶ ».

Ainsi, alors que les lacunes du capitalisme de l'époque révèlent la nécessité de créer des alternatives économiques, les avantages de ce système offrent en même temps les outils qui faciliteront le développement des coopératives. « C'est le régime économique et juridique moderne, le régime du libéralisme économique et de la liberté du travail et de

13. Mladenatz (1933), p. 17-18.

14. Mladenatz (1933), p. 19.

15. Mladenatz (1933), p. 20.

16. Mladenatz (1933), p. 20.

l'association, qui a formé le cadre nécessaire à la création des associations coopératives de différentes sortes¹⁷. »

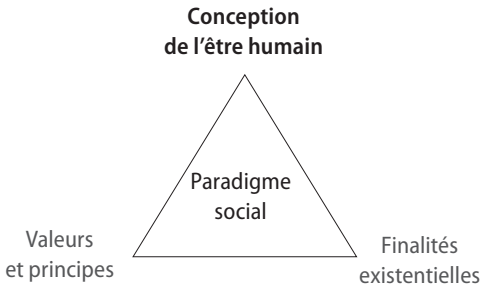
Tandis que le contexte social et politique incite certains à penser et à expérimenter des alternatives, des philosophes se penchent aussi sur leur époque et proposent de mettre la démocratie au centre des réflexions. Nous assistons ainsi, au 18^e siècle, à un des grands changements de paradigme en Occident, qui aura une influence marquée sur le développement du modèle coopératif.

Les philosophes des Lumières, contemporains des parents du mouvement coopératif

En pleine turbulence politique, sociale et économique, les philosophes des Lumières ont tenté de répondre à ces problématiques par un changement de paradigme, celui de la démocratie. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) et Emmanuel Kant (1724-1804) nous enseignent que l'être humain n'a pas à recevoir passivement, comme l'histoire le montre souvent, les lois politiques et morales de l'extérieur (divinité, monarchie, oligarchie ou autres) ; il a à les déterminer lui-même avec les autres par la raison et les possibilités démocratiques que peuvent potentiellement offrir les sociétés. Cette perspective deviendra la devise des Lumières. Il incombe maintenant à chaque personne de se prendre authentiquement en main. Si un tel devoir n'est pas rempli, l'être humain devient esclave, il s'enferme dans les prescriptions politiques et morales d'un autre. En ce sens, le devoir est liberté. Et cette liberté est très exigeante. Avec la vision rousseauiste de la politique et la morale kantienne, la liberté consiste, pour les hommes et les

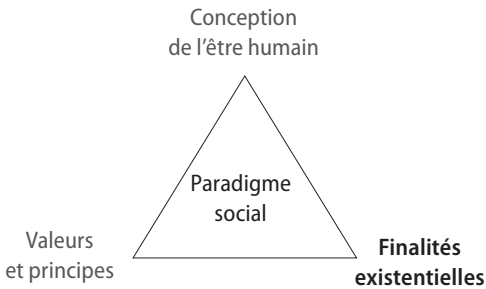
17. Mladenatz (1933), p. 10.

femmes, à obéir aux lois qu'ils se fixent à eux-mêmes rationnellement et par devoir¹⁸.



humain, c'est-à-dire une personne dans toute sa dignité. Pour la philosophie des Lumières, à l'origine des grandes révolutions démocratiques et de changements majeurs dans les paradigmes sociaux, cette liberté est au prix de la connaissance, des débats, du discernement, de la critique et des choix collectifs à faire. Elle prend donc fondamentalement racine dans l'éducation¹⁹.

Ainsi, les Lumières mettent toute leur foi dans la raison humaine indépendante et autonome pour découvrir, pour élaborer et pour mettre en pratique les lois morales et les lois sociales cachées au cœur même de l'humanité et de ses besoins



L'être humain a toutes les capacités nécessaires pour penser le monde, pour exprimer sa pensée, pour s'associer, pour choisir un projet auquel sa participation est requise par le simple fait d'être

existentiels culturalisés. Leur but : transformer mieux le monde, toujours mieux l'humaniser. Puisque la nature humaine n'est plus une donnée immuable, mais plutôt une réalité

18. Rousseau (2004) ; Kant (1988).

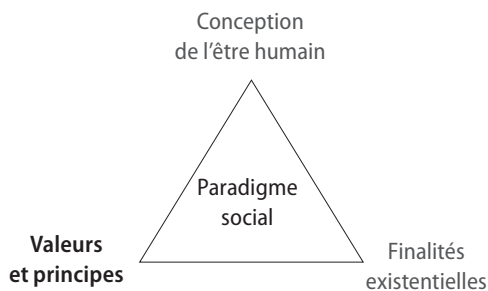
19. Marías (1983), p. 284-287.

à « modeler », à perfectionner, la philosophie des Lumières ouvre ici la route des grandes mutations sociales et éducatives. Kant, dans *Réflexions sur l'éducation*, dit qu'« il est possible que l'éducation devienne toujours meilleure et que chaque génération, à son tour, fasse un pas de plus vers le perfectionnement de l'humanité ; car c'est au fond de l'éducation que gît le grand secret de la perfection de la nature humaine. Dès maintenant on peut marcher en cette voie²⁰. » Seule l'éducation véritable permet à l'être humain de réfléchir par lui-même. En ce sens, l'éducation contribue à son épanouissement global, à sa transformation, dans la mesure où il se dicte à lui-même et, universellement à la fois, les normes qui le dirigent librement.

Par sa philosophie de l'éducation, Jean-Jacques Rousseau propose un processus éducatif pour un citoyen qui doit apprendre le raisonnable, la responsabilité et la liberté. Il découvre en l'humanité les possibi-

lités du perfectionnement personnel et social en amenant la personne, par l'éducation, à l'achèvement de sa nature sociale respectant son indépendance. Pour Rousseau, l'éducation promeut l'égalité entre les hommes et renforce la rationalité pour permettre le progrès humain, pour provoquer une humanisation toujours plus profonde²¹.

L'éducation doit donc donner la possibilité d'être libre en participant activement et rationnellement à la construction



20. Kant, cité dans Ponton et Rioux (1968), p. 7.

21. Marias (1983), p. 257-258.

d'une convention politique qui, à son tour, aura une influence sur la collectivité elle-même. Est exclu ainsi l'absolutisme divin ou monarchique pour remettre la souveraineté à l'être humain en société. Le citoyen a à décider et à déterminer les prémisses philosophiques et organisationnelles du système social auquel il acceptera de se soumettre volontairement et en toute liberté. En ce sens, l'éducation est avant tout un projet moral et global²². Par l'éducation, Rousseau cherche fondamentalement la solution à un problème humain : la construction d'une association politique qui unit en droit les hommes et les femmes tout en préservant l'autonomie individuelle et les libertés personnelles.

L'originalité de Rousseau pourrait se résumer à ceci : permettre l'émergence d'un véritable contrat social, d'un vivre ensemble authentique entre les hommes et les femmes par l'éducation. Pour ce faire, il faut transformer (éduquer) l'animal social en un citoyen autonome, c'est-à-dire un membre souverain d'une collectivité politisée. Chacun est invité, par l'éducation, à devenir auteur et sujet autonome des lois qu'il consent activement à respecter et à faire respecter. Et puisque la reconnaissance citoyenne n'est pas naturelle, il est fondamental d'éduquer pour, par et à la citoyenneté. Rousseau sera un précurseur de cette notion que nous appelons aujourd'hui éducation à la citoyenneté²³.

Ainsi, on verra apparaître, selon Rousseau, l'avènement d'un homme nouveau, avec une nouvelle moralité et une nouvelle liberté : un homme dont les actions sont dirigées par des principes généraux promulgués et acceptés par lui souverainement, collectivement et démocratiquement. Par l'éduca-

22. Rorty (1998), p. 238.

23. Rorty (1998), p. 244.

tion, un citoyen doit être capable d'agir en fonction des principes et des lois sociales qu'il aura lui-même constitués dans une culture déterminée, appelée à se transformer continuellement. Sont donc installées les bases philosophiques de la démocratie moderne.

Cette réflexion de Rousseau a une valeur fondamentale dans la réflexion politique et éducative des organisations et des sociétés. La liberté civile est le concept le plus approprié pour comprendre la liberté parce qu'il s'agit de la liberté que les hommes et les femmes acceptent de partager en vue d'un bien commun. Cela exige donc un continuel consensus démocratique et une haute visée éducative. La liberté civile désigne la liberté qu'ont les citoyens, lorsqu'ils vivent sous un gouvernement démocratique, de proposer et de promulguer des lois qu'ils se donnent eux-mêmes. Les lois sont considérées comme justes si elles traduisent politiquement l'égalité en droit des personnes et leur liberté. Le citoyen conscient et éduqué est celui qui obéit aux lois qu'il participe à se donner collectivement. La conception de la liberté de Rousseau repose sur le fait que l'obéissance aux lois ne doit jamais être une contrainte mais un consentement des individus²⁴.

En résumé, ce que l'être humain perd par un contrat social et collectif qu'il se donne, c'est sa liberté naturelle et un droit illimité à faire ce qu'il veut. Il gagne cependant une liberté plus précieuse, c'est-à-dire la liberté civique qui est la seule qui le rend maître de lui-même. Si l'accumulation individuelle de l'avoir rend esclave, l'obéissance à la loi que nous nous donnons mutuellement est liberté, dans la mesure où cette loi est l'expression d'une volonté démocratique et citoyenne. Chacun doit saisir le monde dans lequel il se trouve pour pouvoir débattre

24. Rousseau (1964), p. 173-194.

des enjeux qui influenceront ses choix, choix auxquels il devra participer activement et se soumettre volontairement. Par la démocratie, la politique devient active et accessible à tous. Elle devient enjeu de société.

L'influence des philosophes des Lumières sur le coopératisme

Cette réflexion des Modernes aura une influence sur celle du coopératisme lui-même. L'idéal démocratique proposé et défendu par certains philosophes du 18^e siècle a offert à l'humanité la possibilité de se comprendre différemment en postulant que l'être humain est une personne qui s'introduit dans la construction de sa communauté comme sujet et comme citoyen. Par le fait même, il mérite la dignité qui lui revient du simple fait d'exister et de participer à la marche humaine. Cette reconnaissance lui confère des droits, dont celui du respect d'une égale liberté, prémisses essentielles pour construire une société démocratique²⁵. L'idéal humaniste et démocratique du 18^e siècle a donc ouvert à une nouvelle compréhension de l'être humain en faisant intervenir deux valeurs fondamentales : la liberté et l'égalité, que Jean-Jacques Rousseau précisera à la suite d'Aristote²⁶.

25. Cette réflexion débouchera sur la Déclaration universelle des droits de l'homme dont l'article 1 reprend essentiellement cet axiome.

26. Déjà Aristote proposait les concepts de liberté et d'égalité pour mieux comprendre la démocratie. Il s'agit de son œuvre intitulée *La politique*, livre VII. Rousseau précisera davantage ces concepts.

§ 6. Le principe du gouvernement démocratique, c'est la liberté. [1317b] On croirait presque, à entendre répéter cet axiome, qu'on ne peut même pas trouver de liberté ailleurs; car la liberté, dit-on, est le but constant de toute démocratie. Le premier caractère de la liberté, c'est l'alternative du commandement et de l'obéissance. Dans la démocratie, le droit politique est l'égalité, non pas d'après le mérite, mais suivant le nombre. Cette base du droit une fois posée, il s'ensuit que la foule doit être nécessairement souveraine et que les décisions de la majorité doivent être la loi dernière, la justice absolue; car on part de ce principe que tous les citoyens

Si l'on recherche en quoi consiste précisément ce plus grand bien de tous, qui doit être la base de tout système de législation, on trouvera qu'il se réduit à deux objets principaux, la *liberté* et l'*égalité*. La liberté, parce que toute dépendance particulière est autant de force ôtée au corps de l'État; l'égalité, parce que la liberté ne peut subsister sans elle²⁷.

La pratique démocratique ne peut se concevoir, se construire et maintenir son équilibre que dans la mesure où la liberté et l'égalité sont annoncées et respectées. Depuis plus de deux siècles, toute démocratie digne de ce nom garantit (ou essaie de garantir) le respect des valeurs de liberté et d'égalité²⁸.

Historiquement, les deux principales pratiques politiques qui ont cherché à actualiser l'idéal démocratique tel que le définissent les Modernes ont pris les couleurs de la démocratie libérale et de la démocratie sociale. Du système de démocratie libérale naît le concept des droits fondamentaux : droit de vote, droit à la vie et à l'intégrité physique, droit à la propriété

doivent être égaux. Aussi, dans la démocratie, les pauvres sont-ils souverains à l'exclusion des riches, parce qu'ils sont les plus nombreux et que l'avis de la majorité fait loi. Voilà donc un des caractères distinctifs de la liberté; et les partisans de la démocratie ne manquent pas d'en faire une condition indispensable de l'État.

§ 7. Son second caractère, c'est la faculté laissée à chacun de vivre comme il lui plaît; c'est là, dit-on, le propre de la liberté, comme c'est le propre de l'esclavage de n'avoir pas de libre arbitre. Tel est le second caractère de la liberté démocratique. Il en résulte que, dans la démocratie, le citoyen n'est tenu d'obéir à qui que ce soit; ou s'il obéit, c'est à la condition de commander à son tour; et voilà comment, dans ce système, on ajoute encore à la liberté, qui vient de l'égalité.

27. Rousseau (2004), p. 154.

28. La synthèse de cette perspective des Modernes se trouve dans la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 : « Deux points majeurs frappent d'emblée dans la Déclaration universelle de 1948 : a) Ce qui fonde l'égalité des droits humains et leur caractère inaliénable, c'est la dignité de tous les membres de la famille humaine sans exception ; b) Le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde est la dignité humaine » (De Koninck, 2004 : 136).

privée, etc. Sous cette égide se consolident les libertés et droits individuels²⁹.

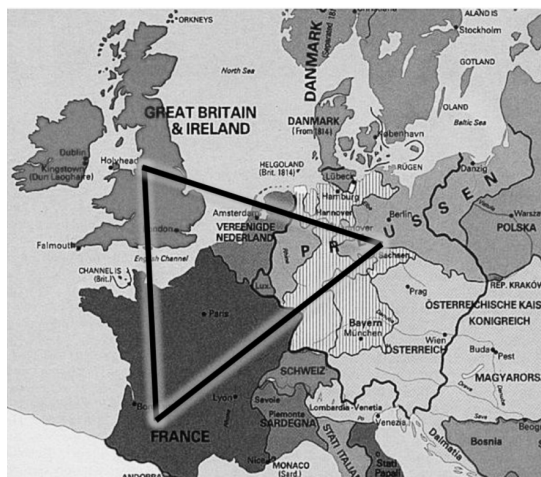
Quant au concept d'égalité, il se manifeste dans la reconnaissance de tous par la loi et devant la loi, de même que la participation de tous à la souveraineté populaire ou à la souveraineté de l'assemblée, à l'*ekklesia*, comme organe de discussion, de débat et de décision où « [...] cette égalité de tous les citoyens était jugée supérieure en raison même de leur diversité³⁰ ». Il en résulte une règle fondamentale : la liberté égale pour tous, pauvres comme riches, ignorants comme doctes. Le concept d'égalité est compris par l'attribution des droits, des obligations et des libertés pour tous. Le suffrage universel l'illustre très bien : une personne, un vote. C'est donc dans un tel univers philosophique en transformation que se préparent et se développent les grands courants associationnistes et communautaristes comme la coopération moderne.

Les débuts du coopératisme : des réflexions et des expériences coopératives marquantes

Entre les appels à la démocratie et à l'émancipation de l'être humain des penseurs des Lumières et les tares du capitalisme qui s'industrialise, certains hommes d'affaires, riches héritiers, modestes tisserands, agriculteurs et ouvriers tentent de se doter collectivement d'un instrument pour améliorer leurs propres conditions de vie et celles de leurs pairs. Des associations naissent instinctivement d'une nécessité évidente et naturelle de coopération. Les lois, les principes et les valeurs reconnus par le mouvement actuel en sont les descendants directs. Nous pouvons même formuler l'hypothèse que la révolution démo-

29. Kaboré (2001), p. 108.

30. De Koninck (2004), p. 158.

**France**

H. de Saint-Simon (1760-1825)
 Charles Fourier (1772-1837)
 Philippe Buchez (1796-1865)
 Louis Blanc (1811-1882)
 Pierre-Joseph Proudhon
 (1809-1865)

Grande-Bretagne

P. C. Plockboy (1620-1695)
 John Bellers (1654-1725)
 Robert Owen (1771-1858)
 William King (1786-1865)
 Pionniers équitables
 de Rochdale (1843)

Allemagne

H. S. Delitzsch (1808-1885)
 F. W. Raiffeisen (1818-1888)

La naissance du coopératisme en Europe

© André Martin, IRECUS, Université de Sherbrooke

cratique politique, ce changement de paradigme profond, servit de base philosophique pour l'avènement d'une démocratie économique. À la suite des grandes perturbations sociales provoquées par la Révolution française, se développe et s'articule en effet, à partir des valeurs de liberté et d'égalité, un mouvement économique basé sur les mêmes prémisses démocratiques. Le coopératisme a surgi grâce aux grands enjeux sociaux suscités par quelques penseurs modernes de la démocratie et de ses valeurs fondatrices. Ces éléments fondamentaux avaient déjà commencé à prendre forme dès la deuxième moitié du 17^e siècle avec Plockboy et Bellers. Ils gagneront toutefois en force et en assurance aux 18^e et 19^e siècles et se concrétiseront davantage tout au long du 20^e siècle³¹.

31. La majorité des précurseurs sont européens et proviennent principalement de la « triarchie européenne », soit l'Angleterre, la France et l'Allemagne. Nous tenons à spécifier que les précurseurs dont il est question dans ce livre ne

Il faut cependant se garder « [...] de supposer que les actions des coopérateurs futurs auraient été déduites d'idées empruntées aux utopistes d'antan³² ». Il s'agit bien davantage d'un mouvement réel et constant entre théorie et praxis, entre idéal et pratique: une théorie qui se pratique et se teste, et une pratique réfléchie et remise en question. « L'idée et la réalisation restent dans le mouvement coopératif en un échange permanent d'influences et de suggestions³³. » Ce mouvement sera créé et maintenu, comme nous le verrons, par un souci profond pour et par l'éducation à la coopération.

Robert Owen (1771-1858)

Une des influences remarquables de [la] prise en charge de l'esprit des Lumières à une application économique à caractère démocratique, fut l'industriel anglais Robert Owen (1771-1858). Il sut proposer une réflexion pratique et une praxis réflexive qui alimenta, à son tour, l'esprit des premiers pionniers, les tisseurs de Rochdale en Angleterre³⁴.

C'est en effet sous l'impulsion des Lumières et par son idéal démocratique qui maintient dans un équilibre complexe les valeurs de liberté et d'égalité, qu'Owen aura l'originalité de

représentent pas l'ensemble des gens qui ont participé à la réflexion coopérative. Nous avons choisi ceux qui nous semblaient soit les plus significatifs, soit originaux dans leurs propos ou leur parcours ou qui traitaient directement de l'éducation coopérative. Un lectorat avisé soulèvera l'absence de grands noms, alors qu'il en découvrira peut-être certains. Nous avons aussi recherché une certaine diversité et voulu accorder une place importante aux représentants québécois et canadiens. Mentionnons ici le nom de Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) que nous considérons comme un pilier essentiel à l'avènement du coopératisme, même s'il a peu écrit sur la question de l'éducation.

32. Desroche (1976), p. 41.

33. Mladenatz (1933), p. 3.

34. Lambert (1964), p. 84.

présenter un véritable système démocratique, avec une base économique concrète. « Car c'est bien de la confrontation entre philosophie des Lumières et révolution industrielle, entre pensée et réalité, que va naître, à la fin du 18^e siècle à Manchester, le type de socialisme qu'Owen passera sa vie à tenter d'instaurer³⁵. »

En 1792, Owen, alors âgé de 21 ans et associé à une grande entreprise de tissage anglaise, s'émeut de la condition des travailleurs. « J'observai très vite, avec combien de soin sont traitées les machines inertes et avec combien de négligence et de mépris les machines vivantes³⁶. » C'est d'abord aussi simplement qu'Owen souligne l'absurdité des inégalités existant au sein de la société anglaise. Choqué par les valeurs promulguées par le nouveau capitalisme industriel, il remarque que cette valorisation de la liberté au prix de l'égalité s'insère jusque dans les esprits. On ne vit pas seulement selon le capitalisme, on pense aussi comme lui... Le système capitaliste qu'il dénonce impose sa logique, son anthropologie, ses valeurs et ses finalités. *L'educare*, pourrions-nous dire, semble très efficace laissant en plan *l'educere*. Dans un tel système, l'être humain se déshumanise. La société industrielle britannique d'alors provoque des maux considérables : pauvreté, fragmentation sociale et surtout ignorance qui, pour lui, est le pire des maux³⁷.

Peu de temps lui suffit pour structurer sa pensée et son action et pour entamer un combat pour la tolérance, la liberté de conscience et les droits de l'individu. Le « philanthrope fou », comme il était parfois surnommé, commença à fournir à ses employés de meilleures conditions de logement, de travail

35. Dupuis (1991), p. 59.

36. Owen, cité dans Mladenatz (1933), p. 22.

37. Dupuis (1991), p. 167.

et des produits à un meilleur prix. Ces initiatives eurent pour effet d'améliorer l'état matériel, physique et moral des ouvriers, « et en même temps l'entreprise donna des résultats merveilleux³⁸ ». Ce succès incita Owen à pousser l'idée un peu plus loin et à élaborer un programme complet de réforme sociale, visant à créer des communautés sous la forme de coopératives intégrales. Ces communautés seraient financées par des mécènes, des philanthropes ou par l'État. Les quelques tentatives d'Owen pour concrétiser cette idée ne sont toutefois pas concluantes. Une partie des reproches qui lui ont été adressés concerne d'ailleurs le fait qu'il a négligé l'importance de la gestion démocratique et de la prise en charge.

L'héritage d'Owen, lequel est considéré par plusieurs comme le père de la coopération anglaise, est philosophique et éthique. Selon Owen, « la plaie la plus grande de l'humanité est la poursuite du gain. Cela résulte du fait que les biens économiques se vendent à un prix plus élevé que le prix de revient, qui est le juste prix. Le profit est donc injuste³⁹ ». Pour Owen, l'argent n'est pas la véritable mesure de la valeur des biens économiques. Celle-ci doit être déterminée par la qualité et la quantité de travail des employés qui s'associent librement. Cette notion aura une incidence majeure dans la compréhension anthropologique du travailleur : il n'est plus défini comme un moyen pour créer un capital qui ne lui appartient pas, mais une fin en soi par le travail, seul créateur de richesse. L'influence de Kant est ici notable⁴⁰. De plus, toujours selon lui, la concurrence doit être remplacée par la coopération. Il

38. Mladenatz (1933), p. 23.

39. Owen, cité dans Mladenatz (1933), p. 26.

40. « Agis de telle sorte que tu traites l'humanité, aussi bien dans ta personne que dans la personne d'autrui, toujours en même temps comme fin, et jamais simplement comme moyen » (Kant, 1988, p. 62).

sera le premier à avancer l'idée d'une organisation coopérative internationale : l'humanité peut et doit se rendre maîtresse de son destin économique en contrôlant les influences qui pèsent sur elle. La condition humaine est notre œuvre, dit-il⁴¹.

L'éducation se trouvait donc véritablement au cœur des préoccupations de Robert Owen. Il considère que « c'est par l'éducation correctement comprise et sagement appliquée que peut être accomplie la plus grande mutation dans la condition humaine, et cela pour régénérer la race humaine en la sauvant de ses énormes déraisons⁴² ». C'est dans l'esprit des hommes confrontés à des besoins toujours situés dans une culture déterminée que doivent naître la coopération et son idéal présenté à la fois comme une manière d'être et comme une façon de produire. C'est par l'éducation que triomphe cette nouvelle forme coopérative de vivre différemment l'économie, malgré la culture naissante hautement individualiste basée sur le capital et la propriété privée⁴³. Owen considère l'entreprise coopérative comme une véritable école de socialisation et de démocratie qui permet la transformation personnelle et sociale des individus par une prise en charge des différentes dimensions humaines. C'est ce qui lui permet d'affirmer : « [...] une coopérative est avant tout une association de personnes et son actif le plus précieux sont les membres convaincus, actifs et progressifs⁴⁴. » C'est dans un tel contexte philosophique et organisationnel que les Pionniers de Rochdale, et la tradition coopérative en général, comprendront l'importance fondamentale de l'éducation, au point de l'inscrire comme principe.

41. Dupuis (1991), p. 39.

42. Owen, cité dans Desroche (1978), p. 211.

43. Dupuis (1991), p. 188.

44. Houle (1940), p. 22.

Henri de Saint-Simon (1760-1825)

Grand penseur français, Saint-Simon est considéré comme un des grands utopistes collectivistes du début du 19^e siècle. Toute sa vie, il chercha à préconiser, comme but principal des temps à venir, la réorganisation de la vie économique à partir de perspectives complètement nouvelles. La théorie des classes proposée par Saint-Simon met l'accent sur l'exploitation d'une immense majorité de travailleurs de toute nature par une minorité qu'il qualifie d'oisive. Il considère nécessaire de remettre en question les occupations coûteuses de tous ceux qui n'entreprennent rien, mais qui gouvernent tout, c'est-à-dire les non-producteurs qui continuent de vivre noblement et bourgeoisement, les oisifs. Son œuvre critique ouvertement et sévèrement toutes les professions libérales qu'il juge inutiles. Que certaines professions n'existent pas n'enlève rien à la richesse d'une nation, d'où son fameux principe de justice sociale : « À chacun selon sa capacité et à chaque capacité selon ses œuvres⁴⁵. » Son système est une sorte de socialisme d'État centralisé et dirigé par les industriels et les entrepreneurs. Ces administrateurs du peuple auraient comme mission de répartir toutes les fonctions économiques et organisationnelles entre les membres de la société, d'après les qualités de chacun⁴⁶.

C'est la raison pour laquelle Saint-Simon accorde une grande place à l'éducation. Pour lui, le savoir est un produit direct du développement de la production. Il imagine une société fondée sur les sciences, avec un système éducatif centralisé et obligatoire. Selon lui, la réorganisation du régime socioéconomique ne peut se réaliser que par la transformation sociale et spirituelle des hommes.

45. Saint-Simon, cité dans Mladenatz (1933).

46. Mladenatz (1933), p. 45.

Saint-Simon, comme Charles Fourier son contemporain, était un grand théoricien des sociétés. Ses nobles idéaux ne répondaient cependant pas aux conditions sociales ni des travailleurs ni de la société bourgeoise d'alors. Plus tard, Philippe Buchez et Louis Blanc répondront à de telles attentes. Mais la pensée coopérative s'entrevoit dans la perspective, peu concrète, de Saint-Simon : il ne fonde pas son système sur l'association économique libre, mais sur la socialisation des personnes à l'intérieur d'une vie économique et politique. Il veut définitivement redonner aux citoyens les rênes du pouvoir économique que les premiers capitalistes bourgeois de l'époque leur enlèvent déjà de plus en plus.

Charles Fourier (1772-1837)

Charles Fourier proposera, à l'instar d'Owen, l'idée de coopérative intégrale ou de communauté coopérative. Il développe l'idée selon laquelle « le travailleur doit avoir une part du produit social proportionnelle à sa contribution personnelle au travail collectif⁴⁷ ». Sa particularité réside dans le fait qu'il souhaitait inclure non seulement les ouvriers manuels, mais aussi toutes les autres classes sociales, organisées en groupements économiques constitués de 200 à 400 individus. Ces groupements, nommés *phalanges*, sont installés dans une colonie commune, le *phalanstère*⁴⁸. Cette association fonctionne démocratiquement et son adhésion est volontaire. Les membres y habitent un même bâtiment, quoique la propriété demeure individuelle.

Tout comme Owen, il néglige toutefois un aspect essentiel de la coopération : la prise en charge. Dans sa vision, le phalanstère n'est pas financé par ses membres, mais plutôt par un

47. Fourier, cité dans Desroche (1978), p. 211.

48. Mladenatz (1933), p. 37-38.

tiers. Les disciples de Fourier tenteront l'aventure en Amérique, où 24 colonies fouriéristes verront le jour entre 1841 et 1845. Elles échoueront tôt ou tard⁴⁹.

L'une des expériences fructueuses inspirées par Fourier a été menée par Jean-Baptiste Godin, lequel a créé le « Familistère », en 1859. Le Familistère a été construit dans la ville de Guise, en France, afin de prouver que ce modèle de mise en commun des besoins et ressources était applicable en milieu urbain. Il s'agissait d'un lieu où les activités étaient organisées de façon collective. Les individus étaient logés dans un bâtiment muni d'une grande cour intérieure surmontée d'une verrière, autour de laquelle les 494 logements étaient distribués. Ses membres travaillaient soit dans l'usine (laquelle produit toujours des objets de fonte), dans les petits commerces (boulangerie, boucherie, etc.) ou se rendaient à l'école, obligatoire jusqu'à 14 ans. Au plus fort de l'activité du Familistère, 1500 ouvriers travaillaient à l'usine (Larousse, en ligne). L'institution a fonctionné jusqu'en 1968. Elle est maintenant un lieu historique reconnu.

Fourier était convaincu de l'importance de l'éducation et en faisait une priorité dans la phalange. Fait fort intéressant, il avait aussi une opinion bien arrêtée sur la façon d'enseigner. Desroche dit de lui qu'il était pro-éducatif et antiscolaire. « Une société qui commet l'erreur d'enfermer les pères dans des bureaux peut bien y ajouter la sottise d'enfermer l'enfant toute l'année dans un pensionnat où il est aussi ennuyé de l'étude que des maîtres⁵⁰ ! » Ainsi, dans la phalange, l'éducation était variée. Elle était gastronomique, amoureuse, défoulante, artisanale et agricole, physique, artistique, théâtrale, festive et s'accomplissait toujours en petits groupes.

William King (1786-1865)

À la même époque, en Angleterre, le docteur William King crée la première coopérative de consommation en 1827. En quatre ans, près de 300 coopératives de ce type furent mises

49. Mladenatz (1933), p. 40.

50. Fourier, cité dans Desroche (1978), p. 211.

sur pied. Par contre, leur déclin fut tout aussi rapide : King n'avait pas « découvert les règles pratiques nécessaires au fonctionnement de l'entreprise coopérative⁵¹ ». Bien que l'engouement pour ces coopératives démontrait la pertinence de la formule, il manquait une certaine expérience pratique pour en assurer le bon fonctionnement. King avait cependant compris l'intérêt de regrouper le pouvoir de consommation des ouvriers. Ses idées influenceront d'ailleurs grandement les premières coopératives modernes de consommation.

King considérait que l'amélioration des conditions des ouvriers ne peut se faire que par la coopération, et n'a de sens que si elle est réalisée par et pour la classe ouvrière. Selon lui, ce n'est pas « le manque de force ni le manque de moyens, mais simplement le manque de savoir-faire qui empêche le peuple travailleur de marcher par ses propres jambes et de commencer à s'émanciper⁵² ». Nous retrouvons l'idée de la prise en charge, chère à plusieurs autres penseurs, de même qu'au mouvement coopératif actuel. La particularité de King est qu'il en fera l'élément fondamental de la coopération.

Par ailleurs, il considérait que l'entreprise coopérative ne répondait pas seulement à des besoins économiques ou matériels, mais aussi à un besoin spirituel et que les individus sont humainement et moralement transformés par leur expérience coopérative⁵³. Il préconisait même l'idée d'écoles coopératives. Ainsi, King affirme :

La coopération doit travailler à la transformation morale de l'homme. Elle prendra la charge d'éduquer les coopérateurs.

51. Mladenatz (1933).

52. King, cité dans Mladenatz (1933), p. 32.

53. Mladenatz (1933), p. 33.

L'école actuelle s'occupe de cultiver l'intelligence des enfants et non leur âme. Mais par la coopération, il faudra organiser l'école pour former non seulement des hommes cultivés, mais des hommes bons, des hommes de caractère⁵⁴.

Cette distinction est de même nature que celle qui a été proposée plus tôt, entre l'éducation comme *educare* et *educere*. William King considérait l'éducation comme un élément essentiel à la coopération et lui donnait une valeur morale qui transcende la seule formation technique. Cette réflexion, faite au 19^e siècle, nous apparaît de la même actualité et de la même importance au 21^e siècle.

Philippe Buchez (1796-1865)

Français, Philippe Buchez est un disciple de Saint-Simon. Il est un idéaliste social, préoccupé par l'avenir. Les coopératives qu'il met sur pied le sont également dans la perspective de la prospérité. Un peu comme King, Buchez part de l'idée que la classe ouvrière doit s'aider elle-même. Ni l'État ni la philanthropie n'ont à intervenir. Les travailleurs associés apportent à la coopérative les outils et les ressources financières dont ils disposent librement. L'association de production se constituant librement, ce sont les associés qui élisent parmi eux deux confrères de confiance, auxquels incombe la conduite de l'entreprise. Les membres de l'association reçoivent un salaire d'après leur capacité personnelle et selon les normes existantes dans leurs professions respectives.

Buchez contribue originalement à l'organisation coopérative avec la notion de la réserve inaliénable. Les surplus résultant de l'activité économique de la coopérative doivent se

54. King, cité dans Mladenatz (1933), p. 33-34.

diviser en deux parts : un pourcentage sera distribué entre les associés, au prorata de leur travail, et un autre pourcentage (il parle initialement de 20 %) à une réserve, un capital social inaliénable. Ce capital n'appartient à personne, ni ne s'insère dans l'héritage.

La fondation et l'accroissement du capital social, inaliénable et indissoluble, représentent des faits importants dans l'association, faits par lesquels ce genre de société crée un meilleur avenir pour les classes ouvrières. S'il en était autrement, l'association deviendrait semblable à toute autre compagnie de commerce ; elle serait utile aux seuls fondateurs, nuisible à tous ceux qui n'en auraient pas fait partie d'abord, car elle finirait par être entre les mains des premiers un moyen d'exploitation⁵⁵. Buhez commente :

La condition essentielle de l'existence de cette espèce d'association est en effet la formation, la conservation et l'accroissement du capital social. Il en est le bien et l'œuvre. Le droit de l'exploiter et l'avantage qui en résulte constituent l'intérêt destiné à maintenir l'association au-delà même du personnel qui l'a fondée. Celui-ci peut changer sans que celle-là cesse d'exister⁵⁶ !

Les écrits et les pratiques de Philippe Buhez considèrent donc la coopération comme une œuvre profondément humaine et perpétuelle. Buhez propose un tel fonds indivisible pour réaliser éventuellement la réforme de la société sur des bases coopératives démontrant, à long terme, que les moyens de production ne doivent pas appartenir à quelques-uns mais à la collectivité. De plus, il veut signifier qu'un tel fonds inaliénable représente une réserve pour la société elle-même, société à venir : si les travailleurs et les organisations sont passagers, la société humaine est

55. Mladenatz (1933), p. 47.

56. Desroche (1976), p. 315.

éternelle. « Entre l'humanité du passé, celle du présent et celle de l'avenir existe une liaison historique nécessaire, c'est pourquoi la société humaine qui est permanente doit avoir à sa disposition un fonds social permanent⁵⁷. » Le bon fonctionnement de la coopérative n'a pas lieu seulement dans l'intérêt des coopérateurs immédiats, mais aussi dans l'intérêt général de la société où cette coopérative se trouve. Fondamentalement, Buchez propose de reconsidérer l'intérêt général de l'humanité. Il reconnaît donc l'importance de transformer l'individu pour changer les conditions économiques de la société.

Louis Blanc (1811-1882)

Si Saint-Simon et Fourier ont été plus théoriques, le mérite de Louis Blanc est d'avoir été plus pratique et réaliste. Pour lui, c'est la concurrence féroce et intensive qui est la cause de toutes les misères économiques. Il faut remplacer la libre concurrence par une amélioration morale et matérielle de tous, par le concours libre de chacun et par leur association fraternelle. Les crises économiques naissent du conflit des intérêts, des abus de pouvoir politiques et économiques d'une classe minoritaire dominante qui paralyse le reste de la société par la peur et l'ignorance. La souffrance s'installe jusque dans les cœurs. Pour Louis Blanc, en supprimant la concurrence provoquée par cette minorité, on se délivrera des maux qu'elle engendre. Il insiste sur le fait que la société a le devoir d'assurer à chacun la possibilité de travailler.

Dès qu'on admet qu'il faut à l'homme, pour être vraiment libre, le pouvoir d'exercer et de développer ses facultés, il en résulte que la société doit à chacun de ses membres et l'instruction, sans

57. Mladenatz (1933), p. 48.

laquelle l'esprit humain ne peut se développer, et les instruments de travail, sans lesquels l'activité humaine ne peut se donner carrière⁵⁸.

Selon lui, c'est par l'association généralisée que peut être assuré ce droit au travail. Il propose la mise en place d'ateliers sociaux qui s'appuient « sur une base démocratique et sur l'esprit de solidarité fraternelle⁵⁹ ». Dans ces ateliers, « chacun produit selon ses capacités, chacun consomme selon ses besoins⁶⁰ ».

Les bénéfices de l'entreprise serviraient entre autres à la constitution d'un fonds inaliénable et indivisible. Blanc aspirait, par le biais de ces ateliers sociaux, à supprimer la compétition entre les travailleurs, entre les ateliers et entre les industries⁶¹. L'intercoopération entre les ateliers et même entre les secteurs d'activités permettrait d'étendre l'esprit de coopération le plus largement possible. Blanc sera le premier à voir en l'association l'importance de la démocratie et de la solidarité dans un cadre de communauté locale, nationale et internationale.

Principales contributions des premiers coopérateurs

En résumé, ceux qui ont contribué à développer le paradigme coopératif, par leurs réflexions et leurs actions, proposent une alternative au paradigme dominant. En effet, que ce soit Plockboy, Bellers, Owen, Fourier, King ou Blanc, tous conçoivent un projet de société, un idéal nouveau, qui va bien au-delà de la seule structure de la coopérative ou de l'association économique. Sous l'influence marquée des philosophes

58. Blanc, cité dans Mladenatz (1933), p. 51.

59. Mladenatz (1933), p. 51.

60. Blanc, cité dans Mladenatz (1933), p. 51.

61. Mladenatz (1933), p. 55.

des Lumières comme Rousseau et Kant, l'éducation se trouve au cœur de cette proposition de coopération généralisée, car l'on souhaite non seulement répondre aux besoins fondamentaux des familles et des individus, mais aussi nourrir leur âme et ainsi espérer un changement réel et en profondeur de la société.

Quoiqu'il existe certaines différences entre ces précurseurs, certains éléments peuvent être identifiés comme leur héritage commun :

- l'idée d'association même, établissant le principe de l'entente pour la vie et non celui de la lutte pour la vie ;
- la coopération en tant qu'action d'émancipation des classes laborieuses ;
- l'association et l'émancipation se réalisant par l'initiative propre des intéressés, une action d'auto-assistance, de prise en charge ;
- l'élimination du profit industriel ou commercial : le capital en tant que moyen et non comme fin ;
- l'idée de l'intercoopération et de l'interdépendance entre les organisations ;
- l'importance de l'éducation dans la coopération ;
- la pertinence d'instaurer un fonds de réserve pour assurer la pérennité de l'organisation.

Certes, les expériences pratiques des 17^e, 18^e et 19^e siècles n'ont pas toutes été heureuses, mais elles furent inspirées et inspirantes, comme en font foi les nombreuses autres réalisations qui ont suivi. En effet, les héritiers de ces premières tentatives ont profité des expériences et apprentissages de leurs prédécesseurs.

Les 19^e et 20^e siècles, le temps des réalisations

Après une période davantage axée sur la réflexion et comportant des applications pratiques plus ou moins concluantes, le 19^e siècle a vu éclore de nombreuses expériences coopératives, grâce à ceux que nous nommons les réalisateurs. Dans le milieu coopératif, il est assez fréquent de faire référence aux Pionniers de Rochdale. L'importance de leur influence est amplement reconnue. Mladenatz résume très bien cet héritage : « La coopération n'est pas née à Rochdale, même celle de consommation, mais c'est là qu'elle s'est organisée d'une manière parfaite⁶². » Même constat du côté de Paul Lambert⁶³ qui démontre que plusieurs principes utilisés par les Pionniers leur sont certes antérieurs, mais la synthèse originale qu'ils en font, le succès de leur application et le rôle déterminant qu'ils ont joué dans le développement de la coopération en Grande-Bretagne, tout cela justifie selon lui le fait « que la tradition fait partir d'eux l'élan décisif des coopératives dans le monde⁶⁴ ».

Les Pionniers de Rochdale

C'est en 1843, au lendemain d'une grève, que plusieurs ouvriers tisserands du petit village de Rochdale, en Angleterre, se

62. Mladenatz (1933), p. 59.

63. Paul Lambert (1912-1977) est un auteur belge qui a laissé une empreinte indéniable dans l'univers de la coopération en publiant un ouvrage de référence internationale intitulé *La doctrine coopérative*. Il fut également président du mouvement coopératif socialiste français et en devint le représentant à l'Alliance coopérative internationale. Titulaire d'un doctorat en droit et d'une licence en sciences économiques et sociales de l'Université de Liège, il devint, au tournant des années 1950, le directeur du CIRIEC international et le directeur des Annales de l'économie collective (1960).

64. Lambert (1964), p. 57.

réunissent pour discuter de leur avenir. Différentes solutions sont envisagées : certains pensent à s'expatrier, alors que d'autres proposent la création d'un magasin coopératif de consommation. Ils vont même plus loin en affirmant leur souhait de constituer une coopérative intégrale, où tous les besoins des membres (habitation, travail, consommation, etc.) seraient organisés de façon coopérative. Cette approche vise, ultimement, un changement social et économique profond. Notons que plusieurs des membres fondateurs se réclamaient de la pensée d'Owen.

[...] n'oublions pas que ceux qui, à Rochdale, ont joué le rôle décisif étaient des disciples d'Owen, dont toute l'action était inspirée par la volonté de faire des hommes meilleurs. Comme Owen, les Pionniers voulaient éduquer les hommes par la pratique coopérative. L'aspiration à élever les hommes à un niveau moral supérieur est un des traits fondamentaux de la coopération⁶⁵.

Ce sont donc 28 tisserands qui formèrent la Rochdale Society of Equitable Pioneers, en 1844. Les principes et règles qui la régissent ont été rapidement repris par de nombreuses coopératives à travers le monde et ont jeté les bases des principes coopératifs tels que nous les connaissons aujourd'hui.

Si on pense [...] que les statuts de leur société (des Pionniers de Rochdale) ont été dès le début si bien établis par ces quelques tisserands de flanelle, que l'expérience de plus d'un demi-siècle n'a rien trouvé à y ajouter et que les milliers de sociétés créées dans la suite se sont bornées à les copier presque textuellement, nous n'hésiterons pas à voir ici le phénomène le plus important peut-être de l'histoire économique⁶⁶.

65. Lambert (1964), p. 84.

66. Gide, cité dans Mladenatz (1933), p. 67-68.

Cette citation de Gide apparaît presque excessive, mais telle est effectivement l'ampleur de l'influence des Pionniers. Thomas Kuhn paraphaserait en soulignant que Rochdale est probablement la matrice exemplaire du paradigme coopératif mondial comme l'est le Mouvement Desjardins pour le Québec.

Les Pionniers réalisent dès le départ que, pour être bien compris et adopté, leur modèle innovateur doit inclure des efforts particuliers d'éducation. Il faut s'éduquer collectivement ! La question de la vente à crédit en est un bon exemple. Ils considèrent que l'un des problèmes les plus graves de l'époque est la vente à crédit, pratique largement répandue : la très mauvaise habitude de payer à crédit est un malheur pour les plus pauvres parce qu'ils sont tentés de consommer beaucoup plus que leurs moyens ne leur permettent.

Ils décident de ne permettre aucune vente à crédit, car vendre à crédit à soi-même (puisque l'on est membre-propriétaire de la coopérative) est un non-sens. La réticence à cette nouvelle pratique est rapidement vaincue par l'éducation⁶⁷.

Les principes de Rochdale

1. La démocratie (la fameuse formule : un membre, un vote).
2. Le droit de vote égal s'explique par le fait que la coopérative est une association de personnes (et non de capitaux) ayant des besoins communs.
3. La répartition des excédents (ristourne) proportionnellement aux achats a comme conséquence de favoriser la non-limitation du nombre de sociétaires (plus il y a de sociétaires, plus il y a de transactions et donc plus les ristournes sont importantes et les économies d'échelle possibles).
4. La coopérative peut néanmoins établir des critères pour le choix de ses membres.
5. Le principe de la neutralité politique et religieuse. Ce principe est nouveau et très avant-gardiste dans le milieu et pour l'époque.
6. La coopérative doit assumer son rôle social. Ainsi, le principe maintenant nommé *retour à la communauté* (7^e principe de l'ACI) faisait déjà partie de la réalité des Pionniers, lesquels allouaient une partie de leurs bénéfices à des œuvres sociales.

(Voir Mladenatz, 1933, p. 70)

67. Calendrier des Pionniers de Rochdale de 1861, cité dans Mladenatz (1933), p. 71.

Les Pionniers prennent d'ailleurs des moyens pratiques pour favoriser l'éducation de leurs membres. En effet, 2,5 % des bénéfices à répartir entre les membres, « joints aux amendes pour infractions aux règles sociales, constituent le fonds spécial d'éducation, pour le développement intellectuel des membres de la société, l'entretien et l'extension de la bibliothèque, et tous autres moyens de progrès qu'on jugerait convenables⁶⁸ ». En somme, les Pionniers de Rochdale ont su préciser les principes et les règles de fonctionnement de la coopérative de consommation moderne, tout en influençant le mouvement coopératif de façon générale.

Schulze-Delitzsch (1808-1883) et Raiffeisen (1818-1888)

En Allemagne, ce sont Hermann Schulze-Delitzsch et Friedrich Wilhelm Raiffeisen qui propulsèrent le mouvement coopératif. Dans un cas comme dans l'autre, c'est grâce à des coopératives de crédit, d'approvisionnement et de vente en commun qu'ils espèrent améliorer les conditions de vie des individus. Schulze-Delitzsch travaille auprès de la classe moyenne des villes, alors que Raiffeisen s'intéresse plutôt aux milieux ruraux⁶⁹.

Schulze-Delitzsch base son approche et le fonctionnement de ses coopératives sur le principe de prise en charge. Cette autonomisation passe entre autres, selon lui, par l'éducation. « L'association nous apprend à nous gouverner par nous-mêmes dans la vie privée et dans la vie publique ; c'est à cette école que l'individu devient capable de travailler au bien général de la communauté dont il fait partie⁷⁰. » En 1859, 11 banques populaires virent le jour sous son impulsion.

68. Extrait de l'almanach des Pionniers, cité dans Mladenatz (1933), p. 66-67.

69. Mladenatz (1933), p. 91.

70. Schulze-Delitzsch, cité dans Mladenatz (1933), p. 8.

Raiffeisen, qui inspira d'ailleurs grandement Alphonse Desjardins et le développement des caisses populaires québécoises, met sur pied une caisse de crédit pour les agriculteurs. Celle-ci est basée sur les principes de prise en charge, de responsabilité solidaire et d'aide à son prochain⁷¹. Aussi la coopérative crée-t-elle un fonds indivisible et, donc, intergénérationnel. Elle ne recherche pas uniquement les bénéfiques et tout excédent est relégué au fonds de réserve ou à des œuvres sociales; elle vise l'amélioration des conditions économiques des pauvres et la prospérité morale et intellectuelle. En somme, « dans la conception coopérative de Raiffeisen prédomine la conviction que l'activité économique de l'homme doit être sujette aux impératifs d'ordre éthique [...]»⁷².

L'ÉMERGENCE DU COOPÉRATISME AU CANADA

En Europe, les 19^e et 20^e siècles sont riches en expérimentations coopératives marquantes et pérennes. C'est aussi le cas pour le Canada⁷³. Le contexte socioéconomique est sensiblement le même qu'en Europe, mais avec quelques années de décalage: les premières initiatives coopératives débutent à la suite d'un processus d'industrialisation qui montre ses premiers signes de défaillance, dans un contexte d'exode rural et d'inégalités économiques et sociales.

71. Mladenatz (1933), p. 92-93.

72. Raiffeisen, cité dans Mladenatz (1933).

73. Les ouvrages qui traitent de l'histoire du mouvement coopératif et mutualiste au Québec ou au Canada demeurent assez rares. Ce thème demeure d'ailleurs marginal dans les livres d'histoire générale. Par contre, les recherches de Martin Petitclerc (2007) et, André Leclerc (1982) s'avèrent particulièrement éclairantes sur le sujet. Pour de plus amples détails sur les débuts du coopératisme au Canada anglophone, consultez *Each for All: A History of the Co-operative Movement in English Canada, 1900-1945*, publié par Ian MacPherson en 1979 (Toronto, Macmillan).

À 170 ans, la plus vieille société agricole au monde est la Coopérative de Sussex

Trois ans [avant la mise sur pied de la réputée Société des Équitables Pionniers de Rochdale en Angleterre], un groupe de fermiers de Sussex au Nouveau-Brunswick s'étaient rencontrés afin de discuter de manière à améliorer leur situation et d'encourager le développement de l'agriculture dans leur communauté. C'est au printemps de 1841 que la Sussex & Studholm Agricultural Society No. 21 a vu le jour avec la mission d'encourager le développement agricole par l'entremise de techniques agricoles innovatrices, de favoriser l'avancement des sciences agricoles, de munir ses membres de bétail de race pure, d'organiser des foires et des championnats de labour et de récompenser les agriculteurs méritants. [...] la plus vieille société agricole et aussi l'une des plus vieilles coopératives au monde est canadienne. Ses membres ont su surmonter de grands obstacles, dont l'arrivée de l'économie capitaliste, les ravages de deux guerres mondiales, la Grande Dépression et un incendie qui, en 1987, a détruit le magasin de fournitures agricoles et la provenderie de la coop.»

(Coop Atlantique, 2012)

Il est difficile d'établir avec certitude l'année de l'apparition des premières expériences coopératives au Canada. De nombreux balbutiements infructueux ont effectivement eu lieu avant que les premières coopératives ne s'organisent de façon structurée. Bien que le Conseil québécois de la coopération et de la mutualité (CQCM) fasse remonter les premières expériences coopératives aux environs de 1935, les premières coopératives canadiennes à s'organiser avec succès apparaissent généralement entre 1860 et 1900 dans le monde agricole, en réponse aux besoins de l'industrie laitière en pleine expansion dans le Canada atlantique, le Québec et l'Ontario (MacPherson, 1979). Une expérience préalable connue est celle de la Coopérative de Sussex au Nouveau-Brunswick, créée dès 1841 (voir l'encadré). Dans les Prairies et en Colombie-Britannique, ce sont les dernières décennies du

19^e siècle qui verront le début de l'activité coopérative⁷⁴.

Néanmoins, ce sont les sociétés de secours mutuel, dont les mutuelles sont les descendantes directes, qui marquent le

74. Leclerc (1982).

début du mouvement coopératif et mutualiste au Canada. Elles sont les premières à éclore, généralement en réaction aux conditions de vie miséreuses des ouvriers.

Les sociétés de secours mutuels

La première société de secours mutuels, la Société bienveillante de Québec, est fondée en 1789 par une vingtaine de petits marchands et artisans anglais, à Québec. En 1834, elle compte 160 membres, dont 116 francophones. Elle disparaît à la fin des années 1850, « apparemment sans laisser de souvenirs dans le mouvement mutualiste. La même chose peut être dite de la *Quebec Mechanic, Benevolent and Friendly Society*, fondée en 1820 par des artisans anglophones et francophones de Québec⁷⁵ », qui disparaît, quant à elle, en 1880. Ces deux pionnières font un peu figure d'exception, puisque le mouvement mutualiste ne prendra réellement son essor qu'à partir des années 1850. À titre d'exemple, des ouvriers canadiens-français créent, en 1851, l'Union Saint-Joseph de Montréal, qui inspire la création de la première mutuelle de l'Ontario, l'Union Saint-Joseph du Canada, en 1863. Elle « protège l'infortune » et offre à ses membres, en échange d'une cotisation mensuelle, une assistance financière en cas d'invalidité, d'accident, etc. De plus, les sociétés appuient financièrement les familles des ouvriers défunts.

Ces secours n'étaient pas seulement de nature monétaire mais visaient plus généralement à renforcer les liens de solidarité entre les membres. [...] d'une façon plus informelle, l'Association mutualiste permettait à ses membres et à leur famille de s'insérer dans des réseaux de proximité, réseaux qui étaient si essentiels

75. Petitclerc (2007), p. 23.

aux stratégies de survie des familles ouvrières lors de la transition au capitalisme⁷⁶.

À preuve, en 1910, environ 150 000 personnes, soit 35 % des hommes adultes vivant en milieu urbain, sont membres d'une société de secours mutuels. Cette proportion permet à Petitclerc d'affirmer que ces sociétés représentaient la plus importante institution québécoise d'économie sociale au 20^e siècle.

Les sociétés de secours mutuels de l'époque se basent sur la prise en charge et l'autonomie de leurs membres, dans un esprit de solidarité, où les intérêts collectifs passent avant les intérêts individuels. La mutualité vise plus qu'à vaincre la pauvreté matérielle: elle combat également l'impuissance sociale. La gestion de la société se fait démocratiquement et implique un effort tout particulier de la part des ouvriers, peu habitués aux assemblées et aux procédures démocratiques. «C'est pourquoi on peut dire que l'éthique de la mutualité était le résultat d'un effort conscient des classes ouvrières sur elles-mêmes⁷⁷.» Les sociétés de secours mutuels menaient ainsi un travail d'éducation citoyenne de premier ordre.

Étrangement, ces institutions ont rarement été étudiées en profondeur, que ce soit par les historiens sociaux ou par le mouvement coopératif et mutualiste. Cela est en partie dû au fait qu'elles sont généralement considérées comme des organisations temporaires, mises en place en attendant l'avènement du syndicalisme, de l'interventionnisme de l'État ou du mutualisme moderne. Néanmoins, il semble clair pour Petitclerc «qu'en offrant une réponse originale à la question sociale, en initiant de nombreux ouvriers à l'association et à la démocratie participative, en institutionnalisant des rapports soli-

76. Petitclerc (2007), p. 11.

77. Petitclerc (2007), p. 136.

dares dans le temps, les sociétés de secours mutuels ont [...] enrichi considérablement la vie ouvrière du XIX^e siècle⁷⁸ ». À l'instar des organisations mises en place par les acteurs et penseurs des siècles précédents, on remarque que le but ultime de ces premières mutuelles, en plus de répondre à des besoins matériels et pécuniaires, est de proposer une réponse originale, éducative et structurante.

Les débuts du coopératisme au Québec

Les coopératives de consommation d'inspiration rochdalienne et les coopératives ouvrières de production apparaissent au Québec dans le dernier tiers du 19^e siècle⁷⁹. Le coopératisme inspiré de Rochdale a néanmoins eu une influence très limitée au Québec à cette époque. Selon Leclerc, « [...] la philosophie sociale des quelques “socialistes utopistes” européens était connue dans certains milieux au Québec, principalement le milieu des leaders ouvriers⁸⁰ ». Cela explique que le début du mouvement coopératif québécois soit très lié au mouvement ouvrier, la première coopérative québécoise ouvrière de production ayant d'ailleurs vu le jour à Québec en 1865. L'enjeu de l'éducation, entendu comme une façon d'émanciper et d'autonomiser les groupes marginalisés ou défavorisés, est ici aussi central.

Médéric Lancôt (1838-1877), considéré comme le premier théoricien social québécois, est sensibilisé aux problèmes liés à l'industrialisation lors de voyages en Europe. Sachant que le Canada ne tarderait pas à connaître lui aussi un essor industriel, il participe à la création de la Grande Association

78. Petitclerc (2007), p. 14.

79. Deschênes (1976), p. 551.

80. Leclerc (1982), p. 54.

de protection des ouvriers du Canada au début de l'année 1867. Il s'agit du regroupement de 22 des 34 syndicats de métiers qui existaient alors. « En plus d'encourager la création de sociétés de bienfaisance, Lanctôt et la Grande Association fondent des magasins coopératifs à prix coûtant et des coopératives de production [...]»⁸¹. » Ces initiatives sont par contre de courte durée et disparaissent dès l'automne 1867.

Un autre exemple du lien existant entre le mouvement ouvrier et le mouvement coopératif nous est fourni par les Chevaliers du Travail. Cette organisation ouvrière, née à Philadelphie en 1869, fait son apparition au Québec vers 1882.

Très influencés par l'idéologie coopératiste européenne, les Chevaliers souhaitent remplacer le capitalisme de l'époque par la propriété coopérative des entreprises. En plus de se servir de la coopération comme arme à l'occasion de grèves (création d'épiceries coopératives, entre autres). Comment les Chevaliers croyaient-ils pouvoir parvenir à leurs fins ? Par l'éducation de la classe ouvrière. Dans cette perspective, Lépine suggère qu'on dote la classe ouvrière d'écoles professionnelles, de cours dirigés par des professeurs expérimentés et pratiques⁸².

En milieu rural, c'est par le biais de sociétés de fabrication de beurre et de fromage que l'esprit coopératif se manifeste davantage dans les années 1880 ; la première société de fabrication de beurre et de fromage aurait été fondée à Baie-du-Febvre en 1883⁸³. « Par la suite, dans le seul district judiciaire de Québec, une quarantaine de sociétés du même genre ont été formées entre 1889 et 1900⁸⁴. »

81. Leclerc (1982), p. 47-48.

82. Leclerc (1982), p. 48-49.

83. Deschênes (1976), p. 543.

84. Deschênes (1976), p. 543.

Il est cependant difficile d'affirmer que toutes ces sociétés étaient véritablement constituées en coopératives. Par exemple, les membres fondateurs de la première société déclarée dans le district de Québec, soit un notaire, trois cultivateurs et quatre autres personnes, se disent eux-mêmes capitalistes. À l'opposé, la Société de fabrication de beurre de Saint-Pierre-de-l'Île-d'Orléans, fondée par 63 personnes en 1896, présente un caractère définitivement plus coopératif⁸⁵.

Un cas exceptionnel au Québec : les Caisses populaires Desjardins

Au Québec, l'histoire des Caisses populaires Desjardins est peut-être l'une des rares histoires coopératives à apparaître dans les livres scolaires. Il est clair que le parcours d'Alphonse Desjardins (1854-1920) est pour le moins exceptionnel. C'est alors qu'il agit à titre de sténographe à la Chambre des communes à Ottawa qu'il entend les « tristes révélations » d'un député concernant les pratiques usuraires alors largement répandues. En effet, « l'absence d'institutions [...] capables d'avancer au cultivateur l'argent nécessaire pour améliorer ses techniques, établir ses fils sur sa terre, force la population agricole à recourir aux usuriers qui ont tôt fait d'accaparer les terres⁸⁶ ». Ce citoyen profondément engagé dans le développement de son milieu, qui est en même temps un économiste autodidacte, entame, au printemps de 1898, une recherche internationale qui le met en contact avec les principaux promoteurs du mouvement coopératif en Europe. Les expériences d'outre-mer prouvent concrètement l'efficacité de la formule coopérative pour organiser le crédit populaire, encourager l'épargne et favoriser le développement local.

85. Deschênes (1976), p. 543.

86. Leclerc (1982), p. 56.

À la suite de ses recherches du côté européen et de l'étude du fonctionnement des caisses d'épargne nord-américaines, Desjardins élabore un nouveau modèle de coopérative qui tient compte des particularités du contexte québécois. Le 6 décembre 1900, une centaine de personnes signent un pacte social, fondant ainsi la Caisse populaire de Lévis⁸⁷. Il s'agit de la première coopérative d'épargne et de crédit en Amérique et du point de départ du Mouvement des caisses Desjardins⁸⁸.

Préoccupé par la question sociale et par la concentration du pouvoir économique, Alphonse Desjardins conçoit la caisse populaire pour éradiquer l'usure et pour offrir des services d'épargne et de crédit. Il saisit d'emblée que les coopératives sont plus que de simples entreprises :

[...] en fondant notre association [la Caisse populaire de Lévis], nous n'avons pas eu pour but de créer une entreprise, une affaire quelconque comme tant d'autres destinées à favoriser quelques-uns au détriment du grand nombre, mais [...] nous avons voulu faire une œuvre réellement sociale et économique, en même temps qu'une œuvre de relèvement moral et matériel des classes laborieuses⁸⁹.

Cette nouvelle institution arrive à point nommé, car elle comble une lacune du système bancaire canadien. En effet, celui-ci n'accorde guère d'attention à la majorité de la population, dont une partie non négligeable souffre d'insécurité

87. Notons par ailleurs que les caisses Desjardins ne sont pas tout à fait les premières institutions financières coopératives à avoir vu le jour au Québec. En 1898, à l'initiative d'un membre du clergé, l'abbé Joseph-Samuel Garon, une caisse de type Raiffeisen est fondée dans la paroisse de Notre-Dame-des-Anges dans le comté de Portneuf. Selon l'historien Gaston Deschênes, elle aurait existé pendant au moins trois ans (Deschênes, 1984).

88. Deschênes (1984), p. 30.

89. Desjardins (1996), p. 50.

financière. Le développement local est également négligé en cette période où des problèmes économiques structurels poussent de nombreux Canadiens français à émigrer aux États-Unis. Alphonse Desjardins se montre, de plus, conscient de la « puissance éducative » de la formule coopérative. Il souhaite offrir à la jeunesse non seulement un outil

concret d'amélioration des conditions de vie, mais aussi un idéal « beau, élevé, noble, puisqu'il se rattache à la grandeur et à la prospérité futures de la patrie⁹⁰ ». Il considère les caisses comme autant d'écoles de science économique, d'épargne, de valeurs humaines et sociales. Ainsi, les caisses permettent aux individus et aux groupes de s'émanciper, de se libérer, par le biais d'un processus de prise en charge et d'apprentissage⁹¹.

Sorte de laboratoire, la Caisse populaire de Lévis amorce ses activités le 23 janvier 1901 sans la protection d'une loi⁹². Alphonse Desjardins entreprend, dès 1900, des démarches dans le but de faire légaliser l'institution naissante d'un océan à l'autre. Gestionnaire prudent, il limite les fondations de nouvelles autres caisses populaires en l'absence de l'appui du législateur. Les démarches auprès des politiciens et des fonctionnaires sont nombreuses, mais la loi désirée se fait attendre. Tout n'est pas perdu pour autant, car, en 1906, il obtient l'adoption d'une loi provinciale, la *Loi concernant les syndicats coopératifs*, qui lui

Les caisses scolaires Desjardins

Depuis 1907, le programme éducatif de la caisse scolaire est un des moyens utilisés par le Mouvement Desjardins pour concrétiser sa mission éducative auprès des jeunes. En plus d'initier les jeunes à la coopération, ce programme vise à leur apprendre à épargner et les guide vers leur autonomie financière. En 2009, 344 caisses Desjardins offraient ce programme éducatif dans près de 1 100 écoles au Québec et en Ontario et plus de 100 000 jeunes y participaient.

90. Desjardins (1996), p. 77.

91. Desjardins (1996), p. 62.

92. Bélanger et Genest (2000).

permet d'étendre le réseau naissant en toute sécurité au Québec. Au cours de cette période expérimentale, Dorimène Desjardins, partageant l'idéal coopératif de son mari et son désir d'engagement social, assume en grande partie la gérance par intérim de la Caisse populaire de Lévis sans titre ni salaire.

Basé sur le pouvoir de l'association coopérative et sur l'épargne populaire comme source du crédit populaire, le modèle mis au point par Alphonse Desjardins essaimera sur le continent nord-américain. Alphonse Desjardins jouit d'une solide réputation internationale. Ce prestige, joint à l'enthousiasme des coopérateurs sur le terrain, lui permet de participer, grâce au soutien de son épouse et à la collaboration du clergé catholique, à la fondation de 136 caisses au Québec, de 19 en Ontario et de 9 aux États-Unis. C'est à Alphonse Desjardins que revient le mérite d'avoir fondé la première coopérative d'épargne et de crédit en sol américain à Manchester, au New Hampshire, en 1908⁹³.

Alphonse Desjardins consacre les dernières années de sa vie à promouvoir et à développer, du mieux qu'il peut, ses projets de fédération et de caisse centrale sans toutefois pouvoir les réaliser. Il a bénéficié, tout au long de son parcours, de l'appui inconditionnel de son épouse. La contribution de celle-ci est si déterminante qu'on la considère aujourd'hui comme la cofondatrice du Mouvement des caisses Desjardins⁹⁴.

L'abbé Jean-Baptiste-Arthur Allaire (1866-1943)

La première coopérative agricole du Québec est fondée en 1903, sous l'impulsion de l'abbé J.-B.-A. Allaire. Ce dernier

93. Poulin (1990), p. 271.

94. Bélanger (2008).

considère les coopératives comme des associations légales d'amis qui s'entraident mutuellement, dans le domaine agricole. Le but de ces associations est triple :

1. social, en ce sens qu'il regroupe les cultivateurs pour leur inculquer de plus en plus les vertus essentielles au travail en commun ;
2. éducationnel, puisqu'il vise à accroître et à améliorer la production agricole ;
3. économique, en leur offrant d'épargner du temps et de l'argent, et d'amasser par conséquent davantage⁹⁵.

De ces trois buts, le plus important selon l'abbé Allaire, est le but social, celui qui vise la moralisation de ses membres. Les coopératives qui s'aventureraient à négliger cet aspect « ne [manqueraient] pas de devenir bientôt des trusts, pour écraser les petits⁹⁶ ».

L'abbé Allaire fait référence aux principes de démocratie, de la porte ouverte, de l'éducation, de

L'influence du clergé s'exerce également sur les coopératives en milieu scolaire

« Au Québec, la première coopérative en milieu scolaire a vu le jour en 1940, en même temps que la première caisse scolaire. Toutefois, c'était une association « de bonne foi » puisqu'elle n'était pas légalement constituée. Les autorités de l'école Saint-François-Xavier-de-Lévis souhaitaient, en mettant sur pied cette coopérative, inculquer aux élèves une connaissance pratique de la coopération.

Le privilège d'être la première véritable coopérative en milieu scolaire revient à la Coopérative des étudiants du Séminaire de Nicolet. Elle a été officiellement constituée en 1941. [...]

Les organismes de jeunesse étudiante catholique (JEC) offraient des services de promotion et d'éducation coopérative en publiant des articles dans les journaux étudiants et en organisant des activités de formation telles que des colloques, séminaires ou des camps de vacances. Elles offraient aussi un soutien à la préparation de la demande de constitution, à la tenue de livres et à la gestion des coopératives. De plus, les JEC ont mis en place des mécanismes de liaison entre coopératives et encouragé la formation d'une Fédération de coopératives étudiantes. »

(Fédération québécoise des coopératives en milieu scolaire, 2007, p. 34)

95. Allaire, cité dans Leclerc (1982), p. 65.

96. Allaire, cité dans Leclerc (1982), p. 65.

l'intercoopération, de l'achat et de la vente au comptant ainsi que de la dévolution désintéressée de l'actif net pour établir les règles qui régissent ces coopératives agricoles. Plus généralement, il soutient que « la coopération a commencé avec le monde, puisque l'homme est fait pour vivre en société [et que] la famille, l'Église, les paroisses, les municipalités, les peuples, les gouvernements ne sont autres que des coopératives ou de la coopération sous diverses formes⁹⁷ ». Cet extrait démontre que l'abbé Allaire avait une vision globalement coopérative de la société et de la façon dont elle pourrait ou devrait fonctionner. Dans son approche, il demeure près de ses valeurs chrétiennes et de la doctrine sociale de l'Église, faisant souvent le lien entre coopération, charité, foi et solidarité.

Pour l'abbé Allaire, l'éducation est un objectif de premier ordre. « Pour atteindre cet objectif, la coopérative devrait organiser des assemblées d'instruction agricole, des conférences, favoriser la fréquentation d'écoles d'agriculture, publier des journaux, des revues et des brochures agricoles, établir des bibliothèques, etc.⁹⁸. » Allaire va jusqu'à fonder un collège coopératif, véritable établissement d'enseignement coopératif.

Esdras Minville (1896-1975)

Dans le secteur forestier, Esdras Minville (1896-1975) fait figure de pionnier. Il fonde le premier syndicat forestier à Grande-Vallée, en Gaspésie. De façon générale, il « dénonce les abus du capitalisme, la déchéance et la destruction qu'entraînent le communisme et les limites du syndicalisme. Selon lui, il est nécessaire de se donner une doctrine sociale⁹⁹. » La

97. Allaire, cité dans Leclerc (1982), p. 64.

98. Leclerc (1982), p. 67.

99. Leclerc (1982), p. 82.

doctrine qu'il adopte est celle de l'Église catholique, fondée sur la justice, la charité et l'entraide. Elle répond aux critiques qu'il adresse au capitalisme, dont il dénonce la vision réductrice de l'être humain qui a pour conséquence « de rapetisser l'homme aux proportions d'une machine à produire et à consommer, d'ignorer [...] la portée sociale, politique, voire morale des phénomènes économiques, bref, de prendre de l'homme une vue trop étroitement matérialiste en détachant l'homme économique de l'homme tout court avec ses aspirations supérieures¹⁰⁰ ». Cette critique n'est pas sans rappeler l'homme unidimensionnalisé, décrit actuellement par Morin et De Koninck. L'importance accordée à l'aspect strictement économique fait en sorte, selon Minville, que l'on perd de vue le sens ou la fin suprême de l'activité économique. Ainsi, les ouvriers sont considérés comme un moyen et comme une simple ressource. À l'instar de Desjardins, il dénonce l'usure à laquelle les ouvriers doivent avoir recours, malgré eux.

L'individualisme et le libéralisme ont fait leur temps, selon lui, et il faut maintenant passer à l'action collective. Celle-ci peut prendre la forme du coopératisme et Minville y trouve d'ailleurs de nombreux avantages et vertus. C'est avec inspiration qu'il en parle.

Le coopératisme a cet avantage d'être en soi, par son idée inspiratrice, humanisante. Il a cet avantage de faire appel à ce qu'il y a de meilleur dans l'homme, de stimuler chez lui le sens de la responsabilité personnelle considérée elle-même en regard de la solidarité sociale. Il a cet avantage de stimuler et de développer dans l'homme le sens de l'initiative personnelle et de l'initiative exercée en commun avec d'autres. Il a aussi cet avantage de

100. Minville, cité dans Leclerc (1982), p. 71.

développer chez lui le sens de la discipline, de l'ordre et de la méthode¹⁰¹.

Non seulement le coopératisme a-t-il une valeur humanisante, mais il possède également une valeur éducative. En fait, par sa valeur humanisante, le coopératisme est également éducatif. Étant « une association de personnes, [la coopérative] suppose donc la formation de coopérateurs, donc l'éducation de ceux qui en font partie¹⁰² ». Minville va même plus loin en affirmant que tous les problèmes du Canada français relèvent de la question de l'éducation populaire. Aussi l'éducation et l'aspect des valeurs et de l'éthique occupent-ils une place prépondérante dans l'approche de Minville.

Victor Barbeau (1896-1994)

Tout comme Minville, Victor Barbeau fait partie de la seconde vague de coopératisme au Québec, laquelle débute après la crise des années 1930. En plus d'être l'auteur d'un grand nombre de textes sur le thème de la coopération, il est très actif au sein du mouvement coopératif. Il conçoit la consommation comme un facteur déterminant du développement économique. « Partant de cette proposition, [il voit] dans le poids démographique des consommateurs canadiens-français sur le marché, la condition objective d'une possibilité de reconquête du contrôle de leur économie¹⁰³. »

Barbeau fonde la coopérative de consommation La Familiale et est, selon Angers, un autre précurseur québécois, « [...] le principal chef de file d'un groupe d'intellectuels et de professeurs

101. Minville, cité dans Leclerc (1982), p. 79.

102. Minville, cité dans Leclerc (1982), p. 79.

103. Rousseau (1996), p. 103.

qui étaient convaincus de l'idéal réformiste coopératif et désireux d'en convaincre leurs compatriotes¹⁰⁴ ». Il insiste sur le rôle que le coopératisme joue dans le changement de la société :

Le coopératisme consiste à subordonner l'intérêt individuel à l'intérêt collectif, à replacer l'être humain au centre de l'économie et du social, à substituer la solidarité à l'égoïsme, à donner à l'homme et à la société la possibilité de se développer aussi bien en profondeur qu'en largeur, dans le sens de leurs besoins spirituels comme de leurs besoins physiques¹⁰⁵.

C'est aussi grâce aux liens qui s'établissent entre les individus et la collectivité que le coopératisme permet de faire vivre la solidarité et la charité chrétienne.

Le Mouvement d'Antigonish

Avec la croissance du capitalisme, il s'est opéré « une concentration, sur le plan national d'abord, puis, récemment, sur le plan international : les trusts et les monopoles ne connaissent plus de frontières. Nos gens dans la démocratie moderne n'ont plus guère de liberté sous la dictature de cette haute finance¹⁰⁶. »

Cet extrait n'a pas été écrit la semaine dernière par un journal vaguement de gauche. Cette opinion a été remise par l'abbé Coady il y a de cela environ 100 ans. C'est frappant d'actualité, dans le contexte reconnu de crise financière et de remises en question que nous traversons. Voilà peut-être pourquoi l'une des expériences les plus marquantes et les plus riches des Maritimes et du Canada est celle du Mouvement Antigonish.

En Nouvelle-Écosse, comme dans les autres provinces, le processus d'industrialisation et d'urbanisation a des effets

104. Leclerc (1982), p. 83.

105. Barbeau, cité dans Leclerc (1982), p. 87-88.

106. Abbé Coady, cité dans Leclerc (1982), p. 115.

Les principes du Mouvement d'Antigonish

1. La primauté de l'individu (par rapport au capital).
2. La réforme de la société doit se faire par l'éducation.
3. On doit commencer par l'instruction dans le domaine économique.
4. L'éducation doit se faire par l'intermédiaire d'un groupe.
5. La réforme sociale efficace entraîne des changements fondamentaux dans les institutions économiques et sociales.
6. Le but final du Mouvement d'Antigonish est d'obtenir pour chaque membre de la communauté une belle vie assez prospère.

(Voir Leclerc, 1982, p. 122)

déstabilisateurs pour les milieux ruraux. Pendant les années 1920, après plusieurs décennies de problèmes dans les secteurs de la pêche, des mines et de l'agriculture, le service d'éducation permanente de l'Université Saint-Francis-Xavier, située à Antigonish en Nouvelle-Écosse, décide de mettre en place une série de programmes sociaux et économiques, dirigés par l'abbé Coady¹⁰⁷. C'est le début de ce qui sera ultérieurement connu sous la dénomination de Mouvement d'Antigonish.

Coady se questionne sur les moyens à mettre en place afin de changer les choses et d'améliorer les conditions de vie de ses contemporains. Selon lui, c'est par la coopération et l'éducation que l'on peut y parvenir. La coopération économique est la première étape, mais seulement la première, dans l'établissement d'une société qui permettra à chaque personne de développer ses aptitudes au plus haut degré. L'éducation des adultes, par la prise en charge de leur devenir économique, est réellement à la base de ce mouvement¹⁰⁸.

Son fonctionnement, relativement simple mais très efficace en matière de prise en charge collective, s'étend ou est imité dès les années 1930 dans plusieurs provinces de l'Atlantique, mais également dans d'autres régions du Canada et aux États-

107. Historica-Dominion (2012).

108. Leclerc (1982), p. 120-122.

Unis. Un organisateur du mouvement conduit, dans chacune des communautés rencontrées, une réunion publique ayant pour but de recenser les forces et les problématiques du milieu. Un programme comprenant une série de réunions est élaboré et se conclut généralement par la mise en place d'une ou deux coopératives visant à répondre aux problématiques soulevées au départ par la communauté. La coopérative de crédit est la forme la plus souvent utilisée, mais des coopératives vouées à la vente de poissons, la vente au détail, la construction domiciliaire et la mise en marché de produits agricoles sont également mises sur pied¹⁰⁹.

Des échos de ce mouvement atteignent rapidement l'ensemble de la planète et, à partir des années 1950, de nombreux agents d'éducation aux adultes ainsi que des animateurs sociaux s'y intéressent. En 1959, le Coady International Institute, un centre d'action sociale et d'enseignement aux adultes, est d'ailleurs fondé, attirant des étudiants de partout¹¹⁰.

Le mouvement coopératif en Ontario et dans l'Ouest canadien aux 19^e et 20^e siècles

À partir du milieu du 19^e siècle, deux organisations américaines font leur entrée en Ontario et participent à un premier développement des coopératives agricoles. Ces organisations marquent les premières expériences coopératives de la province. À cette même époque, des crèmeries coopératives sont créées, s'inspirant des expériences du Québec et des Maritimes dans ce domaine. Entre 1900 et 1919, de nombreuses coopératives voient le jour, dans plusieurs secteurs différents : fruits, miel, tabac, porc, etc. La principale coopérative mise sur pied

109. Historica-Dominion (2012).

110. Historica-Dominion (2012).

L'Union des cultivateurs franco-ontariens et l'éducation à la coopération

« Née en 1929 à la suite du premier Congrès agricole des Franco-Ontariens organisé par l'Association canadienne-française d'éducation d'Ontario, l'Union des cultivateurs franco-ontariens (UCFO) souhaite [améliorer] les conditions économiques des cultivateurs par l'application des principes et méthodes coopératives. L'atteinte de cet objectif passe, pour l'UCFO, par l'éducation à la coopération et une assistance directe à la fondation de caisses populaires et de coopératives agricoles. Afin d'étendre la portée de son enseignement, elle publie, dès 1936, une page agricole dans le journal *Le Droit* et crée sa propre revue, *La Terre ontarienne*, en 1946. »

(Centre de recherche en civilisation canadienne-française, 2003)

à cette époque est la United Farmers' Company, qui visait, comme son nom l'indique, à réunir les agriculteurs.

Cependant, c'est au tout début du 20^e siècle et dans le secteur de la production céréalière que naît l'expérience coopérative à grande échelle. En effet, les provinces des Prairies mettent sur pied des coopératives d'écoulement et d'approvisionnement pour les producteurs. La United Grain Growers Company, au Manitoba, est l'une des plus importantes organisations à ce chapitre. L'un des leaders dans la création de ces coopératives est Edward Alexander Partridge, dont nous parlerons un peu plus loin.

En Colombie-Britannique, les producteurs laitiers et fruitiers sont les principaux acteurs du développement coopératif. Vers 1890, des coopératives de mise en marché sont mises sur pied afin de profiter de l'expansion de Vancouver et des régions minières de la province. À ce moment, ces initiatives sont appuyées par le ministère provincial de l'agriculture.

Il est à noter que les coopératives agricoles (laitières, céréalières, fruitières) ont fait figure de pionnières du mouvement coopératif en Ontario, dans les Prairies et dans l'Ouest canadien. Les coopératives de consommation ont connu un certain succès dans les grandes villes canadiennes, vers la fin du 19^e siècle^{III}.

III. Leclerc (1982), p. 129-132.

Edward Alexander Partridge (1862-1931)

Edward Partridge a grandement participé au développement du mouvement coopératif agricole dans l'Ouest canadien. Il est l'un des instigateurs de la création de coopératives de cultivateurs de céréales au Manitoba, en Saskatchewan et en Alberta. Il a aussi participé à la création d'associations d'agriculteurs, telles que le Canadian Council of Agriculture, en 1909. Il s'agit en fait de la première organisation agricole nationale. Ce regroupement avait une mission d'éducation et de lobbying¹¹².

La contribution de Partridge au mouvement coopératif est à la fois très concrète, notamment par sa participation à la création de coopératives et de regroupements, mais aussi théorique, de par son analyse globale du modèle coopératif. Cette analyse repose sur une double critique. D'abord, Partridge critique le capitalisme qui produit une société inéquitable, « [...] divisée entre ceux qui produisent et ne possèdent rien, et ceux qui possèdent et ne produisent rien¹¹³ ». Son autre principale critique a pour objet la Confédération canadienne, qu'il considère injuste. « [...] l'histoire du Canada depuis la Confédération [...] a été l'histoire d'un vol impitoyable à la fois des gens des Maritimes et des Prairies par les groupements intéressés des provinces centrales qui sont politiquement et financièrement plus forts¹¹⁴. » En réponse à cela, il propose la création d'un Commonwealth coopératif, formé des provinces de la Colombie-Britannique, de l'Alberta, de la Saskatchewan, du Manitoba et de l'Ontario (son nom serait Coalsamao, en référence aux premières lettres de chaque province). Bien que ce projet n'ait pas obtenu un grand appui, les idées véhiculées

112. Leclerc (1982), p. 133.

113. Partridge, cité dans Leclerc (1982), p. 134.

114. Partridge, cité dans Leclerc (1982), p. 134.

soutiennent que le coopératisme et la coopération participent ou devraient participer à un projet plus grand que la seule exploitation d'une entreprise collective. On y retrouve en quelque sorte l'idée du village coopératif comme le proposait Owen.

En plus de la recherche de la liberté, les principes fondamentaux qui guideraient ce pays sont que les droits humains doivent avoir préséance sur les droits de propriété, que la création et la distribution de la richesse doivent s'y effectuer selon la formule déjà proposée par Louis Blanc « de chacun selon ses talents et à chacun selon ses besoins » et que « la production, la distribution et l'échange sont effectuées uniquement pour satisfaire les besoins et non pour le profit »¹¹⁵.

Partridge considère l'éducation comme la clé de ce changement profond. Selon lui, « l'éducation est l'alpha et l'oméga de l'évolution sociale¹¹⁶ ». Cette éducation doit permettre de libérer le peuple de sa dépendance envers l'État et les capitalistes, d'apprendre à travailler en groupe, à coopérer et à favoriser la justice et le collectivisme plutôt que l'individualisme. L'histoire nous a démontré que le Coalsamao ne s'est pas concrétisé, mais les accomplissements coopératifs et le souffle idéaliste de Partridge font bel et bien partie de l'héritage du mouvement coopératif canadien.

Paul Hubert Casselman (1914-1964)

Casselman fut professeur d'économie et de sociologie à l'Université d'Ottawa et fit aussi carrière au sein du ministère de l'Agriculture et du Travail, au niveau fédéral. À l'instar de

115. Leclerc (1982), p. 135.

116. Partridge, cité dans Leclerc (1982), p. 138.

Partridge, Casselman considère qu'il est problématique de développer une trop grande dépendance à l'égard de l'État et des monopoles. À ce titre, il juge que la coopération représente la meilleure option pour stimuler la prise en charge des citoyens. Il considère le coopératisme ni comme une forme de socialisme ni comme un type de capitalisme, mais bel et bien comme « un système économique distinct avec un contenu social¹¹⁷ ». Ainsi, nous pourrions dire que, pour lui, le coopératisme relève d'un paradigme à part entière. Cela dit, il estime que le coopératisme n'est pas non plus une panacée. Afin d'améliorer les conditions économiques et sociales de la population, une multitude de solutions doivent être mises en place : le syndicalisme, la législation, la nationalisation, etc.¹¹⁸.

Refusant d'user de la force et d'investir directement la sphère politique afin de promouvoir le coopératisme, Casselman fait reposer la force et le potentiel de changement sur l'éducation et la conviction. Il explique que, pour qu'une personne adhère au coopératisme, « il faudra changer toute sa perception de la vie, lui donner un nouvel ordre et un nouveau sens de valeurs, et lui redonner confiance en ses semblables et en lui-même¹¹⁹ ». Il s'inspire également de la morale chrétienne afin d'assurer la présence de valeurs telles que le partage, la charité, le travail et le don de soi dans les activités économiques. À partir des expériences des Pionniers de Rochdale, il propose ce que Leclerc nomme le « coopératisme du consommateur ». Tout comme Barbeau, Casselman estime que les coopératives de consommation doivent être la pierre angulaire de la coopération et du changement social et éco-

117. Casselman, cité dans Leclerc (1982), p. 142.

118. Leclerc (1982), p. 143.

119. Casselman, cité dans Leclerc (1982), p. 143.

nomique, car elles permettent « l'élimination du moteur capitaliste qu'est le profit¹²⁰ ».

Par ailleurs, Casselman compte, parmi les bienfaits du coopératisme, l'apprentissage de l'autonomie, de la prise en charge et du vivre ensemble. En apprenant aux individus et aux nations à travailler ensemble et en éliminant les germes de la guerre, la coopération permet d'assurer la paix nationale et internationale. Aussi, « la coopération, en donnant le contrôle et la préséance aux êtres humains plutôt qu'à l'argent, s'attaque au cœur du matérialisme [et] de par sa pratique, elle a un effet moral sur le peuple et en fait de meilleurs citoyens¹²¹ ». Enfin, Casselman affirme que, pour pouvoir véritablement coopérer, l'être humain doit être libre.

La richesse de ces réflexions, leur portée universalisante et leur concrétisation dans des projets de coopératives de consommation font de Casselman non seulement un héritier des penseurs et acteurs qui l'ont précédé, mais aussi un auteur à redécouvrir pour le mouvement coopératif canadien.

QUELQUES THÉORICIENS DU 20^e SIÈCLE

Si le coopératisme prend naissance en Europe, en réponse aux premières défaillances du système capitaliste, il a pu profiter des divers apports tant pratiques que réflexifs qui se sont succédés à travers le monde. Au fil de son évolution, l'éducation au sens *educare-educere* a toujours été au centre des moyens préconisés tant par les précurseurs que par les réalisateurs.

Le coopératisme s'inscrit désormais dans un système économique à part entière, structuré tant sur le plan institutionnel

120. Leclerc (1982), p. 144.

121. Casselman, cité dans Leclerc (1982), p. 148.

que juridique. Cette plus grande stabilité explique peut-être en partie le nombre semble-t-il décroissant de réflexions approfondies à son sujet depuis le milieu du 20^e siècle. Néanmoins, certains théoriciens ont plus récemment contribué de façon importante à la réflexion coopérative et il importe de les présenter brièvement.

Georges Fauquet (1873-1953)

Alors que de nombreux auteurs traitent du projet coopératif ou même de l'utopie coopérative, Fauquet affirme que les coopératives forment plutôt un secteur : « Ni la coopération de consommation seule, ni même l'ensemble des formes de coopération ne peuvent envahir toute l'économie. Elles peuvent seulement viser à en occuper un secteur¹²². » Il suggère plutôt que les coopératives se développent parallèlement et en complémentarité avec le secteur public et le secteur privé.

Fauquet est également à l'origine du concept de la double nature des rapports entre les membres, puisque ces relations relèvent à la fois de l'association (entre sociétaires) et de l'entreprise commune (entre propriétaires). Ainsi, il se concentre davantage sur l'organisation et la structure de la coopérative, au détriment, diront certains, du projet et de l'utopie coopératifs. Il cristallisera en quelque sorte les « désillusions des militants coopérateurs... et appellera un commentaire [...] » Desroche aussi lumineux que laconique : « Fauquet a raison, mais faut-il le croire¹²³ ? » Néanmoins, cette approche nouvelle et plus pragmatique fait de Fauquet, selon Vienney, le premier théoricien de la coopération¹²⁴.

122. Fauquet, cité dans Draperi (2005), p. 66.

123. Draperi (2005), p. 71.

124. Draperi (2005), p. 68.

Henri Desroche (1914-1994)

Henri Desroche a accordé à l'éducation une grande importance dans son analyse du modèle coopératif. Ses écrits se concentrent plus particulièrement autour de trois dimensions : la sociologie religieuse, la sociologie de la coopération et du développement et la sociologie éducative. Selon Jean-François Draperi, « l'œuvre d'Henri Desroche sur le mouvement coopératif est essentielle : ses apports concernent spécialement la préhistoire religieuse du mouvement coopératif, la pensée coopérative au XIX^e siècle, l'associationnisme, la coopération de production, le fouriérisme, les relations entre coopération et développement »¹²⁵.

À l'instar de nombreux précurseurs, il s'intéressa particulièrement au projet coopératif, tout en contribuant à la réflexion sur l'organisation coopérative en elle-même. L'une de ses contributions importantes à ce niveau est celle du quadrilatère coopératif, que nous présenterons plus loin. Il a également participé à la mise sur pied du réseau des collèges coopératifs de France et à la création, en 1977, de l'Université coopérative internationale, qui a fonctionné durant une dizaine d'années. « Il reste un des fondateurs de la sociologie des religions en France, un spécialiste incontesté du mouvement coopératif et un éducateur remarquable¹²⁶. » Il publia, en 1978, *Le projet coopératif : son utopie et sa pratique, ses appareils et ses réseaux, ses espérances et ses déconvenues*, qui demeure incontournable dans l'étude du coopératisme.

125. Draperi (2006).

126. Draperi (2006).

Claude Vienney (1929-2001)

Contemporain et collaborateur d'Henri Desroche, Claude Vienney est le premier économiste français à avoir tenté de théoriser le renouveau de l'économie sociale dans les années 1980 : « [...] il analyse autour du couple association/entreprise l'émergence de l'économie sociale comme la “*solidarisation*” d'acteurs “*menacés*” par les transformations du capitalisme¹²⁷ ». Son ouvrage *Socioéconomie des entreprises coopératives* est largement reconnu comme une référence dans le domaine.

Vienney est également pionnier en matière d'organisation des chercheurs en économie sociale soucieux de rendre publics les données et les résultats de leurs recherches. Il collabora d'ailleurs à plusieurs revues sur les coopératives, les mutuelles et les associations, et proposa une formation universitaire en formation continue sur le sujet.

LE COOPÉRATISME : UN PARADIGME À PART ENTIÈRE ?

Le regard historique que nous venons de porter sur la naissance du coopératisme montre bien la finalité ultime de la coopération : servir les êtres humains. L'histoire du coopératisme, comme nous l'avons vu, a pris naissance dans les profondeurs des besoins humains aux 18^e et 19^e siècles : besoins sociaux, économiques, politiques, besoins de prendre sa place comme citoyens, besoins de choisir les avenues les plus justifiées pour y répondre justement. Cette doctrine s'est précisée dans et par l'action. Elle s'est bâtie au fil des événements sociaux et révolutionnaires constitués de prises de conscience personnelles et collectives, de prises en charge et d'actions

127. Demoustier (2006).

situant continuellement la pratique coopérative en lien avec son idéal, qui lui-même se construit au gré des expériences humaines. Ainsi, le coopératisme est-il devenu un lieu privilégié de réflexion éthique cherchant à réduire toujours davantage cet écart inévitable entre les valeurs pensées et les valeurs pratiquées.

Cette approche anthropologique coopérative qui invite à la responsabilisation personnelle et collective depuis de nombreuses années a exercé une fonction indéniable au sein du monde de l'économie sociale internationale. Dans l'univers actuel particulièrement marqué par le néolibéralisme, nous essayons encore aujourd'hui de mieux saisir son essence, ses avantages et ses atouts. Proposer une réflexion sur le paradigme coopératif, c'est donc faire une référence explicite à l'idéal coopératif contenu dans ses valeurs, valeurs qui s'apparentent à celles qui ont permis l'éclosion des démocraties occidentales depuis le 18^e siècle¹²⁸.

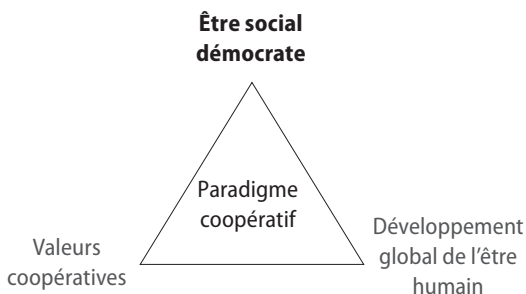
Comme nous avons tenté de le montrer au chapitre précédent, la notion de paradigme amène à se référer principalement à trois grandes notions : chaque paradigme propose une définition particulière de l'être humain dans un cadre normatif précis faisant la promotion de valeurs et de principes spécifiques correspondant à une telle vision anthropologique. Finalement, de tout paradigme se dégage une série de finalités, de projets qui tentent de répondre à la vision originale du paradigme proposé ou imposé. Tentons une réflexion et une lecture du paradigme coopératif.

128. Lacroix (2002), p. 19-21.

Une vision anthropologique originale

Le fait qu'il mette toujours en avant la primauté de la personne sur le capital est une des caractéristiques fondamentales du paradigme coopératif. S'affiche donc ici un paradigme définitivement distinct de celui du néolibéralisme, pour lequel il s'agit plutôt de la primauté du capital sur la personne. Les finalités éducatives ne peuvent qu'être différentes également. Le point d'ancrage fondamental d'un tel paradigme est donc la personne définie toujours comme une fin en soi, jamais comme un simple moyen, d'où l'idée de la dignité comme valeur intrinsèque qui n'obéit à d'autre loi qu'à celle qu'il se donne lui-même raisonnablement avec les autres. C'est ce que nous enseignaient Rousseau et Kant. L'éducation à la coopération se donne donc la tâche d'en faire la promotion. Ainsi, par la possibilité que procure ce mouvement éducatif, la coopération positionne toujours l'être humain au centre de tout projet par son engagement et son processus démocratique.

Le coopérateur est donc ce sujet moral autonome et démocrate qui interagit continuellement avec les autres (inter-personne, inter-génération, inter-communauté, inter-ethnie, inter-nation) sur les bases éthiques qu'il est invité à construire par l'éducation. Sujet situé dans un contexte pluraliste et une complexité paradigmatique, le paradigme coopératif est par définition une forme particulière d'intersubjectivité humaine qui associe des thèmes comme



l'individualité, le social, le politique et l'économique. Il en est la synthèse réflexive et empirique. C'est à partir de cette intersubjectivité normée par des valeurs qu'il doit continuellement se réapproprier une anthropologie coopérative appliquée à un projet démocratique reflétant la philosophie des droits de l'homme. Occuper une telle position oblige chacun à se situer raisonnablement à l'intérieur d'enjeux sociaux parfois problématiques pour trouver collectivement des solutions aux dilemmes qui se présentent.

Puisque la personne est le centre même du projet coopératif, des préoccupations éthiques et démocratiques doivent logiquement animer les coopérateurs capables de trouver des solutions à des problèmes circonstanciels et ayant les aptitudes et les outils nécessaires pour rénover et humaniser l'ensemble du système économique et social¹²⁹. La perspective de la coopération suppose que les solutions aux problèmes auxquels les membres font face ne viennent pas uniquement des experts mais d'eux-mêmes, aux prises avec des besoins particuliers et très reliés à leur propre vécu. Un coopérateur est une personne libre qui a le souci du bien commun, car la démocratie véritable, c'est celle où des individus différents et reconnus comme tels partagent des valeurs communes autour de la primauté de la liberté et de l'universalité des droits humains. Pour plusieurs penseurs contemporains de chez nous, la démocratie ainsi comprise aura le potentiel de résoudre l'impasse actuelle.

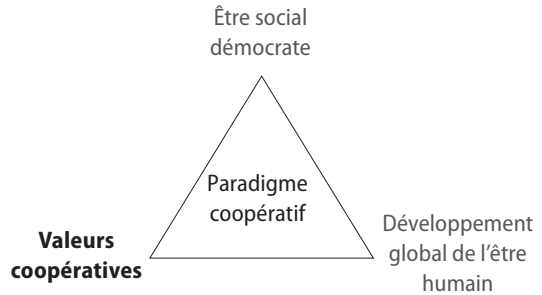
La force du paradigme coopératif réside chez ses « membres », toujours plus conscients des réalités qui les affectent et des solutions collectives qu'ils doivent apporter. Voilà de quoi traite la philosophie coopérative : la possibilité de placer l'être humain au cœur d'un projet à construire collectivement tout

129. Lambert (1964), p. 49.

en facilitant la recherche de sens et de solutions qu'il doit puiser en lui-même dans le partage avec les autres. Les enjeux sont profondément éthiques et c'est par l'expression pratique des valeurs fondamentales du paradigme coopératif qu'émerge une telle anthropologie. Celle-ci nous offre définitivement une autre vision de l'être humain et de ses finalités sociales basées sur des valeurs et des principes respectueux des cultures et des droits humains.

Un monde de valeurs

Depuis les Lumières, l'idéal démocratique exige une réflexion constante et pénétrante des valeurs de liberté et d'égalité dans une continuité empirique. « Quelle que soit la diversité



des formes institutionnelles de l'idéal de la démocratie, il demeure dans tous les cas que les systèmes politiques véritablement démocratiques se reconnaissent à leurs principes de base fondés sur les idéaux de liberté, d'égalité et de droits de l'Homme¹³⁰. » Ainsi en est-il de la coopération qui fonde son agir sur de telles valeurs. La réalisation de la coopération s'inscrit nettement dans un projet de société de droits, de devoirs et de libertés où les membres, ensemble, sont les seuls à gérer, avec autorité, l'avenir de leur organisation. Ce pouvoir exige, en même temps, la reconnaissance de l'égalité de tous et la

130. Kaboré (2001), p. 108.

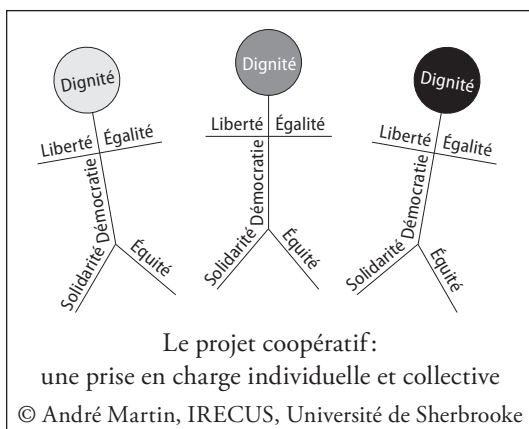
connaissance suffisante pour prendre part aux débats et aux décisions collectives.

Cet ancrage, individualiste et collectif, m'apparaît être la véritable force du coopératisme et constituer son principal intérêt pour la réflexion éthique. Il se place en effet au carrefour des deux plus importantes avenues de réflexion en éthique : entre l'individu et la communauté et entre la praxis et la théorie, précisément là où se constitue une véritable éthique sociale fondée sur l'affirmation des volontés et des libertés individuelles¹³¹.

Ce fondement démocratique, qui est aussi la fondation du paradigme coopératif, est, par définition, exclusivement citoyen, rétablissant l'équilibre entre les libertés individuelles et la reconnaissance de l'égalité des droits humains. À partir d'un tel « corps » démocratique, poussons plus loin la réflexion sur les fondements éthiques coopératifs. Deux autres concepts doivent s'ajouter pour parfaire le modèle : la solidarité et l'équité. Ces deux concepts viennent solidifier et personnaliser la référence philosophique de la coopération en s'ancrant dans le réel par une démocratie organisationnelle.

Historiquement, le concept de solidarité humaine fut toujours rattaché aux notions d'appartenance et d'identification à un groupe particulier : solidarité ouvrière, professionnelle, culturelle, familiale, solidarité face à des drames sociaux ou environnementaux, etc. Il s'inscrit dans un contexte social qui permet de reconnaître les autres comme agents de promotion de la même cause, orientés vers des finalités semblables et reconnues consciemment comme telles. Parce que le « [...] sol de cette solidarité est la conscience, par laquelle l'homme lui-même, l'individu humain, devient l'universel, devient une

131. Lacroix (2002), p. 35



totalité de sens¹³² ». Se référer explicitement à la conscience, c'est toucher à la dignité humaine, c'est parler de l'être humain non comme d'un simple exemple au sein d'une espèce particulière, mais comme d'une personne qui a déjà accès à l'universel humain. La valeur de l'équité, pour sa part, oblige à réaliser les activités économiques dans une culture de justice en vertu de l'appréciation de l'usage de chacun et de ce qui est dû à chacun. En ce sens, l'égalité et l'équité sont des valeurs fort différentes mais hautement complémentaires.

La coopération, comme modèle philosophique, doit donc aujourd'hui réfléchir davantage sur les notions de solidarité et d'équité dans un univers social que l'on dit particulièrement éclaté. C'est sur l'ancrage permis par la solidarité et l'équité que se construit l'idéal démocratique coopératif, et c'est à partir de ces deux valeurs que se met en marche l'originalité du paradigme coopératif dans une pratique économique autour des personnes profondément engagées dans leur milieu. Bien situées dans la réalité, les deux pieds sur terre, la

132. De Koninck (2004), p. 147.

solidarité et l'équité procurent au coopératisme une assise sociale et politique indéniable.

Il s'agit d'une intégration qui inclut et qui dépasse les concepts de solidarité mécanique (celle de l'ensemble des maillons d'une chaîne) et de solidarité organique (celle des différents membres d'un corps vivant) pour arriver à un type de solidarité humaine (celle qui reconnaît l'importance de poursuivre des buts communs, par un travail en commun capable de respecter les intérêts fondamentaux des individus, de surmonter les conflits et de créer des formes véritables de collaboration humaine)¹³³.

Ainsi, ces valeurs fondamentales ouvrent, par définition, à l'altérité; elles supposent la marche vers l'autre et avec l'autre. Si la coopération est une «co-opération», elle exige nécessairement une opération, une action avec l'autre qui doit reconnaître, par la liberté et l'égalité, sa valeur d'humanité, d'où la notion de dignité.

Des finalités qui dépassent le simple cadre économique

Du coopératisme, on comprend habituellement qu'il est un système économique dont le but est de répondre aux besoins particuliers des membres en regard d'une situation économique et sociale spécifique parfois problématique, souvent déficiente. Il favorise un ajustement au modèle économique qui prévaut culturellement. Ainsi, les avantages sont reconnus et promus par les formations proposées par le mouvement coopératif lui-même.

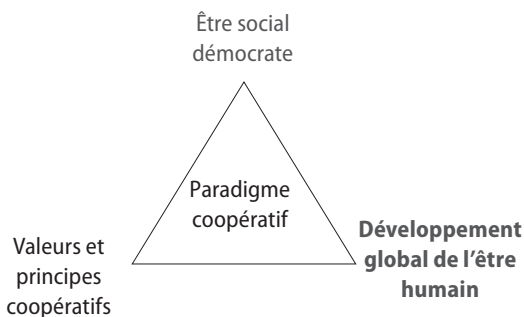
À cette tendance plus usuelle s'en dessine une autre plus fondamentale et porteuse de la précédente: la coopération est aussi un instrument, une méthode de transformation person-

133. Prades, cité dans Legault, Rada-Donath et Bourgeault (1999), p. 115.

nelle et sociale par et pour les gens eux-mêmes. Elle contribue à modifier les situations sociales dominantes par un développement plus humain, plus responsable, plus soli-

daire et équitable. En ce sens, elle est hautement éducative (au sens *educere* du terme). Ainsi, le coopératisme ne sert pas uniquement à trouver sa place dans un système économique qu'il accepte, mais il tente de le transformer de l'intérieur par la participation active et éducative, c'est-à-dire rationnel et éthique, des membres eux-mêmes par leur compréhension renouvelée et actualisée des situations problématiques auxquelles ils doivent faire face collectivement et démocratiquement. « Il ne s'agit plus d'inculquer un savoir ou de diffuser une doctrine mais d'engager démocratiquement un processus d'apprentissage¹³⁴. » Il s'agit d'un équilibre entre *educare* et *educere*. Plus qu'une forme économique, la coopération est une façon de vivre et de s'organiser collectivement, faisant émerger des idées originales porteuses de sens pour les gens.

Parce que démocratique, situant l'humanité au cœur de tout projet, il apparaît dans le coopératisme une éthique de la liberté et de l'égalité, fondements mêmes de sa dimension démocratique, une éthique de la solidarité qui met en jeu la responsabilité de chacun dans une œuvre commune et une éthique de l'équité avec sa promotion de la justice sociale.



134. Humérez-Comtois et Comtois (1982), p. 4.

Ainsi, apparaît toute la complexité (au sens de lien éthique) du paradigme coopératif.

Coopératisme et éthique¹³⁵

Au-delà de la simple énumération des valeurs, quelle signification les concepts de liberté-autonomie, d'égalité, de démocratie, de solidarité et d'équité ont-ils encore aujourd'hui? Quelle compréhension globale et complexe en avons-nous? Servent-elles de bases pour guider la pratique? Quel lien existe-t-il entre chacune de ses valeurs? Qu'est-ce qui vaut la peine d'être valorisé au point d'y engager toute la personne tant dans le jugement que dans la pratique au quotidien?

Voilà le propre de l'éthique qui va bien au-delà de la déontologie ou de la simple application mécanique d'une norme. Nous devons reconnaître la raison d'être de la norme, c'est-à-dire sa justification philosophique et son assomption par l'éducation. C'est une chose d'apprendre à appliquer un code de déontologie, c'est-à-dire un système de normes précis que l'on reçoit (*educare*). C'en est une autre d'apprendre à faire preuve de jugement et à maîtriser sa capacité à réfléchir aux situations de l'existence humaine qui perturbent (*educere*). Il importe de se rappeler ce qui suit :

Tout autre chose qu'un dressage, l'éducation vise l'exercice concret de la liberté, l'épanouissement d'un agir vraiment per-

135. Nous empruntons la terminologie et la définition à l'ouvrage collectif intitulé *Éthique appliquée, éthique engagée*. Luc Bégin, un des auteurs, affirme: «L'éthique appliquée est une pratique éducative qui vise l'autonomie de jugement, elle a aussi pour tâche de contribuer, autant que faire se peut, à la mise en place des conditions optimales pour l'exercice du jugement moral, c'est là que résiderait sa tâche politique. [...] libérer le jugement des personnes, lui permettre de s'épanouir, de devenir autonome: voilà de toute évidence, selon Malherbe, la visée principale de l'éthique appliquée. Et telle est justement sa pratique éducative» (Lacroix, 2006, p. 68).

sonnel. C'est pourquoi nous en parlons en termes d'éveil progressif et d'autonomie croissante. Une norme ne devient efficace que dans la mesure où une conscience décide de la faire sienne, c'est-à-dire d'en faire une condition de l'action. Il ne suffit donc pas que la norme existe, il faut que nous l'assumions, nous la donnions à nous-mêmes comme une loi intérieure. Ce qui n'est possible qu'en vertu de notre liberté¹³⁶.

Ainsi, le paradigme coopératif ne se présente pas essentiellement comme une théorie éthique à proprement parler où l'on cherche à coller une théorie à une pratique, c'est-à-dire résoudre un problème moral en plaquant « simplement » des principes sur la situation concrète. Par son paradigme, le coopératisme fait appel à une éthique engagée dans un processus d'identification de problèmes, de délibération et de décision en vue de trouver des solutions concrètes à des situations vécues par des individus. Le coopératisme n'impose donc pas de solution ; il propose cependant un cadre méthodologique clair à l'intérieur duquel les gens doivent se développer et devenir acteurs collectivement d'une humanisation du monde. À l'intérieur d'un tel cadre, chacun est invité à faire preuve de jugement afin de jeter un regard critique sur la société et ses paradigmes dans le but de prendre collectivement les meilleures décisions possible pour l'ensemble de la communauté.

Puisque tout n'est jamais ni noir ni blanc, de nombreuses zones d'incertitude persistent et le jugement éthique prend ici toute sa dimension, nous enseignent les tenants de la pensée complexe. Le cadre normatif coopératif place l'humanité face à elle-même dans le respect de la dignité. Ayant un socle essentiel, les valeurs de démocratie, de solidarité et d'équité, la coopération exige la réflexion et l'analyse des

136. De Koninck (2004), p. 155.

situations complexes. En ce sens, la coopération fut et demeure un champ privilégié de l'éthique qu'il est nécessaire d'utiliser pour répondre aux besoins des gens qui doivent affronter des dilemmes humains. L'éthique ainsi appliquée aux problématiques humaines nous plonge totalement dans le réel et le concret. Puisque l'éthique est l'art de la nuance, dit André Lacroix, le développement du jugement personnel et collectif est ici nécessaire. C'est en soi une œuvre d'éducation. Celle-ci joue donc un rôle essentiel dans l'univers de la coopération qui cherche à réaliser un ordre économique et social capable de se construire, non pas par la lutte, mais par l'entente, non par l'esprit de compétition, mais par la solidarité, non par la domination du gain, mais par la collaboration des personnes.

Le paradigme coopératif cherche donc à rétablir et à tisser, par l'éthique, les liens nécessaires entre les sphères économique (solidarité et équité), sociale (prise en charge personnelle et collective en toute responsabilité) et politique (démocratie et égalité)¹³⁷. C'est ce que propose la philosophie de la complexité évoquée plus tôt, c'est ce que souhaite l'éducation elle-même.

Pour répondre à une telle complexité, l'éducation doit se réaliser dans un contexte où l'*educare* et l'*educere* communiquent et « coopèrent » durablement. Dans un contexte démocratique et délibératif, interrogées par les finalités poursuivies, les personnes sont invitées à exercer leur propre capacité de juger éthiquement en donnant, par l'agir, un sens à la communauté elle-même. La coopération possède donc un « réservoir » humain créatif et créateur de par sa forme démocratique, économique et politique. Ainsi, le paradigme

137. Lacroix (2009), p. 170.

coopératif institue une responsabilisation éthique des membres. Par le fait même, il contribue à fortifier la citoyenneté.

Comme nous pouvons le constater, la coopération ne comporte pas seulement la possibilité d'un développement économique différencié, mais aussi (et peut-être surtout) le développement d'une conscience plus pénétrante chez les personnes, qui est cette disposition permanente à mettre en œuvre pour trouver, ensemble, démocratiquement, des solutions aux problèmes du monde. Ce processus éducatif de conscientisation est la traduction du respect de la personne dans sa liberté et sa dignité, se préoccupant de l'humanité de chacun des membres par le développement des qualités personnelles, des facultés d'expression et de critique. Apparaît ainsi chez les hommes et les femmes une meilleure prise en charge collective d'eux-mêmes. C'est par la participation essentielle de toute la personne (avec les autres) qu'émergent les idées et les talents pour la co-construction d'un monde renouvelé un peu plus unifié dans la diversité. La coopération est une éthique définitivement appliquée, engagée et nécessairement éducative dévoilant une anthropologie différente et originale qui place la personne au centre d'un projet

Les quatre dimensions de l'éthique coopérative selon Henri Desroche

- 1) *L'éthique de la créativité* : la coopération suppose un devoir d'innover dans une optique d'entrepreneuriat associatif.
- 2) *L'éthique de la solidarité* : cette solidarité est vue comme impliquant la responsabilité de chacun, le respect de soi-même et la volonté de contribuer au bien commun par le biais, entre autres, de la limitation des droits du capital, de l'affectation sociale de résultats et de la dévolution désintéressée de l'actif net.
- 3) *L'éthique de l'œcuménicité* : le refus d'imposer une idéologie, qu'elle soit religieuse, politique ou autre, ou encore d'exercer une quelconque forme de discrimination. L'éthique de l'œcuménicité oblige à travailler ensemble afin de trouver le « minimum moral commun », qui assurera le bon fonctionnement de l'entreprise collective.
- 4) *L'éthique de la responsabilité* : le projet coopératif est centré sur les résultats plutôt que sur les intentions des acteurs.

(Voir Desroche, 1977, p. 399-405)

qui intègre toutes les sphères de la vie humaine (sociale, politique, économique et culturelle).

ÉDUIQUER À LA COOPÉRATION

Pourquoi éduquer à la coopération ? Une question essentielle s'il en est une. Parce que se référer à l'éducation, c'est se référer fondamentalement à l'humanité, humanité comme individu, comme société et comme espèce. L'éducation est activité exclusivement humaine parce que acte de transmission, de réception, d'autonomie et de prise en charge, de dignité humaine, de coopération, d'humanisation, de libération et d'élévation... bref acte de complexité par excellence.

Ainsi que nous l'avons déjà dit, éduquer à la coopération permet d'accéder à une méthode qui donne les instruments nécessaires à une prise en charge personnelle et collective, sans toutefois indiquer les voies à prendre puisqu'elles sont continuellement à choisir par les individus eux-mêmes, pour faire face aux nombreuses incertitudes du monde. L'éducation à la coopération est donc ouverture indéfinie à un sens existentiel et profondément humain à renouer et à renouveler. Situait la personne, dans toute sa dignité, au cœur même des besoins, l'éducation à la coopération offre donc un cadre composé de principes et de valeurs héritiers des changements sociaux depuis les Lumières qui outille les gens à une meilleure prise en charge d'eux-mêmes.

La coopération est plus une mentalité, une philosophie qui soutient l'action qu'une simple doctrine économique, un style de gestion ou une structure. L'éducation s'y fait souvent dans l'action qui cherche, de jour en jour, à apporter une réponse à des besoins personnels et collectifs. Peut-être là plus qu'ailleurs, l'éducation se doit d'y être permanente¹³⁸.

138. Humérez-Comtois et Comtois (1982), p. 257.

L'éducation à la coopération exige donc la lucidité de personnes engagées, le débat et la prise de décision en vue de répondre aux besoins qui sont les leurs. Le recours au dialogue présuppose la liberté des interlocuteurs, la capacité d'infléchir le jugement d'autrui ainsi que le sien en vue du bien commun. La liberté garantit ainsi l'autonomie des personnes qui devient le point de départ de toute discussion relative à la vie communautaire. Y renoncer, c'est pervertir l'esprit de la coopération. Cette idée suppose la possibilité et la capacité de chacun à penser sa vie, ses choix et ses engagements envers une communauté, d'où l'importance fondamentale de l'éducation. Il demeure essentiel de développer l'esprit critique et le jugement qui permettent d'abstraire, de comparer, d'analyser, de définir, et de raisonner correctement et concrètement.

Elle [la démocratie] implique le dynamisme constant de recherches, de découvertes, de développements, de choix en vue du bien commun, qu'on s'efforce sans cesse de réaliser de manière pratique. Elle suppose une éducation aidant chacune et chacun à se forger, de façon critique, une culture propre¹³⁹.

Pour Paul Lambert, la tâche éducative (au sens *educere*) appartient à l'essence même de la coopération, donc à l'essence même de la démocratie¹⁴⁰. Par son essence démocratique, solidaire et équitable, la coopération nous invite à sortir de la dimension cartésienne et mécaniste de l'éducation pour saisir le sens qu'offre une vision plus systémique. Ce nouveau paradigme éducatif se réfère explicitement à l'être humain, être multidimensionnel continuellement interrelié aux autres et à la nature. L'éducation à la coopération est ainsi une nette opportunité de contribuer à un développement (et un enveloppement, nous dit Edgar Morin) globalement humain,

139. De Koninck (2004), p. 150.

140. Lambert (1964), p. 251.

respectueux de son cadre écologique vital. Dans la logique de la complexité de notre monde, la coopération est un instrument efficace qui permet le rétablissement des liens fondamentaux (économiques, sociaux, environnementaux et culturels) que le monde actuel dissout continuellement. Dans l'incertitude du monde, l'humain est maintenant au cœur des projets, même les plus incertains.

L'importance de l'éducation réaffirmée !

Dans les années 1980, le Conseil de la coopération du Québec entreprend la création de grands événements visant une réflexion mobilisant le monde coopératif et ses partenaires sur le développement coopératif et l'identité coopérative.

Dans la foulée des États généraux de la coopération de 1992 et du Sommet sur l'éducation coopérative de 1993, l'ensemble du mouvement coopératif a réaffirmé l'importance de l'éducation à la coopération comme moyen par excellence de promotion de la formule coopérative et de transmission des valeurs qu'elle préconise. Dès lors, le mouvement crée la Fondation pour l'éducation à la coopération et à la mutualité en 1994 et se dote d'une stratégie d'éducation à la coopération qui prévoit la conception d'outils pédagogiques.

Éduquer à la coopération, c'est permettre à des gens, jeunes et moins jeunes, de s'insérer dans le cœur d'une réalité sociale en construction constante. Henri Desroche précise : « Qu'on ne ramène pas l'essor coopératif à un secteur délimité une fois pour toutes : c'est un secteur en expansion [...] ». La fin du processus éducatif, c'est de promouvoir les transactions continues et conscientes entre l'individu et son milieu social pour susciter ainsi la réalisation d'une libre collaboration entre les hommes et les femmes qui ont à affronter des problèmes communs. Le processus de l'éducation doit donc promouvoir chez l'enfant et chez l'adulte

(parce que l'éducation est un processus continu) des formes d'activités concrètes lui permettant d'échanger et d'agir en communauté en vue d'une expérience significative conforme à la vie qui servira à construire un monde en lien avec le présent. L'appel à l'intuition et à la conscience des gens provoqué par

l'éducation doit se projeter dans les débats de société et joindre la voix de ceux et celles qui clament une plus grande humanisation de la planète dans toute sa complexité qui se révèle de plus en plus. L'éducation déploie donc cette ambition légitime de transformer le monde par l'expérience humaine concrète de la coopération. Le paradigme coopératif exige l'éducation aux sens *educare* et *educere*. Yves Boisvert dit :

[...] cela peut être un moment privilégié où l'on doit chercher un moyen de disséminer et de multiplier les responsabilités sociales, moyens de renforcer le rôle des associations, des coopératives, des collectivités locales, et l'on pourrait ajouter, un moyen de réactualiser le principe de responsabilité individuelle¹⁴¹.

La coopération est donc plus qu'un simple « travail

L'éducation à la coopération dans les milieux scolaires

Depuis de nombreuses années, des projets d'éducation à la coopération sont mis en place dans les milieux scolaires, sous diverses formes. En plus des caisses scolaires Desjardins et des coopératives étudiantes COOPSCO, d'autres initiatives mises en place plus récemment visent à développer, chez les jeunes, les valeurs de la coopération. C'est le cas des Coopératives jeunesse de services, déployées par le Réseau de la coopération du travail du Québec dès 1988.

Depuis les années 2000, le Conseil québécois de la coopération et de la mutualité conçoit, avec l'appui de la Fondation pour l'éducation à la coopération et à la mutualité, des outils pédagogiques pour des clientèles scolaires de tous les niveaux. Ainsi, ont été conçues les troupes « Ensemble vers la réussite » et « Jeune Coop » répondant au nouveau programme du réseau scolaire québécois. Les outils proposent une démarche en trois étapes : un entraînement aux valeurs de la coopération et à l'acquisition d'habiletés pour le travail en équipe coopérative, une initiation à l'entrepreneuriat collectif par la transposition des valeurs dans une activité et, enfin, l'expérimentation de l'entreprise coopérative.

Grâce à des partenariats privilégiés avec le gouvernement du Québec, par le biais de la Stratégie d'action jeunesse, ainsi qu'avec la Fédération des caisses Desjardins du Québec, par son Plan d'action jeunesse, les outils sont promus dans toutes les régions du Québec, depuis 2004, par un réseau de 22 agents de promotion de l'entrepreneuriat collectif jeunesse.

(Voir Conseil québécois de la coopération et de la mutualité, 2012a)

141. Boisvert, cité dans Legault, Rada-Donath et Bourgeault (1999), p. 36-37.

ensemble». C'est une interaction obligée, une intersubjectivité nécessaire pour atteindre un but, une cause, susceptibles de motiver des personnes au point d'orienter leur vie vers le service aux autres. Elle s'inscrit dans les préceptes de la solidarité profonde, voulant pour l'autre son bien propre minimal. À l'ombre de cette exigeante philosophie éthique, de cet idéal, la coopération se matérialise dans des organisations entrepreneuriales, professionnelles, scolaires ou autres dont les bases et les normes éthiques élevées influencent le milieu économico-social ambiant et annoncent des possibilités humanisantes dont la société actuelle a grandement besoin.

Posons-nous alors la question suivante : qu'est-ce qui vaut la peine d'être appris aujourd'hui ? Olivier Rebol dit que ce qui vaut la peine d'être appris, c'est ce qui libère individuellement et ce qui unit collectivement en même temps. C'est sous cet angle que se présente et se définit l'éducation à la coopération, c'est-à-dire une éducation qui favorise le développement personnel et collectif des vertus jugées essentielles pour l'avènement d'une saine démocratie, soit les connaissances suffisantes et nécessaires pour sortir de l'ignorance, l'autonomie voulue pour réduire la dépendance, la confiance résolue pour vaincre la peur et l'indispensable ouverture d'esprit pour briser l'indifférence. Ainsi, l'essence de l'éducation à la coopération est aussi celle de la démocratie coopérative et devient, par conséquent, une clé supplémentaire pour comprendre l'éducation à la citoyenneté. Il est donc primordial de comprendre l'éducation à la coopération comme l'apprentissage d'un processus démocratique pour une société démocratique, en proposant des méthodes pédagogiques où la personne a à se développer de l'intérieur dans un cadre de coopération sociale.

Apprendre à coopérer et coopérer pour éduquer

*Les gens qui veulent toujours enseigner
empêchent beaucoup d'apprendre.*

MONTESQUIEU

L'actualisation d'un idéal met à rude épreuve toute personne voulant éduquer à la coopération. Alors que l'idéal transporte dans les hautes sphères de l'universel, la concrétisation et son arrimage dans la pratique procèdent d'un passage de la vision à la réalisation. Qu'il soit enseignant, formateur, administrateur, gestionnaire ou employé, l'éducateur doit donc se questionner sur son agir et sur son être, donc sur ses propres conceptions pédagogiques et ses valeurs, ainsi que sur les moyens à utiliser pour refléter l'idéal promu dans ses interventions auprès des apprenants. Il doit également se questionner sur ce qui devrait caractériser son enseignement, soit l'« acte de transmission » (*educare*) et l'« acte d'appropriation » (*educere*) afin de bien remplir son rôle d'animation et d'éducation auprès des apprenants.

Ces deux actes posent un double défi : le premier concerne l'éducateur, dans son choix du procédé à utiliser pour parvenir à concilier la transmission et le transfert des connaissances spécifiques, théoriques et pratiques à acquérir dans un domaine donné tout en éduquant à la vision projetée d'un idéal de coopération. Le second concerne l'apprenant, à savoir comment celui-ci pourra simultanément se qualifier professionnellement et développer parallèlement ses compétences personnelles de coopération. « L'appropriation et la mise en pratique de la pédagogie coopérative par les professionnels dans leurs contextes respectifs est donc une entreprise ambitieuse¹⁴². » L'éducation à

142. Lehraus (2002).

la coopération amène donc l'éducateur à travailler à une émancipation de l'individu dans une activité qui concilie à la fois l'*educare* et l'*educere*. Pour y arriver, la pédagogie coopérative s'avère un moyen approprié.

Une pédagogie coopérative

Ce courant pédagogique remonte à des temps très anciens et a été influencé par de nombreux penseurs, à diverses époques, tels que John Amos Comenius (1592-1670), John Dewey (1859-

Les principes de la pédagogie coopérative

- Interdépendance dans la co-responsabilité.
- Développement des comportements qui conviennent dans la communication entre les pairs.
- Responsabilité individuelle planifiée et non arbitraire.
- Formation de groupes hétérogènes.
- Réflexion critique sur des aspects ayant trait aux contenus et au processus de coopération.

Une planification détaillée de ces principes est essentielle si l'on veut que l'interaction soit efficace à l'apprentissage et à la coopération.

1952), Kurt Lewin (1890-1947) et Célestin Freinet (1896-1966)¹⁴³. Dès le début des années 1970, les premiers modèles organisés de pédagogie coopérative connaissent un départ prometteur sous l'impulsion de nos voisins américains; Johnson et Johnson (1989), Slavin (1990), Cohen (1994) et Abrami *et al.* (1996) font renaître l'intérêt pour ce type de pédagogie¹⁴⁴. Développée au début des années 1980 en Amérique du Nord, elle fut importée au Canada et au Québec francophone puis en

Europe francophone dans les années 1990-2000 dans les établissements d'enseignement et les milieux de travail¹⁴⁵.

La pédagogie coopérative se définit par certains auteurs comme une stratégie pédagogique conduisant à l'apprentis-

143. Pagé (1995).

144. Archambault et Roch (2010).

145. Sabourin et Lehraus (2008).

sage et au développement de compétences sociales, intellectuelles et cognitives¹⁴⁶. Elle place l'apprenant en tant qu'acteur de ses apprentissages, capable de participer à l'élaboration de ses compétences en coopération avec l'éducateur et ses pairs. Plus spécifiquement, elle repose sur les valeurs de la coopération et sur des principes qui favorisent l'établissement d'un lien social et proposent un mode d'organisation du travail et de fonctionnement en coopération applicable dans différents contextes scolaires, professionnels et de gouvernance, par les jeunes et les adultes.

Le lien social établi dans la coopération

Quelques mots sur le lien social s'imposent pour mieux comprendre la relation des participants en interaction dans une activité de groupe. Dans une équipe qui coopère, un rapport particulier à l'autre existe, sinon il est à construire. Le lien social est fait de l'interdépendance qu'entretiennent les membres d'une équipe qui interagissent dans la réalisation d'une tâche commune ou d'un but commun. Cette interdépendance est la réalité qui cimente les membres d'une équipe entre eux dans une double responsabilité : d'une part, celle de comprendre le travail assigné et d'y contribuer et, d'autre part, de s'assurer que tous le comprennent aussi et s'emploient à le réaliser. L'interdépendance est positive lorsque les efforts de chaque membre sont requis et indispensables à la réussite du groupe et lorsque tous contribuent à l'effort collectif dans une responsabilité commune¹⁴⁷. L'interdépendance dans la coresponsabilité est un des principes de la pédagogie coopérative.

146. Cohen (1994); Pagé (1995); Presseau (2004).

147. Morissette (2002).

Ce lien social d'interdépendance entre apprenants est central et représente un caractère novateur dans un système où

Des professionnels de différents milieux ont pu, à l'aide de la pédagogie coopérative, nommer leurs attentes et s'entendre sur un mode de fonctionnement efficace et démocratique convenant à tous. Cette alliance de travail a permis de faciliter le travail de groupe, de mobiliser les membres tout en prévenant des conflits et des déceptions (voir l'activité « Bâtissons une alliance de travail » présentée à l'annexe).

a souvent prévalu la compétitivité, les uns essayant de surpasser les autres dans une interdépendance négative. Il ne s'agit plus, par ce lien social, de s'ériger en première place, mais plutôt de contribuer à ce que

l'équipe parvienne à la plus grande réussite. Le premier défi se présente ainsi : comment créer cette interdépendance entre les membres d'une même équipe pour que les apprenants expérimentent ce lien social auquel ils ne sont pas toujours habitués? D'abord, il est essentiel qu'un but commun rassemble l'effort de tous, autrement il n'y aura pas de coopération. Peuvent se combiner d'autres formes d'interdépendance, par exemple, en partageant des ressources, en jouant des rôles différenciés, en accomplissant une partie distincte du travail qui servira à la réalisation complète d'une production commune, en renforçant l'identité de l'équipe, en se mesurant à une force extérieure (une durée de temps limitée ou encore un score précis pour l'obtention d'une récompense collective). L'aménagement d'un environnement territorial susceptible de favoriser une proximité d'échange et un partage de ressources communes renforce également l'interdépendance dans une équipe. À défaut de situations réelles, les simulations procurant un défi de groupe peuvent symboliser et stimuler ce besoin incontournable de recourir à

des pairs pour relever de grands défis^{148, 149}.

L'éducateur utilise divers dispositifs pédagogiques choisis selon les buts ou objectifs poursuivis. Toutefois, il privilégie la pédagogie coopérative pour les situations complexes, authentiques, contextualisées et interdisciplinaires, pour celles qui nécessitent un traitement de l'information pour la résolution d'un problème ou qui obligent à la discussion, à l'argumentation, au débat et à la réflexion.

Parmi les conditions favorables à l'établissement de ce lien social, l'éducateur est celui qui devient un « *créateur d'environnements pédagogiques maximalistes*¹⁵⁰ ». Planifier le contenu de l'activité, structurer la tâche d'apprentissage de façon à ce que les apprenants apprennent et coopèrent est un *design* pédagogique qui est souvent la pierre d'achoppement de l'éducateur, qui ne dispose pas toujours du temps requis pour procéder à cette transformation des contenus pour les activités coopératives. Nous les invitons à devenir eux-mêmes des *professionnels interdépendants* avec leurs collègues, *ouverts* aux

La Coop fédérée utilise la pédagogie coopérative dans plusieurs de ses interventions auprès des élus de son réseau. Celle-ci lui permet de satisfaire deux objectifs de développement : acquérir de nouvelles compétences et renforcer les habiletés relationnelles. En prime, ils y prennent plaisir !

Cette approche offre un potentiel extraordinaire pour le développement du leadership collectif au sein du réseau et, tout aussi important, pour la consolidation d'un précieux réservoir de capital social.

148. Rouiller et Howden (2010).

149. Des ouvrages sur la coopération en fournissent un grand nombre : Évangéliste-Perron, Sabourin et Sinagra (1996) ; Howden et Martin (1997) ; Gaudet (1998) ; Conseil québécois de la coopération et de la mutualité (2000-2012) ; Sabourin *et al.* (2001a) ; Sabourin *et al.* (2001b) ; Conseil de la coopération du Québec (2003) ; Potvin, Robillard et Sabourin (2005).

150. Tardif (1998), p. 59.

nouvelles façons de communiquer et *critiques* dans les moyens et les projets conçus¹⁵¹.

De plus, l'éducateur est invité à déléguer momentanément son pouvoir en vue d'inciter les participants à se responsabiliser pour établir des liens sociaux signifiants et constructifs. La délégation de pouvoir est une caractéristique essentielle de la pédagogie coopérative qui amène l'éducateur à jouer d'autres rôles : un rôle d'observateur et de médiateur pendant les séances d'apprentissage et d'entraîneur lorsqu'il soutient les participants dans la construction partagée des connaissances exigeant des choix à des moments opportuns. Il devient un « provocateur de développement¹⁵² » en interrogeant régulièrement les participants en cours de réalisation pour inciter à la recherche d'informations, à la justification de leurs réponses et à la prise en compte de différentes perspectives. Ces rôles ne lui permettront toutefois pas de s'immiscer longuement dans les groupes, mais seulement par de courtes interventions, afin de ne pas nuire à l'apprentissage par les pairs ainsi qu'au processus de coopération.

Quant aux défis à relever pour les apprenants, c'est par l'interaction avec les autres que ceux-ci sont invités à entrer en relation afin de s'habiliter ensemble à une nouvelle façon d'apprendre dans l'action, apprendre à faire et apprendre à être. Travailler avec l'autre, quel qu'il soit, fait appel à la tolérance, au respect et à l'ouverture. La diversité des êtres, l'identité de chacun selon son histoire personnelle, ses compétences ainsi que ses habiletés individuelles, sociales et intellectuelles doivent permettre un élargissement du potentiel commun par une atteinte de compétences réciproques, dans

151. Tardif (1998), p. 59.

152. Tardif (1998), p. 59.

le partage des ressources pour une réussite optimale. Ce positionnement face à l'altérité entraîne également, du côté de l'individu lui-même, la reconnaissance de son unicité, la construction de son identité, l'affirmation de soi dans sa différence, sa compréhension du monde et ses compétences. Tous ces aspects permettent d'affirmer que la coopération est une réponse identitaire au questionnement que pose l'évolution des personnes et des collectivités. Ce lien social entre les membres d'une équipe suppose des compétences relationnelles. Ces dernières peuvent devenir objet d'apprentissage si une éducation préalable ne s'en est pas souciée, soit par l'autoformation ou la formation, car la qualité des interactions entre les humains en dépend. Ce développement de compétences relationnelles fait partie des composantes qui permettent à la coopération de se construire.

La prise en charge de l'individu pour lui-même et son équipe prépare les individus à s'investir dans un devenir personnel et collectif à travers une action signifiante. Une telle expérience vécue en formation prépare à un idéal d'humanité à conquérir par l'esprit critique, l'ouverture, le discernement, la responsabilité face à la reconstruction de l'expérience personnelle et sociale. N'est-ce pas là un horizon éducatif sain qui harmonise la continuité et la transformation ? Voilà pourquoi nous affirmons que devenir une équipe est le résultat d'un apprentissage et d'un entraînement constants à une discipline, un travail que s'imposent les coéquipiers par une conduite impliquant des savoir-être et des savoir-faire selon des valeurs partagées. Considérer le lien social de coopération qu'entretiennent les membres d'une équipe de travail, c'est prendre conscience que ce n'est pas un lien qui s'établit spontanément, mais selon des conditions. Ce lien social constitue un engagement entre l'éducateur, l'apprenant et ses pairs.

*Mode d'organisation du travail
et du fonctionnement en coopération*

Par des façons de faire inhérentes à ses principes, la pédagogie coopérative est utile pour structurer l'organisation du travail et voir au fonctionnement démocratique dans un groupe, un collectif ou une équipe, en classe ou en milieu de travail. Dans ce mode d'organisation, le fonctionnement de groupe est apparenté à celui qu'exige toute démocratie garantissant des droits et libertés individuelles et comportant des devoirs. Les valeurs de liberté, de respect, de transparence, de loyauté et d'égalité des chances donnent naissance aux normes qui régissent le fonctionnement en coopération. Le Boterf décrit ce fonctionnement comme « un ensemble de modalités d'interaction où l'action s'opère dans la combinaison des compétences indivi-

En voulant donner du sens à la présence de chacun des membres et favoriser leur engagement, dans une perspective de fonctionnement démocratique, la Fédération québécoise des coopératives en milieu scolaire a utilisé la pédagogie coopérative pour partager équitablement le pouvoir entre les participants et clarifier le rôle attendu de chacun (voir l'activité « Animons des réunions démocratiques » présentée en annexe).

duelles des membres de l'équipe en vue d'une performance collective. C'est ainsi que la synergie créée entre les compétences individuelles produit une combinaison dont le tout est supérieur à la somme des parties¹⁵³. » Ce mode d'or-

ganisation du travail et de fonctionnement en groupe amène l'individu à développer, avec les autres, son autonomie et sa créativité personnelles et collectives. Il favorise la prise en charge, le dialogue et le discernement et fait donc œuvre d'edu-

153. Le Boterf (2001), p. 155-156.

cere. En ce sens, l'éducation à la coopération, en lien avec la pédagogie qui l'anime, est un acte de complexité.

Essentiellement, ces façons de faire exigent une contribution personnelle de chacun, tout en conservant fidèlement le lien avec les coéquipiers dans les décisions qui sont prises ensemble et dans les réaménagements qui surviennent. D'autres composantes sont essentielles : une communication constante entre les membres en vue d'une réflexion critique sur les actions accomplies et les aboutissements ainsi qu'une évaluation de la performance de l'équipe. À cet égard, les rôles d'observateur et de médiateur de l'éducateur sont requis afin d'offrir un *feedback* sur les comportements favorables et nuisibles dans une structure de coopération, de susciter la discussion autour de la participation requise pour l'avancement du travail, de l'utilité des rôles joués, des contributions particulières et créatives et des besoins des équipes, en vue d'améliorer le processus.

Ce mode d'organisation et de fonctionnement soulève des défis pour le participant qui doit s'insérer dans une organisation de travail, s'adapter à sa structure et fonctionner démocratiquement sans exclure qui que ce soit. Dans un tel cadre social, il accepte de fournir des ressources personnelles, de les mettre au service de l'organisation et de l'équipe à laquelle il appartient ; dans l'entraide avec ses coéquipiers, il assume les responsabilités, la tâche et le rôle qui lui sont dévolus pour la bonne marche du travail et du groupe. Ces attitudes nous ramènent à l'*educare*, où le sujet *apprend à faire*, d'une façon telle qu'il peut reproduire ce savoir-faire en différentes occasions, lorsque c'est nécessaire.

Dans ce rapport entre les membres d'une équipe tel qu'il est vécu en coopération, il n'existe pas de hiérarchie mais plutôt un rapport égalitaire entre les personnes. Une délégation de

pouvoir est accordée aux membres d'une équipe et ce pouvoir est partagé entre eux selon les rôles joués par chacun et les attentes réciproques. Ce lien nécessite la parité entre les participants. Un lien de solidarité et de coopération s'appuie sur la reconnaissance de tous les membres comme étant des sujets libres, égaux, partageant des valeurs, des compétences différentes et une identité propre, susceptibles d'enrichir l'équipe du fait de leurs différences. Ces dernières ne devraient pas être considérées comme une difficulté, mais plutôt comme une richesse par la complémentarité des ressources qu'elles supposent. Cette hétérogénéité découlant des diverses caractéristiques de genres, d'idéologies, de cultures, de professions, de compétences, etc., est une composante qu'il convient de considérer dans la formation d'équipes hétérogènes. Égaux en dignité, nous apprenons ensemble à devenir plus humains, plus conscients d'une commune humanité et devenons plus soucieux de donner à chacun l'égalité des chances dans son devenir personnel. Appliquée dans un contexte de construction de savoirs, savoir-être et savoir-faire, la pédagogie coopérative favorise donc la double finalité *educare-educere*. Le mode d'apprentissage préconisé pour appliquer cette approche est l'apprentissage coopératif et complexe. Coopératif, parce que ce mode d'apprentissage s'inscrit dans le *faire apprendre avec*, et complexe pour une compréhension multidimensionnelle et interreliée du monde.

L'apprentissage coopératif et complexe

« Apprendre veut essentiellement dire pouvoir donner du sens à une réalité complexe¹⁵⁴. » Dans l'optique d'éduquer à la coopération, l'apprentissage coopératif et complexe (ACC)

154. Morissette (2002), p. 22.

apparaît comme un mode d'apprentissage cohérent puisqu'il favorise la responsabilité collective, la compréhension multidimensionnelle d'une situation ainsi que la richesse de la diversité et des interactions. L'ACC s'inscrit dans la pédagogie coopérative et en emprunte les principes et les valeurs. Il convoque l'apprenant à un dialogue constant avec les autres, en vue de donner du sens à des pratiques et des savoirs qui sont présentés et expérimentés au cours d'ateliers, de cours ou d'autres activités éducatives. Pour réaliser un apprentissage coopératif, les apprenants entrent dans une relation particulière d'interdépendance avec leurs coéquipiers pour *apprendre à être... ensemble*. L'aboutissement, la réussite et la responsabilité du but commun visé ne sont plus seulement le lot de quelques individus désireux de performer, mais bien du groupe en interaction coopérative : le but poursuivi est commun et la responsabilité qui en découle est collective. On passe alors d'une autonomie personnelle à une autonomie collective.

Cet apprentissage est complexe, car il s'effectue dans un contexte qui nécessite une gestion de la complexité, dans des situations où plusieurs avenues, diverses perspectives, diverses fonctions et divers regards sont requis pour conduire à une réponse satisfaisante. Comme il a été précisé dans le premier chapitre, le but fondamental de la complexité est d'amener la personne à penser par elle-même le monde interrelié avec toutes ses dimensions et d'inciter l'autre à penser par lui-même dans cette interrelation continuelle. Il ne s'agit pas de connaître le monde dans toutes ses parties isolées les unes des autres, mais plutôt de comprendre les liens complexes qui unissent l'ensemble des activités humaines. Cet apprentissage s'éloigne de la connaissance morcelée, segmentaire, unidimensionnelle, pour se tourner vers une connaissance reliée aux multiples

dimensions d'une réalité à connaître et à leurs interrelations. C'est de cet apprentissage qu'émerge la créativité, voire la nouveauté et le changement.

Pour ce faire, l'ACC propose de mettre en place des tâches complexes nécessitant des habiletés multiples pour la réalisation d'activités coopératives. Dans ces situations, divers talents, différentes aptitudes, des connaissances variées sont mis à contribution pour accomplir la tâche. « Il s'avère qu'aucun d'entre les membres ne possède toutes ces habiletés ; chacun en possède quelques-unes¹⁵⁵. » Cette stratégie prometteuse et qui met en évidence la richesse de l'hétérogénéité des individus apparaît une appellation plus complète et signifiante dans les valeurs de la coopération.

Cette forme d'apprentissage s'inscrit en rupture épistémologique par rapport à un apprentissage plus traditionnel, où les connaissances étaient acquises à partir d'une source de savoir représentée par l'expert. Or, nous découvrons maintenant que les choses que nous devons apprendre à faire avec un certain savoir, c'est en les faisant que nous les apprenons. Dans l'apprentissage coopératif et complexe, la connaissance se construit plutôt dans l'interaction et dans l'action avec un ensemble d'intervenants hétérogènes. Le processus actif et constructif du groupe, l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances déjà acquises, l'organisation constante des connaissances par le conflit cognitif qui émane des représentations de chacun, les stratégies cognitives et métacognitives qui sont mises en œuvre dans les interactions, caractérisent les théories du constructivisme et du socioconstructivisme.

155. Cohen (1994), p. 123.

Ce chemin est balisé de normes qui expriment des attentes envers ceux et celles qui apprennent en coopération. Ce sont les normes du travail en coopération qui permettent de diminuer l'écart entre les pratiques et l'idéal et donnent la possibilité de s'en rapprocher de plus en plus en reconnaissant notre finitude humaine.

« Le défi n'est pas tant d'être parfait que de nous inscrire dans une tension positive vers la perfection¹⁵⁶ ». Ces normes rappellent les comportements attendus : sois responsable avec les autres du pro-

En vue de développer la compétence collective à coopérer dans la recherche de solutions, une praticienne de l'éducation à la coopération a créé l'activité « Ensemble, on est meilleurs », basée sur la pédagogie coopérative, pour favoriser l'éclairage de la part des pairs, le partage d'idées et d'expériences, la créativité et l'innovation. (Voir l'activité présentée à l'annexe.)

duit commun, fais preuve d'initiative, demande l'opinion de tes collègues, fais des contributions brèves et sensées qui aident le groupe à avancer, fais en sorte que chacun dans le groupe se sente bien et occupe une place égale à tous les autres¹⁵⁷. Elles se traduisent également par des invitations à participer : exprime ton idée, écoute les idées des autres, participe au choix des meilleures idées. Il ne faut pas croire cependant que cet idéal de l'ACC nous conduise sur des chemins très fréquentés. La transformation des moyens déjà utilisés est une façon d'y entrer. Par exemple, l'ACC peut permettre une amélioration des groupes de travail qui utilisent l'approche par résolution de problème (APP)¹⁵⁸, l'apprentissage par projet (AP)¹⁵⁹ et les études de cas pour l'élaboration de

156. Malherbe (2007), p. 9.

157. Cohen (1994).

158. Galand et Frenay (2005).

159. Arpin et Capra (2001).

plans d'interventions individualisés (PII) qui nécessitent l'interdisciplinarité ou l'interprofessionnalité¹⁶⁰.

Des expériences vécues en milieu scolaire ont démontré l'efficacité de cette approche et les transformations qui s'opèrent lorsque l'engagement coopératif se manifeste¹⁶¹. Des scénarios d'ACC, qui ont été vécus au sein d'entreprises coopératives québécoises, explicitent cette forme d'apprentissage. Au Québec, un réseau de 10 animateurs propose des activités basées sur l'apprentissage coopératif et complexe, applicables auprès des adultes dans leur milieu de travail. Dix expériences vécues sont présentées en annexe de ce livre. Ces scénarios peuvent très bien être utilisés dans d'autres contextes pour ainsi faciliter les premiers pas en ACC. À l'instar de Le Saget, il est recommandé que les premiers essais se réalisent ainsi : « [L]es pieds sur la terre et le regard tourné vers le ciel, perpétuel aller-retour entre le dessein et le quotidien, la vision en action est l'apanage de celui qui sait accrocher sa charrue à une étoile¹⁶². »

*L'apprentissage coopératif et complexe :
une éducation citoyenne concrète*

Que ce soit par le débat argumentatif, la discussion, la prise de conscience des nécessités, la prise de décision, les procédures de compréhension de la pensée d'autrui, de l'écoute, du respect des oppositions des uns aux autres, la démocratie demeure une valeur fondamentale qui s'apprend et se développe par un entraînement en vue de mieux l'exercer dans tous les contextes sociaux. Il n'y a pas que dans les milieux éducatifs que nous devons poursuivre l'entraînement à ces compétences.

160. Brown, Bickford, Moss et Gillis (2007).

161. Sabourin (2002) ; Sabourin (2005).

162. Le Saget (1998), p. 105.

Pour passer de l'éducation à la coopération à l'éducation citoyenne et à une éthique des relations humaines, il n'y a qu'un pas. Travailler à une société équitable peut très bien s'apprendre en tentant de vivre cette réalité dans le microcosme qu'est une équipe et passer à une plus grande échelle comme une classe, une organisation. La communication, la conciliation, la démocratie et la participation se trouvent au cœur de l'ACC. Le respect des libertés individuelles et la cohésion entre les membres d'une équipe sont des variables continuellement mises en avant dans cette forme d'apprentissage. On peut donc en ce sens, et à juste titre, considérer l'ACC comme un moyen d'éducation citoyenne au service d'une éthique appliquée.

En faisant la promotion d'un paradigme coopératif et d'un apprentissage coopératif et complexe, on invite à faire preuve de discernement et à s'inscrire selon des finalités représentant des valeurs fondamentales de démocratie. Cette invitation porte sur une amélioration du système social existant et peut-être plus encore sur sa transformation à tous les niveaux – personnel, communautaire et social – afin de créer un être nouveau et de faire émerger un monde qui n'existe pas encore, sans jamais sacrifier son idéal individuel et collectif. La force de l'équipe peut inspirer un aussi grand idéal et inciter à faire des pas dans une telle voie, car « le jour où les membres d'une équipe croient qu'ils ont la capacité de réaliser des objectifs exigeants et le talent pour y parvenir, l'ascension est foudroyante. Lorsque les membres d'une équipe désirent et rêvent ensemble, ils font arriver l'impossible. Et surtout, ils prennent plaisir à le faire¹⁶³. »

En bref, l'ACC n'a pas seulement pour but de faire prendre conscience des valeurs et des principes de la coopération dans un cadre économique, mais surtout de favoriser une

163. Gendreau (1998), p. 105.

meilleure compréhension de la coopération tout en l'expérimentant pédagogiquement dans le quotidien professionnel de chacun. L'ACC se veut une initiative originale, permettant aux participants de découvrir la coopération, non seulement par la connaissance, mais aussi par l'expérientiel pédagogique coopératif.

S'il est actuellement important d'en appeler à plus de responsabilités politiques et éthiques pour notre génération, à un engagement plus conscientisé et à une éducation citoyenne capable de créer un débat public suffisant pour que les gens eux-mêmes accomplissent des actions fortes de sens et de changement, l'ACC devient donc un outil pédagogique et un levier éducatif important dans l'univers coopératif.

La coopération, telle que nous l'avons considérée jusqu'à maintenant, est un lieu de formation humaine et éthique, un lieu d'apprentissage de la démocratie, une association de personnes conscientisées aux problèmes de leur temps, auxquels il faut socialement et économiquement faire face. À ce titre, la coopérative est, de toute évidence, l'instrument par excellence pour sa mise en œuvre : en plus d'être une démocratie politique, elle se déploie aussi comme une démocratie économique. Elle est le lien économique qui exige une alliance démocratique entre un projet individuel et un projet collectif sur les bases de la solidarité et de l'équité. Elle est en soi un contrat social original et, de ce fait, une école de coopération. Alphonse Desjardins a dit que le coopératisme est une école de valeurs où chacun apprend à se responsabiliser et à participer à la construction d'une société plus juste et équitable⁶⁴.

164. Bélanger (1996), p. 40-41.

Chapitre III

LA COOPÉRATIVE : UNE ÉCOLE DE COOPÉRATION

On a dit justement que la coopération est un mouvement économique qui se sert de l'éducation. Mais on peut tout aussi bien retourner la proposition et dire que la coopération est un mouvement éducatif qui se sert de l'action économique.

W. P. WATKINS

LA COOPÉRATION S'ENRACINE dans une tradition utopiste importante; elle est la combinaison d'un idéal réfléchi et pratiqué qui a donné comme résultat concluant une alternative, une autre possibilité d'être économiquement et socialement, dans un univers modelé par le capital. Se dessine ainsi un autre paradigme, le paradigme coopératif. Or, si la coopération s'inscrit dans le cœur de la personne, la coopérative en est l'expression économique et sociale moderne. Au plan de la capacité à coopérer et donc à travailler ensemble à partir d'un cadre normatif précis de valeurs et de principes reconnus dans la pratique, dans un rapport d'interdépendance vers l'atteinte d'un but commun, les coopérateurs ont ainsi acquis une expertise

Le mouvement coopératif aujourd'hui

Le mouvement coopératif occupe aujourd'hui une place de plus en plus importante et reconnue mondialement, comme en témoigne la récente initiative des Nations unies de déclarer l'année 2012 année internationale des coopératives.

Selon les données de l'ONU, plus d'un milliard de personnes à travers le monde sont actuellement membres de coopératives. Toujours selon l'ONU, en 1994, les moyens d'existence d'environ trois milliards de personnes (soit près de la moitié de la population mondiale) étaient assurés par une entreprise coopérative (Organisation des Nations unies, 2012).

Par ailleurs, l'Alliance coopérative internationale (ACI) estime que près de 100 millions d'emplois sont assurés par les coopératives, représentant ainsi 20 % de plus que les entreprises multinationales. Ces chiffres laissent percevoir l'importance significative des coopératives dans la vie des individus et des sociétés (International Co-operative Alliance, 2012).

concrète dans la mise sur pied et la gestion d'entreprises qui répondent à des besoins communs. La structure de ces organisations fonctionne en adéquation avec les valeurs coopératives internationalement reconnues. L'héritage des précurseurs et réalisateurs européens et canadiens est toujours présent et, souvent, en filiation directe avec les pratiques coopératives d'aujourd'hui.

[...] nous ne devons pas oublier l'importance de l'IDÉAL que le groupe coopératif s'est donné au début de son action. Un regard scrutateur

sur le développement des coopératives nous montrera éventuellement que c'est cet idéal, de nature hautement sociale, qui a agi comme énergie de départ, a conduit le mouvement au stade de développement où il se trouve à [ce] moment¹.

Dès les débuts du coopératisme, l'éducation et la formation représentent une nécessité implicite, une réalité jugée fondamentale. Les précurseurs coopératifs ont su comprendre l'importance de l'éducation et de la formation dans un cadre coopératif s'actualisant sous la forme de pratiques et d'expériences pédagogiques se conjuguant avec le développement de

1. Humérez-Comtois et Comtois (1982), p. 43.

compétences et d'une pensée critique pour mieux s'insérer, comme personne, au sein des grands enjeux économiques et sociaux à débattre et à choisir démocratiquement. L'éducation à la coopération inhérente aux coopératives, qui forme techniquement des membres, des dirigeants, des gestionnaires et des employés, cherche en même temps à les transformer en des hommes et des femmes toujours mieux conscientisés et responsabilisés à travers le concret de l'action et du réel. Un tel processus éducatif complexe s'inscrit dans les gènes mêmes du coopératisme. Ce processus est à la fois condition et résultat : il est une condition essentielle et permanente à l'action coopérative, elle-même éducative.

L'éducation à la coopération et la formation coopérative représentent en fait « l'ensemble des efforts de perfectionnement, ainsi que le progrès de l'individu, par l'acquisition de connaissances et la modification de son comportement, qui le rend capable d'une action coopérative efficace et, partant, d'une action sociale plus éclairée² ». Ce processus éducatif, qui tente de mettre en équilibre *educare* et *educere*, nécessite une réelle compréhension de la structure coopérative en elle-même et des mécanismes qui la régissent. Elle suppose également une immersion dans ses valeurs et principes, donc dans ses fondements philosophiques, et surtout, une compréhension profonde du lien qui unit ces fondements aux pratiques de gestion et de gouvernance des coopératives.

Comme le fait remarquer l'Organisation internationale du travail³, les coopératives ne cherchent pas seulement à se doter d'outils de gestion pour améliorer leur efficacité économique, elles tentent également de construire, par les gens

2. Bérubé, cité dans Comeau (1997), p. 2.

3. Organisation internationale du travail (2002).

eux-mêmes, une société plus conviviale et plus équilibrée, en influençant possiblement tous les secteurs d'activités humaines. Mieux conscientisés et éduqués à la coopération, les gens découvrent l'opportunité de contribuer au façonnement d'un autre projet de société parce que la coopération, c'est d'abord et avant tout un humanisme en mouvement, en lien lui-même avec les mouvements des cultures⁴. Prenant pour finalité la personne humaine et son plein épanouissement, la coopérative offre donc, depuis ses débuts, un idéal vers l'avènement d'une société à choisir et à construire ensemble. Par la force de l'éducation, cette formule cherche à riposter aux échecs du marché et aux diverses crises des États. Située souvent entre le domaine privé et le domaine public, elle se présente potentiellement comme une des solutions graduelles des conflits d'ordre économique et social.

Comment cette éducation s'articule-t-elle dans le mouvement coopératif aujourd'hui? Comment est-il possible de l'actualiser? En quoi la structure coopérative est-elle éducative ou favorise-t-elle le processus éducatif? Inversement, en quoi l'éducation contribue-t-elle au maintien d'une structure coopérative adéquate? Nous estimons, à l'instar de bien des penseurs nous ayant précédés, que la coopérative qui s'efforce de réactualiser constamment ses pratiques dans le respect de l'idéal promu par son paradigme, devient effectivement une école en soi.

Pour mieux soulever la problématique éducative au sein des coopératives d'aujourd'hui, nous jugeons plus à propos de nous référer à l'éducation à la coopération qu'à l'éducation coopérative, terme plus généralement utilisé. Nous considérons, en effet, cette dernière comme assez réductrice dans son appellation. Il nous semble que l'éducation à la coopération

4. Rojas Herrera *et al.* (2007), p. 98-103.

est une terminologie plus appropriée pour exprimer les idées que nous avons jusqu'à maintenant développées et qui suivront.

LA MISSION ÉDUCATIVE DES COOPÉRATIVES

En 1995, à Manchester, en Angleterre, l'Alliance coopérative internationale (ACI) réitérait sa position sur certains principes généraux qui caractérisent le coopératisme⁵. Ces principes prenaient appui sur ceux énoncés d'abord en 1937 et revus en 1966. L'un des sept principes retenus concerne directement les enjeux de l'éducation. Fidèle à son histoire et à sa philosophie, l'ACI continue de promouvoir dans sa distinction et sa complémentarité l'éducation (*educere*), la formation (*educare*) et l'information, des leviers à une meilleure compréhension et application de la coopération dans un univers coopératif effectif. Arrêtons-nous un moment pour examiner ce qu'est une coopérative ainsi que son cadre légal et son type de gouvernance. Par sa définition et son cadre légal, la coopérative relève également d'une gouvernance particulière, c'est-à-dire démocratique. Il s'agit aussi du liant de la double nature de la coopérative, l'association et l'entreprise. Nous accorderons donc une attention particulière à la question de la gouvernance, à sa structure et aux acteurs qui y évoluent, de même qu'aux enjeux auxquels ils font face. Nous nous questionnerons aussi sur le rôle que jouent les valeurs, l'éducation et la formation dans la gouvernance coopérative et comment la gouvernance coopérative est aussi une école de valeurs.

5. Alliance coopérative internationale (1995), p. 11.

De nombreuses définitions

Les définitions les plus communes et les plus diffusées au sein du mouvement coopératif sont celles utilisées par ses institutions de représentation. Ce sont également celles qui dénotent un caractère plus structurel des coopératives, limitant généralement son rôle à celui d'association entrepreneuriale. La définition de l'ACI est d'ailleurs largement reconnue et utilisée. Or, peut-être ne suffit-elle pas à elle seule. Diverses définitions, utilisant soit le projet coopératif et ses finalités ou encore les valeurs et principes, permettent de brosser un tableau plus complet, plus juste et peut-être plus original des finalités et raisons d'être des coopératives et mutuelles. C'est la raison pour laquelle une définition ne vient jamais seule : elle prend assise dans des valeurs et principes mondialement reconnus et auxquels la coopérative est d'ailleurs subordonnée. En ce sens, les définitions que proposent ces institutions ne doivent jamais être considérées uniquement d'un point de vue structurel. Visitons-les tout de même.

Définitions en lien avec la structure coopérative

L'ACI présente la coopérative comme « une association de personnes, volontairement réunies pour satisfaire leurs aspirations et besoins économiques, sociaux et culturels communs au moyen d'une entreprise dont la propriété est collective et où le pouvoir est exercé démocratiquement⁶ ». C'est d'ailleurs la définition qu'a adoptée le Conseil québécois de la coopération et de la mutualité (CQCM)⁷. Pour sa part, le Conseil

6. Alliance coopérative internationale (2007).

7. Conseil québécois de la coopération et de la mutualité (2012b).

canadien de la coopération et de la mutualité (CCCM) reconnaît la coopérative comme :

une entreprise appartenant conjointement aux membres qui utilisent ses services. Tous les membres d'une coopérative sont des décideurs d'importance égale grâce au système démocratique «un membre, un vote». En retour, tous les membres partagent les avantages de la coopération selon leur degré d'utilisation des services offerts⁸.

Au premier regard, nous constatons que les définitions proposées par ces institutions de représentation du monde coopératif ont essentiellement rapport à la structure et aux règles de fonctionnement des coopératives. Néanmoins, elles insistent déjà sur certaines valeurs coopératives qui font école : la prise en charge individuelle et collective ainsi que les notions de démocratie et d'égalité y sont clairement indiquées. Ces définitions permettent déjà de voir que les coopératives favorisent l'éducation de leurs membres par leur mode de gouvernance démocratique. De fait, le CQCM précise également le rôle fondamental qu'y joue l'éducation en présentant la coopérative comme :

- une association de personnes qui assument collectivement leurs responsabilités d'entrepreneurs ;
- une entreprise dont les copropriétaires sont les usagers ;
- une entreprise dont la finalité consiste à maximiser les divers avantages que les membres retirent, à la fois comme entrepreneurs, usagers et citoyens d'un milieu ;
- une entreprise qui utilise le capital sans en faire la mesure du pouvoir des membres ;

8. Conseil canadien de la coopération et de la mutualité (2011).

- une entreprise dont les règles garantissent aux membres l'égalité dans l'exercice du pouvoir et l'équité dans la répartition des contributions et le partage des résultats ;
- une entreprise qui favorise l'intercoopération pour développer ses affaires et contribuer au développement de son milieu ;
- une entreprise qui fait de l'éducation un de ses mécanismes de fonctionnement essentiels, notamment par le partage de la connaissance et de l'information⁹.

Si toutes ces définitions peuvent englober à la fois les coopératives et les mutuelles, il est également possible de se référer plus spécifiquement à la définition de la mutuelle offerte par le CQCM.

Entreprise d'assurance, sans actionnaires, dont les membres sont les titulaires de polices et qui mène, grâce aux cotisations versées par eux, et dans leur intérêt, une action de prévoyance, de solidarité et d'entraide, dans les conditions prévues par ses statuts afin de contribuer au développement culturel, moral, intellectuel et physique de ses membres et de la société en général ainsi qu'à l'amélioration des conditions de vie¹⁰.

Ici, la solidarité et l'entraide sont clairement présentées comme prémisses de base de l'action mutualiste. La définition ouvre également les portes d'un horizon qui dépasse celui de la simple entreprise mutualiste : on la présente comme un acteur contribuant au développement non seulement de ses membres, mais aussi de la société en général. Un premier pas est donc franchi vers la participation à un projet social.

9. Conseil québécois de la coopération et de la mutualité (2012b).

10. Conseil québécois de la coopération et de la mutualité (2011).

Définitions proposant l'idée d'un projet social

Le thème du projet social représentait déjà un thème central pour les penseurs et acteurs du coopératisme européens et canadiens. Ces derniers ont tour à tour considéré les coopératives comme une façon, pour la classe ouvrière, de s'émaniciper et de se libérer de la dépendance de l'intermédiaire. Les coopératives constituaient des écoles où on apprend, de façon plus générale, à participer à une transformation du monde, d'un système économique et de la société.

Ce sont des préoccupations morales qui animent ces initiateurs : ils voient tous dans la coopération bien autre chose que la solution d'un problème momentané et partiel : ils y voient une formule capable de rénover l'ensemble du système économique et social et d'élever les hommes jusqu'à un comportement moral fait de noblesse et de désintéressement¹¹.

À l'instar de ces parents de la coopération, certains auteurs contemporains affirment que le modèle coopératif propose un projet et des finalités à l'échelle de la société. Claude Béland est d'ailleurs d'avis que la contribution des coopérateurs à un projet dépasse le simple cadre de l'entreprise : « Le coopératisme fait en sorte que les coopérateurs et les coopératrices ne soient pas seulement des gens d'affaires, mais qu'ils soient avant tout des bâtisseurs de société¹². » Louis Favreau affirme à son tour : « En premier lieu, ces entreprises collectives sont des organisations dont la logique première est d'assurer à leurs activités d'être socialement utiles dans la viabilité économique¹³. » En outre, cette fois sur le projet coopératif, le sociologue

11. Lambert (1964), p. 41.

12. Béland, cité dans Marengo (2007), p. 104.

13. Favreau (2010), p. 7-8.

Coopérative La Mauve

« Dans une optique d'équité sociale et économique, [la coopérative La Mauve favorise] le développement durable régional en mettant en place des structures et des activités dans le domaine environnemental et alimentaire. » (La Mauve, 2006-2011). Tout en faisant la mise en marché et la transformation des produits agroalimentaires locaux et/ou biologiques par une boucherie, un magasin général, des paniers de famille et un service de traiteur, elle réalise des activités d'éducation et de sensibilisation de la communauté au développement durable et à l'agroalimentaire par l'organisation de fêtes des Semences et des Moissons, de conférences et d'activités dans les écoles.

(Source: La Mauve, 2006-2011)

explique que le projet global des coopératives est : « 1) un projet sociopolitique, 2) une mutualisation des risques, des ressources et des compétences, 3) un entrepreneuriat collectif, 4) une utilité sociale par l'apprentissage de la citoyenneté et de la démocratie et 5) une stratégie d'action collective contre les inégalités¹⁴ ». Dans le contexte actuel, la coopérative demeure toujours une école d'apprentissage importante, voire nécessaire, compte tenu de la complexité qui se dévoile à nous et de l'impasse que provoque le paradigme économiste dominant.

Demoustier, pour sa part, propose une formule pour expliquer globalement le modèle des entreprises collectives (coopératives, mutuelles, OBNL, associations) qui tient en quelques mots : « s'associer pour entreprendre autrement¹⁵ ». Cette formule, fort simple, permet tout de même de souligner l'aspect collectif de l'organisation (s'associer), l'aspect entrepreneurial (entreprendre) et l'aspect plus politique (invitant à considérer une approche alternative par cet « autrement »).

Le projet social proposé par ces auteurs présente clairement la fonction éducative des coopératives et la portée de l'éducation sur les changements sociétaux. Le respect des valeurs et

14. Favreau (2010), p. 76-77.

15. Demoustier, cité dans Favreau (2010), p. 65.

principes qui sous-tendent le modèle coopératif engendre un dépassement de soi chez les coopérateurs qui s'en imprègnent.

Définitions en fonction des valeurs et principes coopératifs

Allant plus loin qu'une simple description des valeurs et principes spécifiques aux coopératives, de nombreux auteurs en soulignent toute l'importance en les opposant à celles proposées par le modèle capitaliste. D'emblée, Mladenatz affirme que la coopérative s'appuie « [...] non pas sur la lutte, mais sur l'entente, non sur l'esprit de compétition, mais sur la solidarité, non sur la domination de l'entreprise du gain, mais sur la collaboration avec le travailleur¹⁶ ». Cet esprit de solidarité et de collaboration est également présent chez Müller qui explique que la coopérative est « une forme de l'économie collective, dont le principe fondamental est l'intérêt du travail¹⁷ », c'est-à-dire une mise en valeur du travail par rapport au capital. Cela fait d'ailleurs écho à Buchez qui affirme : « [D]ans l'association que je propose, les hommes associent leur travail, non leurs capitaux¹⁸. » Ces définitions ont plus spécifiquement rapport aux coopératives de travailleurs, mais on y retrouve tout de même une vision caractéristique de l'ensemble des coopératives au sein desquelles le membre devient le centre du projet coopératif.

Charles Gide suggère, pour sa part, que la coopérative doit offrir un juste prix, tant en termes de prix de vente aux membres consommateurs que de prix d'achat aux membres producteurs ou, encore, de salaires versés aux membres travailleurs. Ce concept « précise la double caractéristique de la

16. Mladenatz (1933), p. 3.

17. Mladenatz (1933), p. 236.

18. Buchez, cité dans Desroche (1976), p. 315.

coopération : économique et morale¹⁹ ». Ce sont des considérations morales, dit Gide, qui doivent guider certaines décisions d'ordre économique. Encore une fois, nous pouvons noter la prépondérance de l'humain sur le capital, dans un souci d'équité et de solidarité. On peut d'ailleurs reconnaître la parenté de cet énoncé avec celui des Pionniers de Rochdale.

En bref, comment définir la coopérative ?

En somme, il existe une riche diversité de perspectives concernant les coopératives. Toutes reflètent néanmoins des valeurs humanistes, une façon de structurer une activité économique permettant de mettre l'humain au centre du projet collectif, caractéristiques qui mettent en évidence la portée éducative des coopératives. Si l'activité coopérative est axée sur des principes et valeurs aussi évidents, si elle suggère un rôle qui dépasse le simple rôle entrepreneurial, si elle établit aussi clairement une structure démocratique où la solidarité, l'équité et la prise en charge deviennent des prémisses à l'action, elle suppose également un développement de l'humain, sa conscientisation morale face à ses responsabilités de membre d'abord, mais également de citoyen.

Cadre légal et pratiques coopératives

Au Canada, les principes coopératifs sont inscrits dans un cadre légal : des lois régissent effectivement les coopératives, à l'échelle fédérale, mais également à l'échelle des provinces. La double nature de la coopérative, telle qu'elle est mise en évidence par Paul Lambert – « l'entreprise est collective.

19. Mladenatz (1933), p. 225.

Autrement dit, c'est l'association qui est une entreprise²⁰ —, lui confère un statut entrepreneurial particulier. Aussi les coopératives ne répondent-elles pas au même cadre légal que celui qui régit les entreprises à caractère capitaliste : elles disposent de lois qui leur sont propres. Le cadre légal coopératif constitue ainsi un instrument permettant d'encadrer les pratiques coopératives en s'assurant que les valeurs et principes coopératifs dont il est issu sont concrètement appliqués.

Chaque province et chaque territoire du Canada dispose de ses propres lois sur les coopératives et les coopératives financières. Certaines différences existent, mais la base commune est importante. Aussi, peut-être ne convient-il pas d'en faire ici une liste comparative exhaustive. Par ailleurs, la *Loi canadienne sur les coopératives*, qui date de 1998, s'applique aux coopératives ayant des activités dans plus d'une province²¹. Afin d'illustrer nos propos, nous mettrons en lumière quelques caractéristiques de la *Loi sur les coopératives* du Québec.

La Loi sur les coopératives du Québec

La *Loi sur les coopératives* québécoise est en vigueur depuis 1982. Des modifications ont été apportées à différents moments, notamment en 2003, année où les coopératives de solidarité y ont été incluses. Les dernières modifications sont très récentes (2011), mais ne visent qu'une harmonisation avec la *Loi sur les compagnies*. Par ailleurs, la création d'une loi sur les coopératives a été portée par Alphonse Desjardins lui-même, originellement connue sous le nom de *Loi concernant*

20. Lambert (1964), p. 244.

21. Pour plus d'informations à ce sujet, consulter le site du Secrétariat aux coopératives du gouvernement fédéral : <http://coop.gc.ca/COOP/display-afficher.do?id=1232570551052&clang=fra>

les syndicats coopératifs; celle-ci a été adoptée en 1906. Ce type d'institution n'existant pas à l'époque, la loi a dû être élaborée de toutes pièces et est devenue aujourd'hui la *Loi sur les coopératives financières*.

Bien que l'éducation ne soit pas explicitement inscrite en termes de règles d'action coopérative – on y fait plutôt mention de formation et d'information –, le cadre légal québécois permet d'encadrer la pratique pour assurer que les principes, qui incluent l'éducation, et les valeurs sont respectés. Par exemple, la solidarité trouve sa forme pratique dans la dévolution de l'actif net²². Cette partie de la loi indique qu'en cas de dissolution de la coopérative, « le solde de l'actif est dévolu par l'assemblée des membres à une coopérative, à une fédération, à une confédération ou au Conseil de la coopération du Québec [maintenant, le CQCM] [...] »²³. La dévolution désintéressée de l'actif net était l'un des principes promus par les précurseurs, tels que les Pionniers de Rochdale. Cet article a pour effet de dissuader quiconque de dissoudre la coopérative pour ses fins propres en évitant qu'un individu ne puisse bénéficier de la distribution de l'actif net. Ainsi, l'organisation coopérative devient un patrimoine inaliénable qui concourt continuellement à la promotion et au développement économique, social et environnemental d'un milieu humain par l'expertise des gens du milieu eux-mêmes. Cet aspect est rarement mis en évidence, quoiqu'il représente une pratique de solidarité particulièrement originale. Notons toutefois que cette « impartageabilité » de la réserve n'est pas reprise dans toutes les lois provinciales.

22. Cet article de la loi ne s'applique pas aux coopératives de production agricole, dont les membres se partagent l'actif net entre eux en cas de dissolution. C'est également le cas de coopératives situées dans des provinces où la loi provinciale n'oblige pas cette dévolution de l'actif net.

23. *Loi sur les coopératives*, art. 185.

Du point de vue de la démocratie, de l'égalité, de la solidarité et de l'équité, la base des mécanismes de prise de décisions et les règles relatives au quorum sont abordées dans le texte de la loi. Outre le fait d'aider les membres et les employés à mieux comprendre la structure et la fonction légale des coopératives, un tel cadre a l'avantage d'être éducatif. Il construit l'organisation pour que celle-ci soit porteuse d'un projet éducatif relativement précis. Aussi, les responsabilités des différentes instances (assemblée générale, conseil d'administration, conseil exécutif et direction générale) y sont détaillées. Certaines règles internes ou modalités relèvent toutefois des statuts et règlements de la coopérative. En effet, il est important que l'autonomie de chaque coopérative soit reconnue, afin que les particularités de chaque milieu soient respectées. Mentionnons qu'il existe néanmoins une hiérarchie à respecter au sein du cadre légal coopératif. La loi coopérative est la référence ultime et se trouve au sommet de cette hiérarchie. Ensuite, les statuts de la coopérative ou de la mutuelle permettent de déterminer de façon générale la structure de l'organisation. Les règlements permettent d'établir les façons de faire et les mécanismes de gestion. Ainsi, un règlement interne ne peut contrevenir ni aux statuts ni à la loi.

Plusieurs types de coopératives

La *Loi sur les coopératives* du Québec présente également les modalités relatives à chaque type de coopératives. Les caractéristiques du modèle coopératif s'appliquent à tous les types de coopératives et de secteurs d'activité, malgré certaines nuances et particularités²⁴. Il existe six types de coopératives dans le

24. La description et l'analyse des types de coopératives et des secteurs ont été faites de nombreuses fois et de façon plus exhaustive qu'ici. L'intention est

Les coopératives du Canada

Au Canada, 18 millions de membres (soit 4 Canadiens sur 10) font partie de 9 000 coopératives et 70 000 de ces membres siègent à leur conseil d'administration. Au Canada seulement, ce sont donc plus de 70 000 personnes qui expérimentent, sur une base régulière, l'exercice démocratique, la prise en charge, le leadership coopératif et qui s'engagent dans un processus formatif et éducatif.

(Voir Secrétariat
aux coopératives, 2011)

milieu québécois: la coopérative de consommateurs, la coopérative de producteurs, la coopérative de travailleurs, la coopérative de travailleurs actionnaire et la coopérative de solidarité.

La coopérative de consommateurs a pour « objet principal de fournir à ses membres des biens et services pour leur usage personnel²⁵ ». En mars 2012, 1 581 coopératives de consommation figu-

raient au répertoire du ministère du Développement économique, Innovation et Exportation du Québec (MDEIE)²⁶. Leurs secteurs d'activités sont variés: l'alimentation, l'habitation, la câblodistribution, les services funéraires, etc. À titre d'exemples, nommons les nombreuses épiceries coopératives, les coopératives d'habitation, la coopérative de télécommunication CoopTel, le réseau COOPSCO dans le milieu scolaire et Mountain Equipment Coop.

Les coopératives de producteurs regroupent des membres producteurs, à qui elle fournit les biens et services nécessaires à l'exercice de leur profession ou à l'exploitation de leur entre-

plutôt d'en donner un portrait global. Pour plus de détails, voir le site du Conseil québécois de la coopération et de la mutualité: <http://www.coopquebec.coop/> et l'étude suivante: *Coopératives du Québec, données statistiques 2004 (édition 2006)* http://www.mdeie.gouv.qc.ca/objectifs/informer/cooperatives/page/etudes-et-analyses-13141/?tx_igaffichagepages_pir%5Bmode%5D=single&tx_igaffichagepages_pir%5BbackPid%5D=68&tx_igaffichagepages_pir%5BcurrentCat%5D=&cHash=1bb28b770044b0fd967e096b3ff2ecb

25. *Loi sur les coopératives*, art. 219.1.

26. Ministère du Développement économique, Innovation et Exportation (2012).

prise²⁷. « En se regroupant dans une coopérative de producteurs, les membres maximisent l'impact de leur propre entreprise. La coopérative devient alors le prolongement de l'entreprise individuelle en agissant comme un réseau efficace²⁸. » Agropur, La Coop fédérée, la galerie d'art Artazo (qui regroupe des artistes de la région de Sherbrooke) et les associations coopératives de taxis se retrouvent parmi les 334 coopératives de producteurs présentes au Québec²⁹.

Un troisième type de coopérative est la coopérative de travailleurs. Elle « regroupe des personnes physiques qui, en tant que travailleurs, s'associent pour l'exploitation d'une entreprise conformément aux règles d'action coopérative et dont l'objet est de fournir du travail à ses membres et à ses membres auxiliaires³⁰ ». Les coopératives de travailleurs œuvrent dans de nombreux secteurs, tels que la foresterie, les services ambulanciers, les services-conseils et la production brassicole. Nommons, parmi les 278 coopératives de travailleurs recensées par le MDEIE³¹, les coopératives faisant partie de la Fédération des coopératives des paramédics du Québec, la Coopérative de brasseurs professionnels Saint-Roch La Barberie et la coopérative forestière de Girardville.

La coopérative de travailleurs actionnaire (CTA) est relativement nouvelle dans le paysage coopératif québécois. Ses membres sont exclusivement des personnes physiques et la coopérative est constituée « dans le but d'acquérir et de détenir

27. *Loi sur les coopératives*, art. 193.1.

28. Conseil québécois de la coopération et de la mutualité (2011).

29. Ministère du Développement économique, Innovation et Exportation (2012).

30. *Loi sur les coopératives*, art. 222.

31. Ministère du Développement économique, Innovation et Exportation (2012).

des actions de la compagnie qui les emploie³² ». Elle a pour objet « de fournir du travail à ses membres et à ses membres auxiliaires par l'entremise de l'entreprise exploitée par cette compagnie³³ ». Les travailleurs obtiennent, par le biais des

C'est par la pédagogie coopérative que les membres d'Osata, une nouvelle coopérative de travailleurs, ont choisi de définir collectivement la mission de leur entreprise, s'assurant ainsi d'une compréhension commune dans le respect de l'apport de chacun des membres. (Voir l'activité « Vers un horizon commun » présentée en annexe.)

actions que détient la coopérative, l'accès aux prises de décisions au sein de l'assemblée des actionnaires. Le CQCM nomme les secteurs de la fabrication, de l'informatique et du multimédia

comme des exemples de secteurs d'activités où sont présentes les CTA. La Coopérative des Artisans en Radio télédiffusion du Québec et la Coopérative de travailleurs actionnaire de la Laiterie de l'Outaouais font partie des 62 CTA québécoises inscrites au répertoire du MDEIE³⁴.

La dernière-née de la famille coopérative est la coopérative de solidarité. Elle regroupe, quant à elle, au moins deux catégories de membres parmi les suivantes :

1. des membres utilisateurs, soit des personnes physiques ou morales qui utilisent les services offerts par la coopérative ;
2. des membres travailleurs, soit des personnes physiques travaillant dans la coopérative ;

32. *Loi sur les coopératives*, art. 225.

33. *Loi sur les coopératives*, art. 225.

34. Ministère du Développement économique, Innovation et Exportation (2012).

3. des membres de soutien, soit toute autre personne ou société qui a un intérêt économique, social ou culturel dans l'atteinte de l'objet de la coopérative³⁵.

Notons que les membres utilisateurs peuvent être consommateurs ou producteurs. Ce type de coopérative est probablement celui qui se rapproche le plus de la coopérative intégrale comme l'imaginaient les précurseurs dont nous avons déjà parlé. Nous retrouvons des coopératives de solidarité, entre autres, dans les secteurs des services d'aide à domicile, des services professionnels et des services de proximité. Cinq cent quatre-vingt-deux coopératives de solidarité sont enregistrées auprès du MDEIE³⁶.

Enfin, les coopératives financières, régies par une loi qui leur est propre, la *Loi sur les coopératives financières*, sont représentées par les Caisses Desjardins et les mutuelles. Ainsi, elles sont actives dans les secteurs du crédit et de l'épargne ainsi que de l'assurance. Parmi les mutuelles, citons La Capitale assurance, SSQ Groupe financier, Promutuel, La Survivance et Union-Vie Mutuelle.

Une structure de gouvernance démocratique

Afin de comprendre le terme « gouvernance », de plus en plus utilisé dans nos sociétés, il importe de s'informer de son origine, de sa signification première. « Étymologiquement, le mot a la même origine que *gouvernement*, tous deux provenant du verbe latin *gubernare*, terme nautique qui signifie *diriger un navire*³⁷. » Autrement dit, « qui dit gouvernance dit guider/

35. *Loi sur les coopératives*, art. 226.1.

36. Ministère du Développement économique, Innovation et Exportation (2012).

37. Peters et Savoie (1995), p. 1.

orienter. Il s'agit du processus par lequel les organisations humaines, qu'elles soient privées, publiques ou civiques, prennent elles-mêmes la barre pour se gouverner³⁸. »

Les dimensions coopératives selon SOCODEVI

Une coopérative est une organisation complexe, à la hauteur de ses ambitions. Il est difficile de bien décrire la situation prévalant dans une coopérative et son environnement tout en tenant compte des aspirations des membres-proprétaires sans négliger des aspects de son fonctionnement qui sont importants et possiblement essentiels. Il y a plusieurs façons de représenter une coopérative, les liens entre ses parties, le partage des rôles.

Pour les fins de son approche d'accompagnement, SOCODEVI présente la réalité et la complexité d'une coopérative en retenant trois dimensions : membres-clients, gouvernance, économique. Pour qu'une coopérative ou une mutuelle puissent se développer de façon durable, il est essentiel que les trois dimensions progressent.

Plus précisément, il s'agit des structures, des fonctions, des pratiques et des traditions organisationnelles qui sont utilisées afin d'accomplir la mission d'une organisation. « Cela détermine comment le pouvoir est exercé, comment les décisions sont prises, de quelle façon les acteurs ont leur mot à dire et comment les décideurs sont tenus responsables³⁹. »

La gouvernance se situe donc au cœur même de l'organisation et y joue un rôle essentiel. Ce genre de définition s'applique, comme nous l'avons déjà indiqué, à toute organisation.

La gouvernance coopérative se concrétise par le biais d'une structure correspondant à ses spécificités. « De tous les éléments doctrinaux qui sont habituellement avancés pour décrire la coopérative, nous retenons donc les notions de propriétaire-usager, de démocratie et de répartition comme éléments fondamentaux de la doctrine capables de préciser la nature ou l'essence coopérative⁴⁰. » Elle repose ainsi sur trois caractéristiques.

38. Institute on Governance (2011).

39. Gill (2001), p. 7.

40. Pichette, cité dans Desroche (1976), p. 307.

téristiques spécifiquement coopératives : la participation des membres à la propriété, au pouvoir et aux résultats⁴¹.

De fait, dans les coopératives, la gouvernance est par essence démocratique, donc nécessairement éducative. Cela est sans doute le principe de gouvernance le plus important, et aussi le point de départ de toute organisation coopérative. La gouvernance démocratique exige transparence, communication, inclusion, honnêteté, intégrité et, enfin, participation. Afin que tous les acteurs puissent participer convenablement, la coopérative et ses représentants doivent ainsi fournir l'information, la formation et l'éducation nécessaires à la prise de décision. De plus, les mécanismes de communication doivent être transparents et accessibles à tous et à toutes. Nous verrons qu'une telle gouvernance comporte des enjeux considérables nécessitant une éducation continue des différents acteurs, mais que ces mêmes enjeux revêtent en eux-mêmes un caractère hautement éducatif.

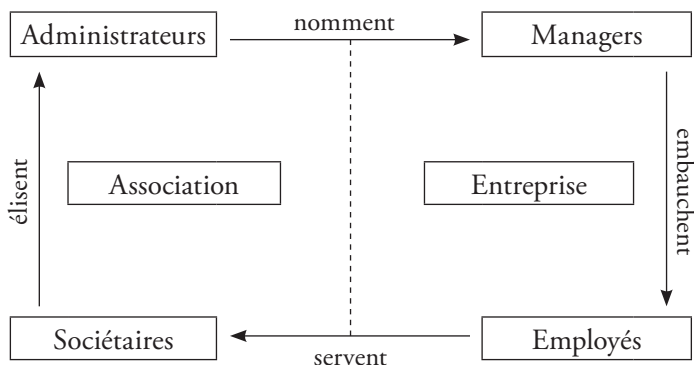
Les acteurs de la gouvernance coopérative

Puisque la gouvernance coopérative est démocratique, il est important de connaître les différents acteurs et les rôles respectifs qu'ils ont le droit et le devoir d'exercer. Dans le cas de la coopérative, quatre populations peuvent participer au pouvoir, comme l'explique Henri Desroche, grâce au quadrilatère coopératif. Ces quatre populations sont les suivantes : les sociétaires (les membres), les administrateurs, les managers (la direction générale) et les employés.

Distinguons d'abord les différentes parties prenantes présentées par Desroche.

41. Desroche (1976).

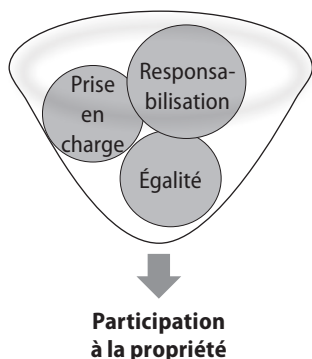
Le quadrilatère coopératif (Henri Desroche)



Tiré de Bridault (1996), p. 34.

1. Les sociétaires (ou membres) représentent des personnes physiques ou morales ayant acquitté le nombre requis de parts sociales, que l'on nomme alors parts de qualification, et qui prennent part aux activités de la coopérative; ils participent ainsi à la propriété collective. Le nombre et le

montant des parts de qualification sont définis par les statuts et règlements de la coopérative. Elles sont nominatives, c'est-à-dire qu'elles sont émises au nom du membre et permettent l'accès aux services offerts par la coopérative⁴². La propriété est donc collective, en partie indivisible et en partie divisée. Les parts de qualification forment la partie de la propriété collective qui est divisée



42. Bridault (1996), p. 18.

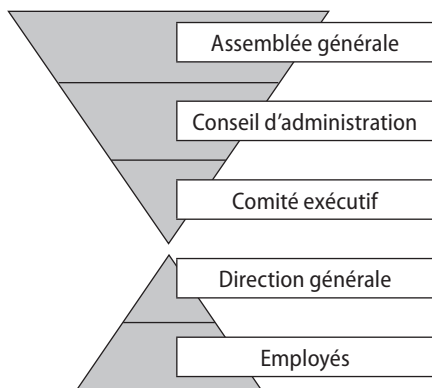
- entre les membres et la réserve⁴³ en est la partie indivisible⁴⁴. L'ensemble des membres de la coopérative forme ce qu'il est convenu d'appeler l'assemblée générale (AG). Chaque membre n'a droit qu'à une seule voix, d'où la fameuse formule : « un membre, un vote ».
2. Les administrateurs sont les représentants des membres, élus démocratiquement par l'assemblée générale, afin d'administrer les affaires courantes de la coopérative. Ils siègent au conseil d'administration (CA) où ils exercent une fonction de démocratie représentative. Le conseil d'administration peut également choisir de désigner certains de ses membres pour former un comité exécutif (CE). Celui-ci exercera alors les pouvoirs délégués par le conseil d'administration.
 3. La direction générale (managers) est nommée par le conseil d'administration. L'assemblée générale peut être invitée à donner son approbation pour l'embauche ou établir certaines conditions, mais sa nomination relève du CA.
 4. Les employés sont embauchés par la direction générale afin de l'appuyer dans le bon fonctionnement de la coopérative et l'accomplissement de sa mission.

Le quadrilatère coopératif de Desroche nous permet de réaliser que la structure coopérative est en fait double. La coopérative est composée d'une structure associative et d'une structure entrepreneuriale. Chacune est composée de deux types de population. Les administrateurs et les membres, du côté associatif (lequel fonctionne selon le principe du bénévolat), ainsi que les managers et les employés, du côté de l'entreprise (qui fonctionne selon le principe du salariat).

43. La réserve est le poste budgétaire auquel on affecte une partie des excédents, l'autre partie pouvant être redistribuée sous forme de ristournes.

44. Desroche (1976), p. 313.

Tous ces acteurs ne se retrouvent toutefois pas d'emblée dans toutes les coopératives. Par exemple, dans une coopérative de travailleurs, les sociétaires et les employés seront les mêmes personnes. Les liens entre les membres et leur coopérative varient donc selon le type de coopérative dont il est question. De même, si le nombre de membres d'une coopérative est restreint, nul n'est besoin d'élire un conseil d'administration pour les représenter. Ainsi, le passage d'une démocratie directe à une démocratie représentative est souvent fonction de la taille de l'entreprise coopérative. Néanmoins, afin de bien présenter les différents enjeux auxquels sont susceptibles d'être confrontés ces différents acteurs de la gouvernance coopérative, nous continuerons notre réflexion à partir des quatre populations présentées dans le quadrilatère coopératif de Desroche.



Adapté de Bridault (1996), p. 34.

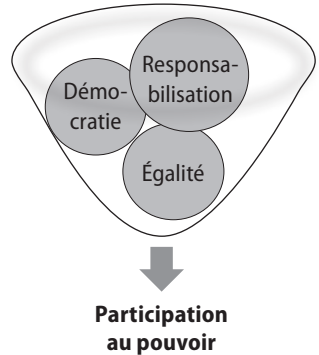
Le schéma ci-contre⁴⁵ illustre la structure démocratique de la coopérative, telle que l'on vient de la décrire. La partie entrepreneuriale est traditionnelle, dans la mesure où les employés demeurent sous l'autorité de la direction générale, ce qui s'illustre par une pyramide. Cependant, la structure associative est

différente, car elle s'illustre plutôt par une pyramide inversée. En outre, l'assemblée générale occupe ici le haut de cette première pyramide inversée. Elle est en effet l'instance suprême de l'organisation et elle est souveraine. Le conseil d'adminis-

45. Bridault (1996).

tration, nommé par elle, se trouve sous son autorité. À son tour, le comité exécutif est redevable envers le conseil d'administration et, de ce fait, envers l'assemblée générale. Le conseil d'administration et le cas échéant, le comité exécutif font le lien avec la direction générale et les employés, c'est-à-dire la partie entrepreneuriale.

Dans une coopérative, le processus démocratique est continu, mais il culmine avec l'assemblée générale elle-même, qui ne devient souveraine que dans la mesure où l'équilibre démocratique se maintient entre le libellé des libertés individuelles et l'égalité des droits et des devoirs des membres. C'est le principe d'un membre, un vote. Cette démarche démocratique coopérative fait de chaque personne un membre à part entière, comme devrait l'être le citoyen dans la gestion démocratique de son pays.



En s'investissant de leurs responsabilités décisionnelles, les membres d'une coopérative participent au pouvoir, caractéristique coopérative la plus fondamentale selon Desroche⁴⁶. Ainsi que nous l'avons déjà vu, la participation au pouvoir dans une coopérative ou une mutuelle s'effectue généralement selon le principe de la démocratie représentative. Ainsi, les membres participent au pouvoir en élisant des représentants au sein des différentes instances⁴⁷. En raison des mécanismes démocratiques au sein de l'organisation, il importe de développer, chez les membres et les dirigeants, une compréhension

46. Desroche (1976), p. 317.

47. Bridault (1996), p. 18.

globale des enjeux et des décisions à prendre. Pour reprendre l'heureuse formule de Raux, « [...] c'est le débat, encore plus que le vote, qui fait la qualité de la démocratie⁴⁸ ».

Une activité de pédagogie coopérative a permis de consulter les membres à l'assemblée générale annuelle de la Fédération des coopératives d'alimentation du Québec en vue d'obtenir leurs points de vue et de connaître ceux qui font consensus, tout en favorisant une participation active et équitable (voir l'activité « Optimisons notre participation en atelier » présentée en annexe).

Si les membres participent à la propriété et au pouvoir, ils ont également l'obligation, ne serait-ce que morale, d'utiliser les biens et services de leur coopérative. En effet, de ces transac-

tions dépendent le maintien et le développement de la coopérative, car, répétons-le, celle-ci n'est pas qu'associative. Elle est également une entreprise qui ne peut survivre longtemps sans être rentable. Et ils ont d'ailleurs tout intérêt à faire affaire avec elle, car comme le mentionne Desroche, une autre caractéristique des coopératives est la participation aux résultats⁴⁹.

De façon générale, « les surplus d'opération à la fin d'une année financière sont considérés comme un dû aux membres, un *trop-perçu* ou un *excédent* généré à partir des prix d'achat ou de vente des biens ou services par le membre à sa coopérative⁵⁰ ». Historiquement, ce principe a pris la forme de la « ristourne au prorata des transactions », c'est-à-dire qu'ils sont redistribués équitablement, en fonction de l'usage que le membre a fait des biens et services de la coopérative. Par exemple, dans une coopérative de consommation, les membres

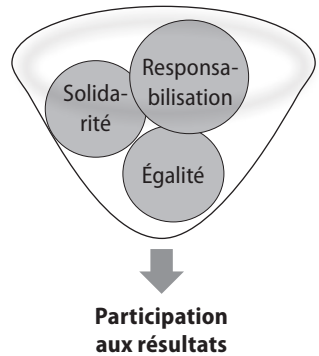
48. Raux, cité dans Lebel (2007), p. 128.

49. Desroche (1976).

50. Bridault (1996), p. 19.

pourront recevoir une ristourne proportionnelle aux achats effectués auprès de la coopérative, remise à partir des « trop-perçus » ou, autrement dit, d'un montant « chargé en trop ». Dans le cas d'une coopérative de producteurs, il sera possible de remettre une ristourne proportionnelle aux services ou produits vendus par ces derniers à la coopérative, si un excédent est créé. Celui-ci résulterait alors de paiements « insuffisamment élevés ». Il faut toutefois rappeler que les excédents ou trop-perçus peuvent aussi être versés à la réserve. La loi spécifie la réserve minimale requise pour toute coopérative ou mutuelle, à des fins de pérennisation de l'organisation. Les excédents ou trop-perçus ne sont versés qu'après que les conditions relatives à la réserve collective sont remplies et selon une décision de l'assemblée générale, laquelle reçoit les informations et recommandations de la part du conseil d'administration et de la direction générale. De fait, l'assemblée générale peut également, pour différentes raisons éthiques ou administratives, décider de verser l'ensemble des excédents ou des trop-perçus à la réserve.

En somme, le « creuset de l'éducation » se matérialise par l'ensemble des apprentissages et des expériences que suscite et favorise la participation au fonctionnement de la coopérative⁵¹. L'une des caractéristiques de ce fonctionnement est la participation des membres à la propriété, à l'exercice du pouvoir et aux résultats. La tenue des assemblées générales, l'exercice de la vie démocratique et les relations d'affaires avec les membres



51. Giguère (1992).

La compréhension des résultats dans les coopératives

La croissance de l'entreprise coopérative s'exprime en des termes différents de ceux utilisés pour l'entreprise capitaliste. Pour cette dernière, la hausse du chiffre d'affaires ou du capital représente souvent l'indice de mesure par excellence de son succès. Par contre, pour les coopératives, la croissance doit être analysée différemment. Le fait, par exemple, de rejoindre un plus grand nombre de membres pourrait être le plus important indicateur de croissance tout comme peut l'être une plus grande création d'emplois dans son milieu.

De même, l'analyse du rendement de la coopérative mérite une attention particulière. Sa priorité étant de satisfaire les besoins de ses membres-usagers, elle pourrait se satisfaire d'un rendement moindre si c'est le prix à payer pour réaliser sa mission. Cela n'en fait pas pour autant une entreprise moins solide financièrement. Très souvent, l'action de la coopérative s'inscrit dans la durée. Il n'est donc pas rare d'observer de moins grandes fluctuations dans son rendement mais une plus grande longévité en affaires.

sont en soi des occasions privilégiées de contribuer à l'éducation des membres. En ce sens, la coopérative demeure une école où on apprend, à partir de son cadre normatif de valeurs et de principes, à participer et à gérer, par une gouvernance originale, une entreprise collective. Pour ce faire, il est nécessaire de faire appel activement aux idées et aux talents de chacun, c'est-à-dire de valoriser leur propre personne à l'intérieur d'une telle entreprise spécifique.

La coexistence des différentes parties prenantes au sein de la double structure associative et entrepreneuriale des coopératives pose un défi important et complexe (qui peut aussi être considéré comme une force) ainsi qu'un certain nombre d'enjeux. La conciliation des intérêts parfois divergents de ces acteurs est en effet au cœur de la gouvernance

coopérative. « Le pont aux ânes de la démocratie coopérative est précisément d'obtenir des communications, voire des convergences, entre ces quatre pôles. On sait maintenant qu'un tel fonctionnement ne va pas de soi⁵². » Voyons plus

52. Desroche (1976), p. 338.

spécifiquement quelques-uns de ces enjeux, qui sont de l'ordre de la communication et de la conciliation, de la démocratie et de la technocratisation ainsi que de la participation.

La communication : une clé essentielle pour la conciliation des intérêts

Débutons par un exemple très concret auquel peuvent se retrouver confrontés tous les types de coopératives. À propos d'une décision concernant l'attribution des excédents, on peut se demander s'ils doivent être remis aux membres (lesquels y trouvent alors un intérêt personnel et immédiat), à la réserve de la coopérative (ce qui permet alors d'assurer le développement de l'organisation à plus long terme et parfois de réagir à certains imprévus) ou utilisés pour augmenter les revenus des employés (sous la forme de bonus, par exemple). La coopérative de solidarité est probablement celle qui offre le défi le plus important à ce niveau, car non seulement les quatre populations (membres, administrateurs, gestionnaires et employés) doivent travailler en commun, mais il existe également une diversité d'intérêts au sein même des membres. En effet, la coopérative de solidarité peut compter des membres travailleurs, des membres utilisateurs et des membres de soutien. On

Leçons et expériences de la coopération internationale

Le réseau partenaire guinéen de Développement international Desjardins, Yèté Mali, mise sur des campagnes de sensibilisation qui s'effectuent directement dans les marchés où travaillent plusieurs de ses membres. Les gestionnaires et agents de l'institution rencontrent donc ces membres directement sur leur lieu de travail et ont ainsi l'occasion de se présenter à eux, de leur expliquer les principes de base et les valeurs des coopératives, de répondre à leurs inquiétudes et interrogations et de participer à leur éducation financière.

Outre cette forme de sensibilisation, les boîtes à images, les témoignages, les pièces de théâtre et les messages à la radio sont d'autres moyens qui peuvent être employés pour participer à l'éducation et à la sensibilisation des communautés.

comprend ici qu'il n'existe donc pas de réponse absolue. Tout est question de contexte, de gestion d'intérêts différents, de vision commune quant au développement et à la mission de la coopérative, de leadership, etc. Les efforts de communication et de conciliation doivent être d'autant plus conscients et organisés.

D'ailleurs, la conciliation des intérêts ainsi que la communication au sein de la coopérative sont deux enjeux qui peuvent aller croissant avec l'augmentation du membership. Non seulement faut-il réussir à concilier des intérêts parfois divergents, mais il faut également être en mesure de transmettre l'information nécessaire aux différentes parties prenantes afin de faciliter leur compréhension des enjeux ou de susciter leur participation à la vie démocratique.

Une activité de pédagogie coopérative a permis au Conseil québécois de la coopération et de la mutualité et à ses partenaires de dresser un portrait des initiatives de promotion à l'entrepreneuriat collectif jeunesse au Québec et de s'entendre sur les orientations annuelles à adopter. Chacune des personnes présentes a pu partager ses réalisations, ses besoins, ses attentes et ses pistes de solution, en un court laps de temps, grâce à l'activité « Seul, on va plus vite ; ensemble, on va plus loin » (voir l'activité présentée en annexe).

La connaissance des principes et des valeurs d'un patrimoine comme le coopératisme, confronté à un autre, ne saurait assurer la cohésion du projet commun : il faut plus, c'est-à-dire la délibération, à travers la discussion et le débat. Dans une organisation comme la

coopérative où différentes valeurs humaines (politiques, religieuses, culturelles, etc.) se côtoient dans le but de trouver une solution sociale commune, tout doit se faire en fonction des débats. La cohésion sociale doit prendre en compte l'idée

et l'expérience du conflit à résoudre. Pas d'opposition d'idées, point de construction coopérative véritable! «Le conflit, en effet, résultat de la divergence affichée, est constitutif de la vie démocratique. La démocratie, comme entreprise jamais achevée de faire place et droit à chaque personne considérée en outre comme citoyen-acteur, est constituée par le débat dont elle est à la fois le lieu et l'enjeu – à la fois le jeu ou l'exercice de la démocratie, elle-même enjeu⁵³.» Le conflit est le moment pour apprendre à communiquer et à débattre des points de vue opposés pour chercher une solution commune à des problématiques et à des besoins. La pédagogie coopérative joue ici un rôle primordial.

Exercer la démocratie dans un univers coopératif complexe

De façon générale, une coopérative passe de la démocratie directe à la démocratie représentative assez rapidement (ou d'emblée, à sa création). Cette représentation est normale et souvent souhaitable. La situation peut toutefois devenir problématique si, face à un nombre toujours croissant de membres, la démocratie représentative devient délégative ou ne se vit que par procuration. Plus la démocratie délégative est achevée, acceptée, stabilisée, plus elle a tendance à accentuer la professionnalisation et la séparation entre représentants et représentés. Elle ne devient alors qu'une démocratie de parure, laquelle peut glisser dans certains cas vers une technocratisation exacerbée ou des abus de pouvoir de la part des dirigeants. Villeret affirme :

53. Tessier et Bourgeault, cités dans Legault, Rada-Donath et Bourgeault (1999), p. 212.

L'on assiste, en réalité, à une dégradation de la représentation en simple délégation donnant à l'élu une sorte de chèque en

Concilier performance financière et sociale

Développement international Desjardins (DID) appuie les dirigeants élus et non élus dans la réalisation d'un diagnostic de la performance de leur coopérative financière, à travers un outil appelé TOP 1-2-3. Cela est réalisé avec un objectif d'éducation financière et coopérative, afin que les dirigeants prennent conscience des forces et des faiblesses de leur institution et afin de faciliter le processus de prise de décisions menant à leur résolution. Les trois composantes de cet outil permettent d'accompagner les dirigeants de la coopérative dans l'évaluation de leur performance d'affaires, de leur performance organisationnelle (niveau de formalisation et de maîtrise des systèmes opérationnels, de contrôle et de soutien) et de leur performance institutionnelle (niveau d'intégration et de cohésion des diverses entités de l'institution).

DID offre également à ses partenaires un outil de diagnostic de la performance sociale. Grâce à cet outil, les dirigeants peuvent notamment s'assurer que leur institution répond adéquatement à sa mission, incluant le respect de ses valeurs coopératives, et que l'institution trouve un équilibre entre sa performance financière et sociale.

blanc pour plusieurs années. Il s'ensuit, le plus souvent, une dégradation supplémentaire : déjà délégué, le pouvoir se retrouve confisqué. Il n'est guère étonnant, dans ces conditions, que ce phénomène aggrave, en retour, la désaffection⁵⁴.

L'une des pratiques à privilégier pour favoriser l'auto-éducation est celle de la rotation des mandats qui vise, par exemple, le renouvellement par étapes d'un conseil d'administration et qui permet aux nouveaux dirigeants de bénéficier de l'expérience de leurs prédécesseurs. Un extrait d'un rapport de l'ACI nous rappelle l'importance de cet enjeu :

Partout et toujours les coopératives ont éprouvé des difficultés à conserver la pleine vigueur de leur base démocratique. [...] De plus en plus, les prises de décisions sont confiées à une élite directoriale professionnelle [...]. Dans le contexte de la démocratie, l'effet dominant de cette réforme est d'élargir le fossé entre les membres et la direction et d'enlever la responsa-

54. Villeret, cité dans Lebel (2007), p. 128.

bilité des décisions à la base locale, qui depuis longtemps était considérée comme le fondement du contrôle démocratique⁵⁵.

L'approche managériale ou la « révolution des managers » n'épargne donc pas le modèle coopératif. « Le lieu du pouvoir se situe progressivement dans cette technostucture de l'exécutif. [...] La seule passerelle offerte est celle de la formation, à parcourir dans les deux sens : formation technique des administrateurs et peut-être surtout formation coopérative des managers⁵⁶. »

Cela dit, la formation, au sens *educare* du terme, ne suffit pas. Il est nécessaire de faire vivre un réel processus d'éducation (*educere*). En effet, l'efficacité de rendement perd son sens si elle ne sert pas la mission fondamentale de la coopérative qui est de répondre aux besoins de ses membres. De la même façon, la plus belle des missions coopératives ne se réalisera pas si l'organisation est inopérante et financièrement déficitaire. Il est donc nécessaire, en tout temps, de se remémorer la complexité de la structure et de la mission de la coopérative.

Après quelques années d'existence et avec le niveau de croissance qu'atteignent parfois certaines coopératives, il arrive qu'on ne pense plus qu'à un type de formation, soit celui qui s'adresse aux dirigeants et aux employés. La formation professionnelle et technique l'emporte pour des motifs de rentabilité et néglige certains aspects sociaux propres à la coopérative. On perd alors de vue les objectifs de départ et l'éducation continue des membres de la coopérative passe à l'arrière-plan. Les activités des membres se résument alors fréquemment à une assemblée annuelle où l'on présente les états financiers, incompréhensibles à certains égards pour bon nombre de membres ou de sociétaires. Dans ce

55. Alliance coopérative internationale, citée dans Desroche (1976), p. 340.

56. Desroche (1976), p. 349.

contexte, on consent peu d'efforts en faveur du renouvellement de l'organisme [...]. En l'absence de pressions exercées pour un retour à la vocation sociale initiale ou pour son maintien, certaines coopératives florissantes se suffisent à elles-mêmes, se limitant à des objectifs de rentabilité, et se distinguent peu des entreprises non coopératives⁵⁷.

On peut se demander quel est le coût de la démocratie. Prises de décisions plus longues, élaboration d'outils de communication, décisions parfois contraires à la rationalité économique, etc. Par contre, la vraie question est plutôt de savoir quel serait le coût lié à l'économie de cette vie démocratique.

Cette émasculature de la démocratie peut, et c'est ce qui arrive, se manifester de différentes manières, par l'apathie de ses membres, la faible assiduité aux réunions, la désaffection de la traditionnelle loyauté à la coopérative, l'inaptitude à attirer les jeunes, les difficultés à recruter du personnel, la disparition du sens d'appartenance et du sentiment que l'on exerce une influence, [...] voire parfois, par l'obscurcissement de la finalité de la coopération, à savoir servir les intérêts des membres⁵⁸.

Par son statut démocratique, la coopérative se doit de faire la promotion de la primauté de la rationalité dans son engagement quotidien. Les enjeux éthiques s'inscrivent dans l'interaction communicationnelle, le dialogue pluridisciplinaire, le débat et la prise de décision. L'éducation est donc ici vitale pour la construction de la personne autonome vers un projet social plus solidaire et équitable. Ainsi, « former des hommes responsables et solidaires, c'est-à-dire des coopérateurs “engagés” dans le contexte des coopératives, est un effort d'éducation perma-

57. Conseil supérieur de l'éducation (1982), p. 3.

58. Alliance coopérative internationale, citée dans Desroche (1976), p. 340.

nente⁵⁹». Cet apprentissage démocratique implique une continuité, une progressivité, un dynamisme et une participation citoyenne. *L'educere* et *l'educare* dans toute leur complexité sont ainsi nécessaires pour mieux articuler les problématiques et faire émerger les solutions.

Une participation nécessaire au processus démocratique

La participation au pouvoir, selon la formule « un membre, un vote », devient également problématique lorsque la taille de la coopérative augmente. En effet, la complexité des enjeux n'a d'égale que la multitude d'éléments à considérer dans la prise de décision. « Ce principe n'est nullement remis en doute, mais son application devient de plus en plus compliquée du fait que les institutions coopératives prennent des proportions toujours plus grandes. [...] Le droit de chaque membre à une voix [...] n'est pas en lui-même la garantie d'une administration démocratique effective⁶⁰. » Ce commentaire a été élaboré lors du congrès

Une session d'intégration des nouveaux administrateurs, adaptée au réseau COOPSCO

La Fédération québécoise des coopératives en milieu scolaire propose une session d'intégration des nouveaux administrateurs afin de s'assurer que les nouveaux administrateurs étudiants entrant en poste dans les conseils d'administration des COOPSCO comprennent bien leur rôle et leurs champs de responsabilité. Les principes de la pédagogie coopérative y sont utilisés afin d'assurer la collaboration entre les participants dans leurs apprentissages.

Les objectifs visés par cette session d'intégration sont :

- expliquer ce qu'est une coopérative;
- nommer les responsabilités d'un administrateur COOPSCO;
- décrire les comportements à adopter dans un conseil d'administration;
- reconnaître les éléments importants dans les états financiers d'une coopérative en milieu scolaire;
- nommer les éléments à considérer lors de l'analyse d'un projet.

59. Humérez-Comtois et Comtois (1982), p. 212.

60. Alliance coopérative internationale; citée dans Desroche (1976), p. 333.

**La diffusion des valeurs coopératives :
une des clés du succès**

« Comme toutes les coopératives, la Fromagerie St-Albert vise à maximiser la valeur d'usage de ses membres en relevant l'ambitieux défi de leur apporter un rendement financier, tout en soutenant la pérennité et le développement de l'entreprise, la défense des intérêts professionnels, la relève agricole et le développement durable de la communauté de St-Albert et de la francophonie ontarienne. [Pour affronter les nombreux défis qui se sont présentés à elle], la recette gagnante de cette entreprise centenaire s'est retrouvée au cœur même de la solidarité entre les membres, les gestionnaires, les employés et les personnes-ressources. » (Côté, cité dans Schwab, 2011, p. 1)

« Une des conditions préalables afin d'encourager le respect des valeurs coopératives, c'est de les endosser et de les diffuser. La Fromagerie St-Albert a adopté [ces valeurs il y a 117 ans déjà] et elle en fait la promotion le plus souvent possible, notamment dans le cahier des participants pour l'assemblée générale annuelle de la coopérative et dans le cahier préparatoire pour la planification stratégique annuelle. Les valeurs sont également présentées et expliquées lors des rencontres avec la relève familiale des membres. Finalement, à la suite d'une décision du conseil d'administration à cet effet, en plus de la diffusion plus ou moins informelle habituelle, une présentation plus formelle des valeurs et de la mission sera faite à tous les employés. [...] »

Consciente de l'importance de l'éducation dans l'atteinte d'une société meilleure et plus juste, la coopérative fournit à ses membres, ses dirigeants élus et ses employés l'éducation et la formation requises pour pouvoir contribuer efficacement à son développement. » (Schwab, 2011, p. 1-2)

de l'ACI à Vienne... en 1966! On réalisait déjà l'enjeu de la participation des membres à la vie démocratique découlant de la croissance des coopératives.

La coopérative est une démocratie par nature. Les démocraties politiques font place à d'autres régimes quand leurs citoyens n'ont plus le sens de la liberté ni le désir de la défendre. Mais la coopérative, organisation volontaire, disparaît quand les hommes qui la composent ont perdu le sens de l'association⁶¹.

61. Brot (1951), p. 3.

La participation des membres est donc un réel enjeu pour les coopératives, notamment parce que leur participation assidue et nombreuse (que ce soit aux assemblées générales, aux comités, aux consultations diverses) est souvent une façon de juger de la bonne santé associative de l'organisation. Selon un commentaire formulé lors du congrès de l'ACI de 1969, « il est facile de donner aux membres des rouages représentatifs. On peut les instruire, les informer, communiquer avec eux et les distraire, mais on ne réussira jamais à les faire participer, à moins de leur donner un véritable enjeu dans l'entreprise⁶². »

Dans une coopérative de producteurs, de travailleurs ou même d'habitation, une grande partie de la vie du membre est liée à sa coopérative et à son bon fonctionnement, ce qui réduit d'autant la problématique de la participation. Cela est aussi vrai pour les communautés en dévitalisation, où des citoyens et citoyennes mettent leurs efforts en commun afin d'améliorer leur qualité de vie. L'ouverture d'un magasin général coopératif, géré par des femmes, dans une communauté de 300 habitants située à 40 km de la ville la plus proche dans une région reculée du Honduras a un impact immense! Pareillement, la mise en commun de la production, l'amélioration des techniques d'extraction de la résine de pin ou la diversification des activités économiques des coopératives forestières représentent de véritables enjeux pour les petits producteurs des projets du COOPFORH de SOCODEVI, car leur qualité de vie en est directement changée. L'effet structurant de coopératives bien gérées dans ces collectivités défavorisées est généralement important et évident⁶³.

62. Alliance coopérative internationale, citée dans Desroche (1976), p. 342.

63. Pour plus d'information à propos de ce projet : <http://coopforh.socodevi.org/> ou pour des exemples de coopération entre les coopératives québécoises et certains pays du Sud : <http://socodevi.org/>.

Qu'en est-il de la participation des membres lorsque leur engagement au sein de la coopérative n'engendre pas un impact significatif dans leur vie quotidienne? Comment leur donner (ou comment peuvent-ils se donner eux-mêmes) un véritable enjeu au sein de leur coopérative? Comment la coopérative peut-elle devenir un véritable enjeu pour eux?

Cette situation se fait réellement sentir dans une coopérative de consommation, où les membres ont toujours le choix de faire affaire ailleurs. On vote avec ses pieds! La fidélité des membres devient alors une conséquence directe de leur conviction coopérative et de leur compréhension du modèle. Puisqu'ils sont propriétaires-usagers de leur coopérative, acheter ailleurs signifie faire affaire avec ses propres concurrents... Une partie de la réponse se trouve certainement dans les efforts de formation et d'éducation. La formation n'est toutefois pas suffisante pour donner un sens à l'activité coopérative. L'éducation «*educere*» permet de situer le rôle des acteurs de la gouvernance coopérative dans un ensemble plus vaste et de comprendre le rôle d'acteur de changement, de créateur d'un projet de société différent, qui dépasse largement celui de simple consommateur.

Dans des circonstances où le lien d'usage avec le membre est moins évident, il faut donc savoir d'abord répondre adéquatement à ses besoins et lui insuffler un sentiment d'appartenance important. La qualité de la gouvernance doit ainsi constamment chercher à s'améliorer, ce qui peut se traduire par des gains au niveau de la représentativité, du respect des cadres légaux, de l'amélioration des contrôles internes et externes ainsi que de la mise en place d'une relève dynamique. On doit observer une délégation des pouvoirs au sein de la structure qui permet d'accroître l'efficacité tout en maintenant une bonne implication des membres dans le choix des orien-

tations fondamentales. En d'autres termes, assurer constamment le respect du caractère démocratique de la gouvernance coopérative!

La mission éducative des coopératives : un enjeu à préciser

Cela nous amène à examiner, de façon plus précise, les constats et les défis éducatifs qui concernent le mouvement coopératif actuel. Cette précision que nous venons d'apporter au sujet de la définition de l'entreprise coopérative, de son cadre légal québécois et de sa gouvernance nous amène à nous poser les questions suivantes : avec une telle diversité d'organisations, dans un contexte dont le paradigme dominant favorise davantage l'individualisme, voire le narcissisme et une vision du monde à court terme, peut-on éduquer à la coopération? Se dégage-t-il, au travers

des nombreuses formations offertes dans l'univers coopératif, un tronc commun de la coopération qui permet de dévoiler le paradigme coopératif et de découvrir tout son potentiel transformateur personnel et collectif? En bref, met-on l'accent sur la formation (comme *educare*), sur l'éducation (comme *educere*) ou sur les deux à la fois?

Étant donné la diversité des coopératives et leurs besoins respectifs, de multiples formations coopératives et outils pédagogiques existent actuellement. Ces outils et formations, souvent élaborés à l'interne, permettent généralement à leurs

Le partage des ressources : un bénéfice pour tous!

À la suite de demandes répétées de la part de ses membres concernant le partage des différentes ressources existantes en matière de formation coopérative, le Conseil canadien de la coopération et de la mutualité (CCCM) a mis en ligne un nouveau site Internet: outils.coop. Celui-ci répertorie des outils provenant de différentes sources, telles que des conseils provinciaux, des fédérations sectorielles, des coopératives et des gouvernements.

La mise en place de ce site Internet vise à accroître l'accessibilité et la démocratisation des moyens d'éducation, de formation et d'information du réseau coopératif francophone canadien et à favoriser l'harmonisation de son contenu.

membres, employés, gestionnaires ou dirigeants, d'acquérir les compétences techniques nécessaires à la bonne gestion de l'entreprise coopérative, dans leurs secteurs respectifs ou selon le type de coopérative adopté. Néanmoins, une analyse effectuée en 2011 auprès de 43 organismes de la francophonie canadienne de tous horizons (coopératives, fédérations et autres acteurs intéressés par cette mouvance : universités, cégeps, ministères, etc.) révèle que, parmi les outils et formations existants :

La plupart se veut informatif ou formatif, expliquant de ce fait que la grande majorité d'entre eux utilise une approche de savoir ou de savoir-faire. Le savoir et le savoir-faire facilitent l'apprentissage des techniques applicables à la gestion et à la gouvernance coopérative alors que le savoir-être constitue une base importante pour une intégration et une harmonisation des valeurs et des principes coopératifs à l'intérieur d'une pratique humaine et globale. [...] L'éducation coopérative ne se limite jamais qu'à développer la personnalité coopérative pour les activités entrepreneuriales et associatives qu'exige la coopérative ; elle se doit de susciter et de déployer l'être coopératif dans toutes les dimensions humaines [...] ⁶⁴.

Ainsi, comme le propose cette analyse, les différentes formations devraient établir des liens concrets et constants avec les fondements mêmes du modèle coopératif pour que s'en dégage une vocation éducative. Nous soupçonnons cependant que, depuis le tournant des années 1980, le mouvement coopératif québécois et canadien s'est concentré davantage sur la formation que sur l'éducation à la coopération. Rappelons que le tronc commun coopératif se retrouve dans les valeurs et les principes coopératifs, mais également dans la vision

64. Charbonneau et Martin (2012), p. 13.

humaniste développée par le mouvement coopératif au fil du temps. Cette même dynamique doit être réactualisée pour répondre aux défis de la complexité du monde qui se dessine. La coopération est une des avenues royales pour y parvenir.

Répétons ici ce que nous avons déjà dit : le modèle coopératif relève d'un paradigme qui lui est particulier, un paradigme coopératif présentant une conception de l'humain, des valeurs et des finalités qui lui sont propres. Se dégagent de ce paradigme des pratiques uniques et des réussites exemplaires qui doivent être considérées comme telles. Malgré les spécificités relatives à chaque secteur d'activités coopératives, certaines prémisses de base s'appliquent à l'ensemble. Ce sont ces éléments communs, en lien avec les finalités éducatives des pratiques coopératives, qui feront l'objet de la section suivante.

POUR DES PRATIQUES COOPÉRATIVES... ÉDUCATIVES

À l'intérieur d'une coopérative, la formation coopérative est directement en lien avec sa forme de gestion et de gouvernance. Elle vise l'apprentissage à faire... Ceux et celles qui gravitent autour de la coopérative doivent être formés à bien la gérer et l'orienter selon ses principes et ses valeurs. Des connaissances sont à acquérir et l'*educare* y joue un rôle essentiel. Une telle nécessité est spécifique à l'organisation elle-même. Ainsi que nous l'avons vu à maintes reprises, la formation à elle seule ne permet toutefois pas une éducation globale de l'individu, au sens *educare-educere*. Il faut nécessairement, pour ce faire, ajouter un aspect *educere* à toute activité de formation coopérative.

L'éducation à la coopération doit être vécue à l'intérieur d'une coopérative, bien que cette dernière n'en soit pas le terrain exclusif. Ainsi, semble-t-il pertinent de penser l'éducation

à la coopération dans une coopérative avec des membres et des employés au même titre que dans une classe avec un enseignant et des enfants, par exemple. Les buts éducatifs fondamentaux demeurent les mêmes. Desroche dit d'ailleurs de cette façon de faire qu'elle est une :

pratique éducative d'une société sans école. Il n'est pas douteux que [...] des milliers de travailleurs y [aient] reçu leur apprentissage : à une sociabilité performante, à une conduite gestionnaire, à une maîtrise technologique, à une tolérance idéologique, à une économie appliquée, à une éthique de la créativité, à une compétence commerciale, financière et administrative, à une cogestion et à des autogestions⁶⁵.

Puisque la coopérative n'implique pas seulement le savoir, le savoir-faire mais aussi le savoir-être, l'éducation qu'elle propose doit être plus large qu'une simple instruction scolaire. Elle est la somme des réflexions, des actes et des expériences qui développent les habiletés intellectuelles et éthiques du coopérateur ainsi que sa capacité à travailler avec les autres.

De fait, les coopératives ne peuvent se préoccuper que de leurs outils formatifs qui risquent de se fragiliser s'ils ne sont pas soutenus par une réflexion sur la philosophie coopérative. Sans ce support qui est le sien, la formation risque d'en emprunter d'autres n'ayant que la lettre... sans l'esprit ! Les coopératives ne peuvent se passer de la formation, mais celle-ci doit s'inscrire dans un cadre plus large et plus fondamental que fournit l'éducation, c'est-à-dire un « vivre ensemble » particulier et réfléchi que développent une culture morale et une culture éthique citoyenne éclairée par un projet de société accepté.

65. Desroche (1978), p. 212.

Le coopératisme comprend le principe d'éducation comme une expérience réfléchie de la vie et une expérience pour la vie. Cette éducation devrait toujours se préoccuper de développer l'initiative de penser et de juger par soi-même, valorisant ainsi le discernement. Elle doit être intentionnelle. En même temps, et nécessairement, cette réflexion soutiendra et justifiera le volet technique en cherchant à répondre, par la formation, à l'aspect plus utilitaire de l'organisation ; nous nous situons ici dans l'ordre des moyens. La complémentarité entre les deux volets éducatifs est importante, voire nécessaire à l'intérieur de la coopérative.

Des pratiques imprégnées des valeurs coopératives

Les valeurs adoptées par le mouvement coopératif représentent, comme nous l'avons déjà mentionné, des valeurs humanistes, voire révolutionnaires, visant le développement personnel et collectif d'individus appelés à collaborer à une cause commune. Trop souvent, ces valeurs sont nommées machinalement, telle une liste à apprendre par cœur. Or, « il ne s'agit pas simplement de réciter les valeurs pour les faire siennes. Il ne s'agit pas non plus d'insister sur une de celles-ci au détriment des autres⁶⁶ », car on en perdrait rapidement les origines, la compréhension globale, la portée et le sens profond qui s'en dégagent. Fauquet nous met en garde contre une telle façon de faire : « À

Lors d'une activité destinée à ses dirigeants, La Coop fédérée a utilisé la pédagogie coopérative dans le but de revisiter les valeurs coopératives et de se les réapproprier. Cette activité a également permis d'amorcer une réflexion sur l'éthique coopérative (voir l'activité « Bottines et babines, une question de cohérence » présentée en annexe).

66. Charbonneau et Martin (2012), p. 13.

certains moments, les idées ont perdu leur vertu militante. Les esprits s'assoupissent sur le mol oreiller des formules verbales, des confortables clichés de propagande que les auditoires accueillent avec contentement, parce que sans effort⁶⁷. »

C'est pourquoi il importe de porter un regard actualisé et donc de considérer aussi (et peut-être surtout) ces valeurs sous l'angle de leurs interrelations et interdépendances. Par exemple, la démocratie sans prise en charge paraît absurde. L'égalité et l'équité sont conditionnelles à la solidarité et vice-versa, une valeur renforçant ou entraînant l'autre, tel un ensemble d'engrenages. C'est donc dans les interdépendances et les interrelations, entre les valeurs et les principes, entre l'association et l'entreprise, entre la théorie et la pratique, que l'on comprend le mieux le modèle coopératif, sa complexité et sa force.

Le projet coopératif n'a de valeur justement que dans le lien qu'on établit entre les valeurs fondamentales de la coopération pour une pratique toujours plus authentique. C'est une question de mouvement permanent et d'équilibre à maintenir. Les valeurs n'ont de force finalement que dans la mesure où elles sont intégrées de plus en plus dans le quotidien entrepreneurial de la coopérative et dans le quotidien de la personne identifiée comme coopératrice ou coopérateur. D'où l'importance de l'éducation à la coopération et de toutes ses formations qui devraient avoir non seulement un caractère technique, mais surtout éducatif, c'est-à-dire profondément humain⁶⁸.

Le lien entre éducation à la coopération et démocratie est peut-être l'un des plus forts, étant donné leur interdépendance. Pour que les mécanismes démocratiques soient à la fois

67. Fauquet, cité dans Desroche (1976), p. 372.

68. Charbonneau et Martin (2012), p. 14.

**Le Réseau Desjardins des Cantons-de-l'Est
et le paradigme coopératif**

Au cours de l'année 2011, les dirigeants, gestionnaires et employés [de l'ensemble] des caisses, des centres financiers aux entreprises et du centre administratif Desjardins des Cantons-de-l'Est ont été invités à assister à l'atelier Construire la performance à partir du paradigme coopératif. Les objectifs de cet atelier éducatif étaient de renouveler l'idéal coopératif à partir de son paradigme et de mieux comprendre les valeurs coopératives ainsi que leurs liens entre elles, de façon à mieux les intégrer dans les pratiques d'affaires, de gestion et de gouvernance. (Charbonneau et Vaillancourt, 2012)

Contrairement à une formation, un atelier d'éducation ne cherche pas à offrir des réponses toutes faites ou à inculquer des méthodes, mais plutôt à soulever des questions auxquelles les participants sont invités à répondre de façon personnelle et collective, à partir d'un cadre précis qu'est la nature coopérative. Dans un contexte d'éducation à la coopération, les individus sont appelés à s'approprier et à intégrer, tant individuellement que collectivement, les notions transmises par un processus autonome et continu de réflexions, d'échanges et de mises en pratique, le but étant d'en arriver à rendre les pratiques toujours plus conforme à l'idéal qui les sous-tend. De fait, l'appropriation du contenu présenté lors d'un atelier éducatif requiert une prise en charge ultérieure par les individus eux-mêmes.

Dans l'optique d'évaluer les retombées de cet atelier, une démarche a été réalisée au cours de l'automne 2011. Cette évaluation « a permis de constater que l'atelier éducatif a eu une influence certaine sur la compréhension des fondements du modèle coopératif et de sa finalité et que les changements dans les pratiques d'affaires, de gestion et de gouvernance étaient en lien direct avec le niveau de prise en charge tant individuel que collectif de la continuité éducative » de l'atelier d'éducation offert.

(Voir Charbonneau et Vaillancourt, 2012)

efficaces, pertinents et constructifs, la connaissance des mécanismes mêmes est importante, ce qui est lié davantage à l'information et à la formation, autant que celle des enjeux dont il est question (ce qui relève plutôt de l'esprit critique et donc de l'éducation). Ce lien est d'autant plus important que la démocratie constitue, selon Lambert, le principe fondamental de la coopération. Il reprend les propos de Watkins et

Lacroix pour affirmer que « le principe d'éducation est une condition de la démocratie⁶⁹ ».

Au moment de la création d'une association coopérative, les valeurs coopératives prennent beaucoup de place. Elles motivent les membres. Le regroupement de personnes autour d'un besoin et d'un service à se donner en commun est vite senti comme une solution prometteuse et permet la mise en place d'une structure. Le vécu coopératif est alors très fort. Les principes de la coopération inspirent toutes les actions et favorisent un prosélytisme dont les effets sont évidents. Les assemblées des membres sont vivantes et démocratiques; on y véhicule des valeurs tonifiantes⁷⁰.

Voici une autre grande caractéristique de l'éducation dans une coopérative à cultiver de nouveau: sa perspective hautement démocratique, car l'enthousiasme initial ne résiste pas toujours à l'épreuve du temps. Le membre doit constamment être interpellé sur ses rôles et responsabilités, sur les valeurs qui motivent sa présence au sein de la coopérative et sur le rôle qu'il joue, par sa participation, à un sain développement de sa coopérative et, de ce fait, de son milieu, de sa communauté. Cette réflexion doit être soutenue et encouragée sur une base continue tout au long de son engagement. Dans cette optique, certaines coopératives se dotent d'un comité d'éducation responsable d'assurer une vie associative saine par la mise en place d'actions d'animation, d'information, de consultation, de formation et d'éducation⁷¹.

Le succès du projet d'entreprise d'une coopérative et sa capacité à avoir un impact marqué sur la vie des membres

69. Lambert (1964), p. 325.

70. Conseil supérieur de l'éducation (1982), p. 2.

71. Giguère (1992).

dépend de la capacité des membres eux-mêmes, des dirigeants et des employés des coopératives à intégrer les valeurs coopératives, les contraintes du milieu dans lequel leur entreprise est établie et à faire des choix conséquents pour eux-mêmes et pour leur coopérative. Il s'agit non seulement de clamer les valeurs coopératives, de vanter les mérites de la coopération et de la solidarité, mais aussi de les mettre en œuvre dans ses choix individuels et collectifs. La mission, les valeurs et principes, le paradigme coopératif, la question de l'éducation doivent toujours demeurer présents et inspirer la pratique.

Responsabiliser par l'éducation

À l'intérieur d'une coopérative, l'éducation à la coopération ne peut se limiter qu'à ses membres et dirigeants. Pour que les gestionnaires et employés puissent s'améliorer et améliorer leur impact auprès de leurs membres, certaines choses doivent changer. Ils doivent changer. Des façons de faire doivent changer. De nouveaux outils de production et de gestion doivent être implantés. Des façons d'être doivent changer.

Ce constat, simple de prime abord, est essentiel et doit être répété souvent. Les membres, les employés et les dirigeants des coopératives doivent comprendre et souhaiter les changements qui seront implantés et subis. Tous les changements ne pourront être appréciés également par toutes les

L'éducation à la coopération mène aussi au développement d'un leadership social

Les dirigeants des institutions partenaires de Développement International Desjardins sont des représentants de la communauté qui n'ont souvent accès qu'à une éducation générale limitée et qui acquièrent, au contact de leur coopérative financière, un corpus de connaissances pouvant contribuer à l'émergence d'un leadership nouveau. Ces pères et mères de famille, ouvriers, agriculteurs ou commerçants, se voient alors formés à la prise de décisions, à la gestion, à l'animation, et deviennent ainsi des leaders respectés et susceptibles de jouer, par la suite, un rôle actif dans la société civile.

parties prenantes des coopératives, mais ils doivent, dans leur ensemble, contribuer à renforcer l'organisation coopérative. Souvent, ces changements ne sont possibles que grâce au renforcement des capacités des individus, qu'ils soient des membres, des employés ou des dirigeants.

Par exemple, les dirigeants jouent un rôle crucial au sein des coopératives, et il est certain que l'enjeu de la gouvernance démocratique les concerne tout particulièrement. Ce sont eux qui s'assurent de l'intégration des valeurs coopératives dans les pratiques, qui veillent à la satisfaction des membres et représentent la coopérative dans la communauté, qui établissent les orientations et les politiques de la coopérative ainsi que son plan d'affaires et son budget, et qui contrôlent la gestion financière et la gestion des risques de la coopérative, pour ne nommer que ces quelques responsabilités. Il est donc impératif que ces personnes disposent de l'information, de l'éducation et des compétences nécessaires pour s'acquitter de ces importantes tâches. Il est également essentiel qu'elles comprennent bien la portée des décisions ou orientations sur les membres, la coopérative et la communauté.

Une approche participative de gestion du changement concourt en elle-même à « éduquer » au sens *educere*. Cette approche vise à ce que les participants soient les acteurs de leur développement et non seulement des figurants. Pour que les actions de renforcement des compétences soient durables, elles doivent donc être accomplies par les individus qui forment les organisations. Aussi, travailler à construire le changement dans les organisations coopératives exige non seulement de travailler à l'introduction de processus améliorés qui permettront de créer des organisations plus performantes, mais aussi de développer les compétences des individus qui forment les organisations, de manière qu'ils puissent être aux commandes du

changement. En s'appuyant sur leurs rôles et leurs responsabilités au sein de l'organisation, on cherchera à cibler les savoirs (connaissances), savoir-faire (habiletés) et savoir-être (comportements) à acquérir pour qu'ils puissent conduire leurs coopératives ou mutuelles vers le niveau de performance souhaité.

À la limite, comme Desroche, nous pourrions dire que le processus éducatif intégral, donc complexe, ouvre à la créativité dans différents domaines et en collaboration avec d'autres que soi, donc en solidarité.

Cette créativité inclut l'entrepreneursip cher au régime de la libre entreprise, mais elle complique son programme de toutes les difficultés d'un co-partnership. Créer une entreprise c'est déjà difficile. Créer une association n'est guère facile. Mais créer l'une dans l'autre, c'est multiplier la première difficulté par la seconde⁷².

Selon Desroche, c'est aussi cette éthique de la créativité au changement et à la transformation qui rend l'approche imposée par l'extérieur (*top-down*) incompatible avec le succès coopératif. Cette « allergie » aux coopératives préfabriquées par des pouvoirs publics ou confiées à des gestions qui ne sont que des maintenances s'est manifestée régulièrement dans l'histoire⁷³. D'ailleurs, les principes de participation économique des membres, d'autonomie et d'indépendance visent précisément à assurer que les coopératives et mutuelles demeurent sous la propriété et la gestion de leurs membres et ne deviennent pas dépendantes d'un tiers.

L'évaluation est également une étape essentielle de toute action éducative, d'ailleurs trop souvent négligée. Elle permet de valider que l'activité éducative a été non seulement livrée, mais surtout qu'elle donne des résultats en contribuant à

72. Desroche (1976), p. 374.

73. Desroche (1976), p. 374.

produire les changements qui sont jugés nécessaires pour obtenir des coopératives plus performantes, tant financièrement que socialement. L'évaluation vise à mesurer la compétence en action. On cherche à mesurer non seulement qu'il y a intégration des apprentissages chez les participants au cours et au terme de l'activité, mais aussi que la capacité d'agir s'installe au niveau organisationnel par le transfert des nouveaux apprentissages au sein de la coopérative. À ce niveau, on cherche à mesurer l'impact de l'activité éducative sur la mise en place de nouvelles façons de faire au sein de l'organisation.

Ainsi, les savoirs ne doivent pas être seulement séparés et superposés, emmagasinés et mémorisés. Il faut surtout qu'ils soient intégrés et articulés dans une cohérence neuve, par le sujet, dans une société ou une culture donnée. D'où le lien de plus en plus évident entre coopération et complexité, que nous avons déjà fait ressortir. Malgré leur nécessité, les savoirs sont insuffisants.

Des pratiques éducatives pour le développement global des individus

L'éveil au paradigme coopératif par l'éducation signifie une prise de conscience suffisamment forte qui place la personne et la communauté au centre des débats, des défis et des solutions à mettre en branle par une organisation économique qui appartient à ses membres en vue de répondre à leurs besoins. On ne peut pas éduquer le capital; on ne peut que former une personne à s'éduquer elle-même à l'intérieur d'une communauté dont les destinées sont partagées. Toute organisation entrepreneuriale, sociale ou scolaire qui se positionne ainsi participe, à la source, à la construction de la dignité humaine.

Penser l'éducation à la coopération, c'est comprendre qu'il faut former avant tout une personne éclairée et convaincue avant de former un technicien ou un gestionnaire de coopératives. L'essence de la coopération l'exige. Il ne peut exister de mouvement coopératif sans des coopératives solides et bien structurées. L'éducation à la coopération doit donc faire en sorte que les différents acteurs de la coopérative grandissent en tant que membres d'une association de personnes, d'une entreprise coopérative offrant des services, mais aussi qu'ils le fassent de manière à ce que les membres puissent devenir maîtres de leur destin. Elle doit viser l'autonomie des individus, le développement de leur libre arbitre, le support des choix individuels des membres des coopératives et des choix collectifs pris par ces membres lorsqu'ils se réunissent. Elle doit permettre un regard philosophique sur la définition du coopérateur (pourquoi dois-je le devenir?), sur les valeurs fondamentales qui l'animent et sur la justification de son adhésion volontaire à une telle philosophie.

Toute naissance d'une coopérative doit se faire dans un processus hautement éducatif parce que la personne est au centre de son projet démocratique, solidaire et équitable. L'esprit coopératif doit se développer avant, avec et après (surtout) l'adhésion volontaire à l'organisation. S'il est déjà

« L'éducation [à la coopération], c'est au lieu d'une éducation fondée sur la compétitivité, l'individualisme, la soumission à l'autorité, la passivité, le travail aliéné [...], qui fabrique des hommes passifs et assistés, une éducation fondée sur la coopération, l'entraide et la solidarité, la liberté et la responsabilité, l'initiative et l'autonomie, l'expression de soi-même, la communication avec les autres, le travail créateur, une éducation pour former des hommes et des femmes aptes à gérer leur vie et à créer une société de liberté, de justice, de fraternité, de coopération, de joie de vivre, une société de non-exploitation de l'homme par l'homme. »

(Legal, cité dans Humérez-Comtois et Comtois, 1982, p. 99)

difficile de mettre sur pied des coopératives solides et structurées sans coopérateurs éclairés et convaincus, il l'est encore plus de faire naître des coopérateurs éclairés et convaincus sans une éducation à la coopérative véritable. En effet, la coopérative ne peut exister comme organisation si les coopérateurs ne sont pas résolus et capables d'atteindre des standards élevés d'éthique et d'efficacité. Il ne faut pas simplement être formé pour la coopérative, il faut être continuellement rééduqué dans l'esprit de la coopération tout en étant ouvert sur le monde. La coopérative n'est pas seulement une entreprise économique, elle est aussi et surtout une association de personnes motivées coopérativement, éduquées en coopération.

« La coopérative, si elle poursuit d'abord un objectif économique, se doit de proposer aussi un modèle social. En ce sens, toutes les coopératives, par définition, ont l'obligation morale de se faire les promotrices énergiques de leur philosophie d'action. L'éducation à la coopération [fait] par conséquent partie intégrante des premiers devoirs d'une association coopérative⁷⁴. » Faut-il le rappeler ? Bref, éduquer à la coopération, c'est avant tout transformer la personne de l'intérieur pour qu'elle-même transforme son propre univers par les formations susceptibles de lui donner des outils appropriés pour exécuter une telle tâche. L'anthropologie de la coopération, c'est l'être humain éveillé, rationnel et démocrate. Le succès ou l'insuccès des coopératives dépend donc en grande partie du soin apporté à l'éducation des acteurs qui œuvrent à leur maintien.

Les nombreux avantages qu'offre la coopérative ne suscitent donc pas seulement la possibilité d'un développement économique différencié, mais aussi (et peut-être surtout) la possibi-

74. Conseil supérieur de l'éducation (1982), p. 5.

lité réelle du développement de la conscience à la coopération, qui est cette disposition permanente à mettre en œuvre pour trouver, ensemble, des solutions aux problèmes du monde. Cette conscientisation est la traduction du respect de la personne qui se préoccupe de l'humanité de chacun des membres par le développement des qualités personnelles, des facultés d'expression et de critique vers une meilleure prise en charge de lui-même. Cette perspective ardue active la personne elle-même en l'invitant à toujours être plus qu'elle-même. Si le coopératisme s'identifie à la personne, c'est *de* la personne qu'il procède, c'est *par* la personne qu'il se réalise, se déploie et s'inscrit dans les faits. Et c'est *pour* la personne qu'il se construit.

Des pratiques qui éduquent à la complexité

L'expérience coopérative est entièrement éducative si d'elle émane implicitement et clairement une philosophie de la coopération et si l'aspect technique est effectif et opérant en même temps. P. R. Dubhashi, dans *Principles and Philosophy of Co-operation*, nous rappelle que la coopérative, en plus d'être une entreprise, est aussi un mouvement éducatif qui doit être dirigé par des leaders éducatifs... un peu comme nous l'enseigne l'histoire des Pionniers⁷⁵. Nous pourrions affirmer, avec Dubhashi, que l'éducation est le principe des principes parce qu'il éduque aux autres principes et parce qu'il transcende la coopérative elle-même. Elle exige la reconnaissance du contexte global dans lequel une organisation coopérative peut se développer. Elle est mouvement perpétuel entre la réalité, le contexte global social et la spécificité

75. Dubhashi (1970).

philosophique et organisationnelle coopérative. Elle est la voie royale entre la théorie et l'expérience.

Ainsi, le paradigme coopératif n'a de valeur que dans la mesure où il répond à la complexité de la vie, c'est-à-dire au rétablissement des nombreux liens qui tissent foncièrement et concrètement l'humanité et son existence. Avec l'éthique coopérative s'annonce, en même temps, une éthique de la citoyenneté, à la limite une éthique du genre humain.

Mieux conscientisés dans et par leur milieu coopératif, les gens peuvent contribuer quotidiennement au façonnement d'un autre projet de société parce que la coopération est d'abord et avant tout un humanisme en mouvement, en lien lui-même avec les mouvements des cultures⁷⁶.

À l'ombre de cette philosophie morale, nous pouvons penser que la coopérative possède donc les caractéristiques intrinsèques dont les bases et les normes éthiques élevées peuvent influencer sur les milieux économique-sociaux ambiants et annoncer des possibles humanistes attendus par la société fortement individualiste et égoïste. L'avantage humaniste méconnu du coopératisme, sa face cachée devient ainsi une de ses grandes forces, un de ses devoirs d'humanité. Cet avantage, il va sans dire, doit être appris et libéré par l'éducation coopérative⁷⁷.

Le rôle de l'éducation à la coopération ne se limite donc pas seulement à présenter la liste des principes, des valeurs et des savoirs (ce qui est nécessaire cependant), il consiste aussi à renouveler continuellement (et de l'intérieur) la vision coopérative de l'humain et de ses liens avec sa collectivité. Nous pouvons affirmer qu'une coopérative fonctionne bien si l'éducation est une priorité : c'est-à-dire bien connaître la lettre et

76. Rojas Herrera *et al.* (2007), 98-103.

77. De Drimer et Drimer (1973), p. 32-39.

l'esprit philosophique de la coopérative, bien connaître les paradigmes qui gèrent la société civile dans laquelle une coopérative s'établit et concevoir des outils de gestion propres à la coopérative pour vivre une expérience authentiquement coopérative. Cette authenticité nécessite avant tout le discernement, la critique et l'ouverture sur elle-même pour éviter qu'elle ne devienne une organisation fermée, dogmatique et doctrinaire. Voilà toute la complexité de l'éducation promulguée par Socrate lui-même quand il dit : « Connais-toi toi-même. »

Le mouvement coopératif rappelle continuellement son engagement en faveur de valeurs humaines et sociales reflétées dans la prise en charge et la responsabilité personnelles et mutuelles, la démocratie, l'égalité, l'équité et la solidarité, formellement approuvés comme les « valeurs coopératives » par l'Alliance internationale coopérative. Les coopératives s'inscrivent dans une économie démocratique centrée sur l'être humain et la société, soucieuse du développement global des communautés dans un environnement dont nous découvrons aujourd'hui la vulnérabilité. Elles favorisent aujourd'hui intégralement le développement humain par l'économie, promeuvent pragmatiquement la justice sociale et invitent à une mondialisation plus équitable. Dans une telle complexité, les coopératives jouent donc un rôle nettement intégrateur répondant aux préoccupations d'ordre social, économique et environnemental tout en contribuant à prévenir et à réduire la pauvreté dans un univers de paix.

L'intercoopération pour se bâtir ensemble

L'intercoopération, principe coopératif mondialement reconnu, est souvent parmi les moins bien compris et exploités par les

Quand l'intercoopération permet le développement collectif

Depuis 2005, le réseau Proxfin appuyé par Développement international Desjardins a encadré une dizaine de stages sud-sud entre ses membres. Ces stages pratiques permettent de faire vivre de manière concrète l'intercoopération et représente une source utile d'information sur la vie coopérative. Ces échanges directs constituent une source de fierté pour le réseau d'accueil du stage et une source d'inspiration pour le réseau réalisant le stage.

Lors d'un séminaire du réseau Proxfin, les membres de l'association ont pu échanger sur les mesures mises en œuvre pour assurer une bonne protection de leurs membres et clients. Plusieurs stratégies élaborées par des membres du réseau qui ont été présentées aux membres de l'association ont été par la suite introduites dans d'autres réseaux coopératifs. Par son rôle d'organisation apprenante, Proxfin permet aux dirigeants des réseaux d'approfondir leurs apprentissages en matière de gestion coopérative.

coopératives. S'il est vrai que la coopérative est une école de démocratie favorisant les échanges d'idées et la construction collective de solutions, l'établissement de liens entre les coopératives ne peut que renforcer cet aspect éducatif. Autant la dialogique à laquelle se réfère Morin dans la théorie de la complexité⁷⁸ place l'individu et la société dans laquelle il s'inscrit en un mouvement constant de formation et de transformation mutuelles, autant l'intercoopération éducative entre les coopératives pourrait apporter des bénéfices importants à chacune des coopératives en particulier, et au mouvement coopératif en général.

En tant qu'écoles de la coopération, le rôle des coopératives devient en effet crucial dans le

développement d'une société plus juste et solidaire; cela suppose donc l'union des volontés coopératives vers un projet de société commun, soutenu par tous. Le Conseil supérieur de l'éducation, dans son rapport de 1982, cite d'ailleurs les conclusions émises par le Conseil de la coopération du Québec dans une recherche effectuée deux ans plus tôt.

78. Morin (2005), p. 10.

Pour donner à l'éducation coopérative la place qui lui revient, le mouvement coopératif lui-même devra transposer sa volonté politique en gestes concrets, devra lui-même devenir un promoteur actif de l'idéologie coopérative auprès de ses dirigeants, gestionnaires, employés et membres, il devra investir dans des projets éducatifs destinés à mettre en valeur la place de la formule coopérative dans l'économie québécoise⁷⁹.

Le mouvement coopératif est invité encore aujourd'hui à prendre une plus grande place dans l'espace public avec l'élaboration d'un discours renouvelé et d'une pratique pertinente qui proposent une autre vision de l'humanité et du développement. Cela est d'autant plus impératif que l'espace social est actuellement monopolisé par la vision du grand capitalisme mondialisé, qui propose ou qui impose sa propre philosophie.

La prise en charge nécessaire à un réel engagement au sein d'une coopérative et le processus d'apprentissage qui en découle se vivent à la fois individuellement et collectivement. On s'aide

Des missions internationales d'éducation à la coopération en Amérique latine pour les 18-35 ans du réseau COOPSCO

Dans le réseau des coopératives en milieu scolaire, réunies sous la bannière COOPSCO, des missions internationales d'éducation à la coopération sont organisées chaque année depuis 2009. Elles offrent aux administrateurs étudiants membres du réseau l'occasion de participer à une mission d'éducation à la coopération en Amérique latine, d'une durée d'environ 10 jours, qui leur permet d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour assumer leur rôle d'éducateur coopératif. Les administrateurs étudiants ont donc la chance de rencontrer des coopérateurs d'Amérique latine travaillant dans différents secteurs d'activités coopératives (coopératives de café, forestières, financières, scolaires, de formation, etc.). Ils peuvent alors réfléchir en profondeur sur ce qu'est le modèle coopératif au Québec, et ailleurs, et en tirer des apprentissages qu'ils pourront ensuite transmettre dans leur propre coopérative ou dans le mouvement coopératif québécois en général.

79. Conseil de la coopération du Québec, cité dans Conseil supérieur de l'éducation (1982), p. 6.

soi-même en aidant les autres et vice-versa. Schulze-Delitzsch l'exprimait de la façon suivante : « L'association nous apprend à nous gouverner par nous-mêmes dans la vie privée et dans la vie publique ; c'est à cette école que l'individu devient capable de travailler au bien général de la communauté dont il fait partie⁸⁰. »

Si nous souhaitons que le mouvement coopératif continue activement de participer à l'édification d'une meilleure humanité, plus consciente et plus juste, il doit permettre aux gens, aux membres eux-mêmes, de découvrir de nouvelles voies (et voix), notamment pour répondre aux besoins qu'ils ont comme personnes et comme collectivité. Le coopératisme, ce « doux géant » qui sommeille, est donc un réservoir d'idées à émettre et à débattre ; c'est un potentiel de talents humains culturalisés à débloquent pour le bien des collectivités diversifiées. Ainsi, il pourra résister aux vents dominants et contraires teintés d'idéologies souvent réductionnistes, parfois dévastatrices, qui cherchent à affaiblir l'humanité elle-même, en réduisant la personne à un simple moyen économique efficace. Cette libération d'humanité est d'une grande nécessité aujourd'hui. Le paradigme coopératif le permet, voire l'exige.

80. Schulze-Delitzsch, cité dans Mladenatz (1933), p. 87.

CONCLUSION ET PROSPECTIVES

La solidarité que la coopération institue n'est pas une solidarité mécanique ni une solidarité confuse de foule ou de troupeau. C'est une solidarité consciente qui met en jeu la responsabilité de chacun, le respect de soi-même et, dans une même attitude, la volonté de concourir à l'œuvre commune.

Georges FAUQUET

L'ÉDUCATION À LA COOPÉRATION n'est ni un concept nouveau ni une simple théorie : elle est à la fois moyen et résultat, formation et transformation, nécessité et conditionnalité. Elle découle d'un idéal qui s'est ancré, au fil des siècles, dans des pratiques toujours plus en adéquation avec des valeurs et des principes humanistes et humanisants. Elle s'est développée en s'appuyant toujours sur des vertus démocratiques indéniables, permettant des échanges d'idées porteuses d'un enrichissement mutuel et de solutions constructrices de sens pour tous.

L'éducation à la coopération est un instrument efficace qui permet aux personnes, à l'intérieur même du processus formatif, de mieux comprendre la coopération tout en l'expérimentant. Par un procédé pédagogique et maïeutique original,

des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être essentiels se transmettent aux apprenants, tout en suscitant chez eux des actions éthiques d'autonomie, une meilleure prise en charge expérientielle et un accès vital à la créativité personnelle et collective. L'éducation amène, outre un transfert de connaissances spécifiques et de valeurs, une émancipation personnelle, une libération intérieure, une humanisation par l'ouverture à l'autre. En bref, l'éducation à la coopération (citoyenne, pourrions-nous même dire) élève la personne par la découverte (et la redécouverte) de ses propres possibilités dans le but de participer démocratiquement à la construction responsable d'un univers politique plus humain et plus convivial, chargé de sens et de changement.

Ce processus de conscientisation, d'appropriation et de libération est la traduction du respect de la personne se pré-occupant de l'humanité de chacun des individus par le développement de ses qualités personnelles, de ses facultés d'expression et de critique, amenant les hommes et les femmes à une meilleure prise en charge personnelle et collective d'eux-mêmes à l'intérieur d'un environnement qui est le leur et qu'ils contribuent à bâtir.

L'éducation à la coopération ne se limite donc pas à un apprentissage technique (*educare*) des modes organisationnels et structurels des coopératives. Elle invite, voire exige de par sa transversalité, à réinventer nos relations tant personnelles que professionnelles avec l'autre. Elle induit une dynamique continue d'intelligence collective, nécessaire à une meilleure citoyenneté. Elle appelle également à une nouvelle façon d'entrevoir nos modes pédagogiques, réunifiant toujours les diversités d'expériences, d'opinions et d'idées vers une cause commune. Ainsi, l'éducation à la coopération et la pédagogie coopérative peuvent s'intégrer à toutes les sphères de la vie

sociale (et économique) des sociétés modernes. Leur apport est fondamental dans l'harmonisation des relations interpersonnelles et dans l'établissement de collaborations professionnelles productives et innovatrices. Cette approche permet également de participer au développement de citoyens et citoyennes aptes à vivre démocratiquement et dans le respect de l'autre, et ce, à tout âge. D'où l'importance d'une éducation à la coopération prenant racine chez l'individu dès son enfance.

L'essence de la coopération, réfléchi et pratiquée depuis des générations, repose sur une conception de l'être humain, des valeurs et des finalités existentielles qui lui sont propres. Ces fondements nous ont incités à préciser la coopération dans le cadre d'un paradigme qui lui est particulier, le paradigme coopératif. Celui-ci place l'être humain au centre de ses préoccupations, cherchant toujours à améliorer non seulement ses conditions de vie, mais également sa qualité de vie. Plus qu'un simple individu circonscrit dans le temps et l'espace, l'être humain participe à un mouvement évolutif de l'humanité en général, grâce à la parcelle d'humanité qui se dessine en lui et qui doit être constamment considérée en lien avec les autres. L'être humain participe d'un ensemble qui le précède, le dépasse et l'élève. Il se déploie dans toute la complexité des dimensions humaines.

L'art de la maïeutique

Ce terme est attribué à une méthode employée par le philosophe Socrate (469 à 399 av. J.-C.). Il prit son inspiration du travail de sage-femme qu'exerçait sa mère. Il décida d'aider à faire accoucher les esprits comme sa mère avec les nouveau-nés. Ainsi fut fondée la maïeutique (du grec *μαιευτική* qui signifie l'art de l'accouchement).

C'est donc la méthode socratique qui repose sur l'interrogation amenant un interlocuteur à prendre conscience de ce qu'il sait implicitement, à l'exprimer et à le juger par lui-même. C'est ni plus ni moins l'art de faire émerger les idées et les pensées. C'est la possibilité qui est donnée à chacun de s'exercer (de s'éduquer) à chercher et à connaître ses propres talents, ses propres idées en les précisant vers un but noble qu'est le sens et la vérité.

Dans son cadre socioéconomique, le paradigme coopératif prend la forme du coopératisme, appelant un mouvement de prise en charge individuelle et collective de réponse à des

**Le projet Héritage de la
Fédération des coopératives
funéraires du Québec (FCFQ)**

« Le projet Héritage est la première pierre de [la] politique de développement durable de la FCFQ. Par ce projet, les coopératives du réseau font d'une pierre plusieurs coups :

- planter un arbre à la mémoire de chaque personne décédée ayant utilisé les services de la coopérative ;
- réaliser des funérailles « carbone neutre » en plantant un nombre d'arbres suffisant pour compenser l'émission des gaz à effet de serre de toute la flotte automobile utilisée pour la prestation des funérailles d'un client ;
- favoriser l'intercoopération au Québec par le support d'une coopérative forestière du Saguenay ;
- favoriser l'intercoopération nord-sud par le support d'une coopérative forestière du Guatemala ;
- soutenir un groupe de femmes guatémaltèques qui travaillent dans le milieu très masculin des coopératives forestières.

Bref, les coopératives funéraires souhaitent ainsi poser un geste très concret en faveur de l'environnement, de l'intercoopération et de l'égalité entre les hommes et les femmes.»

(Fédération des coopératives funéraires du Québec, 2012)

besoins communs. Sa forme économique est la coopérative, organisation d'entrepreneuriat collectif au cœur duquel se situe l'éducation. En coopération, l'éducation joue à la fois le rôle d'initiateur et de moteur. Sans éducation à la coopération, point de « mouvement » coopératif authentique et révélateur de projet de société particulier, c'est-à-dire solidaire et équitable, aboutissant à la prise en charge des membres.

Le coopératisme propose un paradigme qui lui est propre, il supporte des valeurs humanistes et il vise un développement continu de l'individu et de la collectivité. En ce sens, il s'inscrit souvent en porte-à-faux, dans un cadre social très différent. Pour être efficace, l'éducation à la coopération doit donc être comprise dans un univers plus vaste que celui de son organisation. C'est cette compréhension plus globale qui permet au mouvement coo-

pératif de faire ressortir ses propres caractéristiques fondamentales, lui évitant de copier des éléments du paradigme dominant et de créer des dissonances au sein même de ses pratiques. L'éducation fournie aux membres, aux dirigeants, aux gestionnaires et aux employés cherche, bien entendu, à développer leurs compétences techniques et morales pour la bonne marche de la coopérative. Mais elle doit également viser une conscientisation aux enjeux plus globaux de la société dans laquelle ils évoluent. L'éducation à la coopération doit valoriser la nuance, le regard critique et les remises en question : son fondement démocratique l'oblige.

De ce fait, la coopérative se caractérise comme une « entreprise » collective qui améliore le mieux-être des citoyens dont la responsabilité est d'utiliser raisonnablement ce type d'organisation entrepreneuriale afin de la transférer toujours améliorée aux générations futures. C'est un levier permanent de l'essor de la personne et de la communauté pour une construction sociale plus conviviale et équilibrée dans un environnement écologique déstabilisé. C'est aussi une école de formation humaine, un lieu d'apprentissage de la démocratie, une association de copropriétaires conscientisés aux problèmes éthiques et environnementaux de notre temps, auxquels il faut économiquement faire face.

Contrairement au néolibéralisme dont la finalité est la promotion du capital à court terme par le moyen humain, le coopératisme promeut, à long terme, le développement de la personne et de son milieu par le moyen financier et économique. D'où l'importance de réconcilier la performance financière, comme moyen et la performance coopérative, c'est-à-dire fondamentalement humaine, comme finalité. Le fait qu'elle tente de projeter en avant et de l'avant la primauté de la

personne sur le capital à l'intérieur d'une collectivité donnée est une des caractéristiques fondamentales qui distinguent la coopérative de l'entreprise privée. Son humanisme est l'exigence éducative même de la coopération. Elle est école.

Ce processus d'apprentissage et cette expérience de la solidarité que permet l'aventure coopérative nous apparaît particulièrement importante dans un contexte politique et économique où prime davantage l'individualisme. En effet, comme Desjardins le soulignait, ainsi que de nombreux précurseurs, l'individualisme et le capitalisme exacerbé représentent un obstacle à l'égalité et le défi de la solidarité en est d'autant plus grand qu'essentiel. Cela était vrai hier et l'est encore aujourd'hui.

S'il est actuellement important d'en appeler à plus de responsabilités politiques et éthiques, à un engagement plus éclairé et à une éducation citoyenne capable de créer un débat public suffisant pour que les gens eux-mêmes accomplissent des actions fortes de sens et de changement, l'apprentissage coopératif et complexe devient donc un outil pédagogique et un levier éducatif important dans l'univers coopératif et mutualiste. En ce sens, l'éducation se situe définitivement au cœur de la réflexion et de l'action à la coopération, donc à la démocratie.

L'ÉDUCATION À LA COOPÉRATION : VERS DE NOUVELLES AVENUES

La question de l'éducation demeure un lieu de réflexion et de débats, démontrant bien le rôle crucial qu'elle joue dans la construction de la société. En font foi les récentes mobilisations étudiantes quant à l'annonce d'une hausse des frais de scolarité. Les débats qui ont surgi portent tout à la fois sur des questions techniques – le montant des frais, la longueur de la session ou l'équilibre budgétaire – et des questions de fond : comment se

positionne-t-on, comme société? Quel rôle doit jouer l'éducation? Quel type d'éducation souhaitons-nous?

Et si l'éducation à la coopération devenait la norme dans nos établissements scolaires? Si elle était partie prenante des facultés d'administration, enseignant aux futurs gestionnaires que la maximisation des profits n'est pas le seul indicateur de réussite d'une entreprise? Si la pédagogie coopérative était utilisée dans toutes les sphères de notre société? Si tous et chacun étaient éduqués dans un esprit de collaboration, de travail collectif et d'efficacité interpersonnelle? Si, dans le travail, étaient intégrées des pratiques et une vision systémique et complexe grâce à la coopération? Et si, enfin, grâce à cette éducation, un nouveau champ des possibles s'offrait à nous?

Il n'est pas vain de s'interroger sur la différence réelle qu'imposerait l'éducation à la coopération si elle était véritablement promue. Les jeunes sont non seulement les futurs membres des coopératives, mais également les futurs acteurs de la société; il importe de leur fournir les notions nécessaires pour comprendre la nature des coopératives et leurs valeurs. Mais l'éducation n'est pas le lot de la jeunesse. Dans un rapport déposé en 1982, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) indiquait déjà le rôle inestimable de l'éducation à la coopération sur les individus et les sociétés.

Si l'éducation à la coopération était développée sur une plus vaste échelle et privilégiée comme une véritable éducation populaire, les Québécois songeraient davantage à se regrouper et à se donner dans tous les secteurs les services qui leur conviennent. Les sociétaires du mouvement coopératif seraient alors davantage des coopérateurs que des consommateurs de services. Toute la collectivité québécoise retirerait alors des bénéfices énormes

1. Petrella (2007).

de la force économique particulière qu'elle s'est donnée et qu'elle pourrait multiplier dans d'autres secteurs².

Que nous suggère cette affirmation? Est-il possible que, placés sous la tutelle de l'État-Providence, nous ayons peu à peu renoncé à la volonté de répondre de façon autonome à nos besoins, par une prise en charge et une responsabilisation individuelles et collectives? Loin de nous l'idée de remettre en question l'importance de l'État et son rôle capital dans le déploiement d'un filet social plus que nécessaire et chèrement acquis. Mais ces services dont nous nous sommes dotés s'accompagnent de responsabilisation, d'engagement dans la vie démocratique et sociétale, en bref, d'engagement citoyen conscient. « Chaque geste posé suppose à la base une volonté d'agir. Dans un monde où il est bien plus facile d'être spectateur qu'acteur, l'éducation peut jouer un rôle-clé. S'engager est d'abord un choix individuel, tributaire des valeurs qui nous ont été transmises³. » Si les valeurs représentent effectivement le moteur de l'action, il semble d'autant plus impératif de mettre en œuvre des valeurs coopératives dans un contexte éducatif menant au mieux-être des collectivités.

Puisqu'elle représente sans conteste une voie vers le développement global de l'individu, qu'elle répond aux enjeux de la complexité nommés par Edgar Morin et qu'elle permet de replacer l'humain au cœur de toute activité, l'éducation à la coopération offre une réponse adéquate aux différentes tensions décrites par la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Ces tensions entre le global et le local, entre l'universel et le singulier, entre la tradition et la modernité, entre le long terme et le court terme,

2. Conseil supérieur de l'éducation (1982), p. 7.

3. Établissements Verts Brundtland et Club 2/3 (2005), p. 1.

entre la compétition et l'égalité des chances, entre le développement des connaissances et les capacités d'assimilation de la personne, entre le spirituel et le matériel⁴ sont en opposition constante dans nos sociétés. L'éducation à la coopération est au moins une des solutions, sinon la solution, pour permettre aux individus d'en saisir tous les enjeux et de trouver une issue positive à ces dichotomies.

Elle nous invite à collectiviser nos efforts en vue de trouver des solutions pertinentes et solidaires pour assurer un développement toujours plus éclairé et équitable de l'être humain et de son milieu. Cela, elle le fait par l'appropriation de valeurs humanistes, dont celles de la démocratie, de la liberté, de l'entraide et du respect mutuel. Or, devant le constat d'inégalités et d'iniquités sans cesse croissantes, les gens sont actuellement à la recherche d'un sens.

En visant ultimement le développement individuel et collectif, les coopérateurs recentrent l'humain au cœur de cette quête, du but à atteindre, comme en font foi les expériences de SOCODEVI et de Développement international Desjardins (DID) à l'international. Leur démarche d'accompagnement cherche à appuyer la mise sur pied de coopératives dans des milieux où l'éducation et les compétences techniques manquent souvent. Si les moyens de mise en pratique du modèle coopératif sont déficitaires, les valeurs coopératives sont pourtant déjà bien au cœur des façons de vivre des

« Le monde, souvent sans le ressentir ou l'exprimer, a soif d'idéal et de valeurs que nous appellerons morales, pour ne heurter personne. Quelle noble tâche pour l'éducation que de susciter chez chacun, selon ses traditions et ses convictions, dans le plein respect du pluralisme, cette élévation de la pensée et de l'esprit jusqu'à l'universel et à un certain dépassement de soi-même. Il y va [...] de la survie de l'humanité. »

(Delors, 1996, p. 14)

4. Delors (1996), p. 13.

Quand valeurs culturelles riment avec valeurs coopératives

Au Nunavik, « le mouvement coopératif est [aujourd’hui] le plus grand employeur non gouvernemental de la région » (FCNQ, 2006). Le début du processus de sédentarisation et la dépendance croissante envers les produits et services disponibles auprès des comptoirs de la Baie d’Hudson ont entraîné la création des premières coopératives en territoire inuit vers la fin des années 1950. Au fil des ans, 14 coopératives y ont été créées, soit une dans chacun des villages, regroupées au sein de la Fédération des coopératives du Nouveau-Québec, basée à Montréal. Elles offrent un large éventail de biens et services des plus divers à leurs membres, allant du commerce au détail aux agences de voyages et de camps de pêche et de chasse, en passant par des services financiers et des programmes de formation et d’éducation.

Leur mission ? « Atautsikut/Ensemble – travailler pour l’essor collectif sans que personne ne soit oublié ».

Le succès du modèle coopératif auprès de la population inuite s’explique en partie par l’adéquation existante entre leurs valeurs culturelles et les valeurs et principes coopératifs (Girard et Ninacs, 2006 ; Martin, 2003). Les coopératives s’avèrent d’ailleurs un important facteur dans la préservation et la promotion de la culture inuite. Elles leur ont permis de s’adapter à de nouvelles réalités politiques et économiques, tout en promouvant leur spécificité culturelle et leur indépendance politique (Murdoch, cité dans Tulugak and Murdoch, 2007 : 152).

(Source : Merrien, 2010)

populations qu’accompagnent ces organisations. Or, de l’idéal à la pratique, il n’y a qu’un pas et c’est à ce mouvement que participent ces organisations internationales. *L’educare* que ces dernières offrent vient ficeler des façons de faire à des valeurs déjà véhiculées et vécues au sein de ces communautés. À preuve, la coopérative devient souvent un moteur de développement de la communauté dans son ensemble ; les bénéfices des coopératives ne s’arrêtent jamais à leur porte, ils rejaillissent dans de multiples mesures visant à permettre le développement collectif. L’idéal de la coopération et les valeurs coopératives sont vécues intégralement. Le développement de ces coopératives constitue un véritable processus

de prise en charge, de responsabilisation et d'engagement pour un changement social bénéficiant à tous. Un peu à l'image des précurseurs, ces coopérateurs et coopératrices vivent en fonction de valeurs de coopération et d'entraide et savent qu'ils ne peuvent devenir maîtres de leur destin sans unir leurs forces.

Le Canada a vraisemblablement acquis d'excellentes compétences en organisation coopérative. Cependant, les valeurs individualistes transmises implicitement par le paradigme néolibéral qui domine nos sociétés engendrent des effets parfois diffus contre lesquels seuls une éducation continue et un rappel constant des valeurs coopératives peuvent agir. Malgré l'expertise que nous avons développée et que nous partageons volontiers avec des communautés où le besoin se fait sentir, il semble que la coopération Sud-Nord (ou Nord – Grand-Nord; voir encadré), en plus de la coopération Nord-Sud qui s'effectue déjà, pourrait avoir une grande portée éducative pour les coopérateurs et coopératrices d'ici par la confrontation à une autre vision du monde, répondant à des valeurs foncièrement collectives. Vouloir faire de l'éducation à la coopération exige de vouloir faire de la coopération en éducation.

**L'ÉDUCATION À LA COOPÉRATION :
UN PROJET DE SOCIÉTÉ PORTEUR DE SENS**

Un autre monde n'est pas seulement possible, il est en route...

*Lors de journées calmes, si j'écoute très
attentivement, je peux l'entendre respirer.*

Arundhati Roy

En tout dernier lieu, penchons-nous plus avant sur la notion de sens, sur cet idéal d'humanité que sous-tend le paradigme

coopératif. Si ce dernier diffère diamétralement du paradigme néolibéral dominant, c'est bien parce qu'il inverse les finalités existentielles. Au contraire du néolibéralisme, le but du coopératisme n'est pas l'accumulation de capital ou de richesse, se résumant en une conception chrématistique de l'économie. La finalité du coopératisme est bien celle du développement de l'être humain, de son accomplissement, voire de son émancipation personnelle et collective. Cette différence dans les finalités implique de donner un sens différent à l'existence humaine. « Que veut dire en effet, pour tel ou tel individu donné, "créer du sens" dans le monde d'aujourd'hui ? » demande Mouterde⁵. Ce à quoi il répond :

C'est, bien sûr, se donner les moyens de se situer dans un temps et un espace donné, c'est aussi chercher à organiser, à partir de soi, le monde auquel on est quotidiennement confronté, c'est mettre les choses en perspective, les valoriser, les hiérarchiser. Mais au-delà, un tel effort [...] ne conduit-il pas dans les faits, à inéluctablement chercher à se « relier » à d'autres que soi ? Se « relier » en établissant des filiations avec les générations du passé, en partageant ici et maintenant, dans l'action, des valeurs similaires avec autrui, en participant avec d'autres à un même projet sur le monde de demain. Se « relier », à la manière d'une nécessité vitale⁶ !

Le paradigme coopératif s'inscrit dans une telle perspective. D'abord parce qu'il repose sur une histoire façonnée par des hommes et des femmes qui ont uni leur volonté, leur ingéniosité et leur ténacité face aux difficultés et ont cherché à améliorer toujours plus leurs conditions d'existence et celles de leur prochain. Aussi, parce que de cet effort commun surgissent un nouveau projet de société, une vision humaniste

5. Mouterde (2005), p. 66.

6. Mouterde (2005), p. 66.

dans laquelle les individus sont maîtres de leur destin, collectivement, et ne dépendent plus des riches propriétaires terriens ou détenteurs des moyens de production. Le coopératisme a de tout temps cherché, et cherche toujours, à retisser les liens entre les individus par des valeurs communes et en fonction d'un objectif qu'ils découvrent ensemble et adaptent en conséquence de leurs besoins. Entre une philosophie politique individualiste et une philosophie à tendance communautaire, le coopératisme, comme troisième voie, se dévoile comme un système qui n'est ni l'un ni l'autre tout en étant les deux à la fois. Cette originalité, digne des principes de la complexité, ouvre des horizons encore méconnus. Ainsi, le coopératisme ne peut se présenter simplement comme un modèle économique défini par un cadre normatif et agrémenté de valeurs bienfaites. Sa raison d'être prend racine dans ses valeurs et ses principes, et l'action fondamentalement humaine qu'elle provoque s'articule dans un réel où des équilibres sont continuellement à rétablir entre des enjeux politiques, sociaux, économiques et culturels. C'est à l'intérieur d'une telle dynamique anthropologique que la coopération doit vivement s'affirmer comme paradigme.

Un tel paradigme peut contrebalancer cette pression sociale aliénante qui s'exerce actuellement sur l'être humain, le rendant instrumentalement et économiquement efficace, mais de plus en plus privé de sens. Il permet au mouvement coopératif de continuer activement à participer à l'édification d'une meilleure humanité, plus consciente et plus juste. Il est invité sans modestie à se présenter au monde comme une organisation originale, soutenue par un paradigme unique, qui place l'être humain au centre d'un projet qui construit, dans la paix, la société humaine. Et cette pensée renouvelée doit toujours mieux s'incarner et s'exprimer par des actions

authentiques dans une pratique qui se conjugue avec le réel. Comme nous l'avons vu, elle a aussi le potentiel extraordinaire de provoquer des changements personnels et sociaux indéniables. L'histoire du coopératisme nous l'a souvent montré.

Thomas Kuhn nous a montré au chapitre premier que tout changement de paradigme s'effectue par une forme de conscientisation profonde et de révolution des idées qui cherche à répondre à de nouveaux phénomènes dont le paradigme dominant est incapable de formuler des avenues suffisamment viables. Il y a manifestement une impossibilité de parvenir aux résultats nouvellement attendus si on reste figé dans le paradigme qui cause lui-même des problèmes persistants et des énigmes devenues insolubles. S'amorce temporairement mais profondément une crise à laquelle les gens n'entrevoient que peu d'issues. Dans l'incertitude, les solutions doivent maintenant être recherchées ailleurs, c'est-à-dire à l'intérieur d'un autre cadre conceptuel, d'une conception déjà embryonnaire, alternative et marginalisée par la normalité ambiante souvent frieuse aux changements de fonds. Plusieurs des auteurs cités tout au long de cet ouvrage nous ont montré la pertinence et la crédibilité d'une telle situation de transition qui s'apparente à celle que nous vivons actuellement sur la planète.

Toute période de transition est meublée d'incertitudes, d'inquiétudes, de remises en question et de prise de conscience des individus eux-mêmes face aux cadres théoriques « cachés » qui gouvernent leurs pensées et leurs activités. Les moments de changements sociaux ont aussi la particularité de susciter un éveil, un réveil, un dévoilement, un étonnement, finalement une recherche de sens à la limite existentielle et ouverte dans l'optique d'identifier ou plutôt de s'identifier à une autre vision du monde. Comme nous l'avons vu, l'éducation joue

ici un rôle fondamental dans cette quête intuitive et angoissante à se définir à nouveau. Elle place la personne et la communauté face à elle-même dans le choix de ses nouveaux paramètres qui guideront pour un temps sa destinée. Une « révolution » de paradigme est ni plus ni moins une sortie de crise par l'affirmation d'une autre vision du monde qui doit être adoptée et à partir de laquelle tous les champs d'activités humaines se déploieront à nouveau.

Le progrès humain se réalise donc lorsque l'être humain réussit à se dégager des crises et des contradictions en proposant une autre vision du monde, un autre cadre de référence à partir duquel une nouvelle normalité s'installera. Le progrès n'a de sens que dans la mesure où justement des gens deviennent acteurs et bâtisseurs d'un sens existentiel qui est, démocratiquement, le leur.

Il semble que nous soyons à une époque où des changements profonds surviennent ou surviendront. Nous pouvons même supposer que des mutations sociales se préparent et que de nouveaux cadres théoriques prendront place. La pensée complexe, qui est celle qui cherche continuellement à tisser des liens avec le vivant, propose une vision systémique et intégratrice des éléments humains et naturels. Un peu comme l'a démontré l'action coopérative des tisserands de Rochdale, dont le métier était justement de tisser, elle s'inscrit contre le déterminisme, le mécanisme et l'instrumentalisation. En ce sens, la coopération et ses outils pragmatiques comme la coopérative ont une responsabilité éducative et éthique face à l'humanité elle-même et doivent pressentir que leur paradigme est original et porteur d'un autre projet de société sensé, pour aujourd'hui et pour demain. En bref, il a le potentiel d'être aussi révolutionnaire!

Et voilà peut-être une façon originale de répondre à l'inquiétude de Thomas De Koninck qui nous prévient des effets pervers de la nouvelle ignorance d'aujourd'hui dans un monde hyperspécialisé, c'est-à-dire l'ignorance de l'être humain lui-même⁷. Dans un monde d'innovations constantes, de changements technologiques et scientifiques, n'oublions-nous pas qu'il est primordial de penser ces changements ? Le paradigme coopératif, en retrouvant son essence et l'équilibre qui valorise à la fois la dignité de la personne et la marche essentielle de toute collectivité et culture, peut devenir, par l'éducation, un outil servant à contrer et peut-être même à vaincre l'influence néfaste du système dominant actuel et globalisant qui brutalise le collectif, imposant férocement sa logique, sa conception de l'être humain, ses valeurs réductionnistes et ses finalités individualistes. Le coopératisme, conscient de ses fondements, peut, avec d'autres alternatives, se dresser fièrement en faveur d'une société où l'être humain est au cœur même des grandes préoccupations de ce monde. L'éducation à la coopération ouvre définitivement cette possibilité et nous permet de poser une dernière question : et si le paradigme coopératif était tout simplement en avance sur son temps ?

7. De Koninck (2000).

RÉFÉRENCES

- ABRAMI, Philip C. *et al.* (1996). *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*. Montréal, Éditions Chenelière McGraw-Hill.
- AKTOUF, Omar (2002). *La stratégie de l'autruche: post-mondialisation, management et rationalité économique*, Montréal, Éditions Écosociété, 2002.
- ALLIANCE COOPÉRATIVE INTERNATIONALE (ACI) (2007) *Site officiel*, [En ligne], <http://www.ica.coop/coop/principles/coopidentitylanguages.pdf> (page consultée le 15 septembre 2011).
- ALLIANCE COOPÉRATIVE INTERNATIONALE (1995). « Déclaration sur l'identité coopérative. Déclaration approuvée par l'Assemblée générale de l'ACI lors du congrès de Manchester – septembre 1995 », *Réseau coop*, vol. 3, n° 2, novembre-décembre.
- ANDERSON, Perry (1996). *Histoire et leçons du néo-libéralisme. La construction d'une voie unique*, [En ligne], http://www.alencontre.org/EdPage2/p2_neolib_anderson.html (page consultée le 22 avril 2008).
- ARCHAMBAULT, Jean et Roch CHOUINARD (2010). Dans ROULLER, Yviane et HOWDEN, Jim (2010). *La pédagogie coopérative*. Montréal, Éditions Chenelière-Éducation p. XII.
- ARPIN, Lucie et Louise CAPRA (2001). *L'apprentissage par projets: fondements pédagogiques, approche unificatrice, démarche pédagogique*. Montréal, Chenelière Éducation.
- BANQUE MONDIALE (2012). « Selon la Banque Mondiale, la pauvreté extrême recule, mais certains facteurs de vulnérabilité persistent ». Communiqué de presse, Washington, 29 février 2012, [En ligne],

- <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/ACCUEILEXTN/NEWSFRENCH/0,,contentMDK:23130122~pagePK:64257043~piPK:437376~theSitePK:1074931,00.html>.
- BÉLANGER, Guy (2008). *Dorimène Desjardins (1858-1932) : cofondatrice des caisses populaires Desjardins*, Lévis, Éditions Dorimène, 95 p.
- BÉLANGER, Guy (1996). *Réflexions d'Alphonse Desjardins*, Lévis, La Confédération des caisses populaires et d'économie Desjardins du Québec, 79 p.
- BÉLANGER, Guy et Claude GENEST (2000). *La Caisse populaire de Lévis 1900-2000. Là où tout a commencé*, Québec/Lévis, Éditions Multi-mondes/Éditions Dorimène, 322 p.
- BOOKCHIN, Murray. (1993) *Une société à refaire*, Montréal, Éditions Écosociété, 300 p.
- BRIDAULT, Alain (1996). *Gérer la vie démocratique d'une coopérative*, ORION, 138 p.
- BROT, Marcel (1951). *Le coopérateur et la démocratie coopérative*, Paris, Fédération des coopératives de consommation.
- BROWN, Judith Belle, Julia BICKFORD, Karen MOSS et Loralee GILLIS (2007). *What Makes a Team Work in a Community Health Centre? In Building Better Teams: Learning from Ontario's CHCs*, Toronto, p. 99-106.
- CAPRA, Fritjof (1990). *Le temps du changement*, Monaco, Éditions du Rocher.
- CENTRE DE RECHERCHE EN CIVILISATION CANADIENNE-FRANÇAISE – CRCCF (2003). « L'Union des cultivateurs franco-ontariens (UCFO) et l'éducation à la coopération », La présence française en Ontario : 1610, passeport pour 2010. [En ligne], <http://www.crcf.uottawa.ca/passeport/III/B/B3a/IIIB3ao2.html> (page consultée le 7 avril 2012).
- CHARBONNEAU, Josée et André MARTIN (2012). *Rapport exécutif. Analyse des formations coopératives et outils liés*, Institut de recherche et d'éducation pour les coopératives et les mutuelles de l'Université de Sherbrooke, 17 p.
- CHARBONNEAU, Josée et Serge VAILLANCOURT (2012). *Évaluation des retombées de l'atelier d'éducation « Construire la performance à partir du paradigme coopératif dans les institutions Desjardins des Cantons-de*

- l'Est*». Essai présenté dans le cadre de la Maîtrise en gestion et gouvernance des coopératives et des mutuelles, Institut de recherche et d'éducation pour les coopératives et les mutuelles de l'Université de Sherbrooke, 66 p.
- COHEN, Elizabeth G. (1994). *Le travail de groupe: stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal, Éditions La Chenelière.
- COMEAU, Yvan (1997). *La recherche sur l'éducation coopérative: un point de vue méthodologique*. Chaire de coopération Guy-Bernier, Université du Québec à Montréal, 24 p.
- CONSEIL CANADIEN DE LA COOPÉRATION ET DE LA MUTUALITÉ - CCCM (2011). *Site officiel* [En ligne], <http://www.cccm.coop/site.asp?page=element&nIDElement=2669> (page consultée le 15 septembre 2011).
- CONSEIL DE LA COOPÉRATION DU QUÉBEC – CCQ (2003). *Ensemble vers la réussite. Démarche d'initiation à la coopération. Trousse pédagogique*. Québec.
- CONSEIL DE LA COOPÉRATION DU QUÉBEC – CCQ (1980). *Recherche sur les activités de formation et d'éducation coopérative*, 271 p.
- CONSEIL QUÉBÉCOIS DE LA COOPÉRATION ET DE LA MUTUALITÉ – CQCM (2012a). *Professionnels de l'éducation*. [En ligne], <http://www.coopquebec.coop/fr/education-et-jeunesse.aspx> (page consultée le 17 avril 2012).
- CONSEIL QUÉBÉCOIS DE LA COOPÉRATION ET DE LA MUTUALITÉ – CQCM (2012b). *Principes coopératifs*. [En ligne], <http://www.coopquebec.coop/fr/principes-cooperatifs.aspx> (page consultée le 10 mars 2012).
- CONSEIL QUÉBÉCOIS DE LA COOPÉRATION ET DE LA MUTUALITÉ – CQCM (2011). *Site officiel* [En ligne], <http://www.coopquebec.coop/fr/site.asp?page=element&nIDElement=2286> (page consultée le 15 septembre 2011).
- CONSEIL QUÉBÉCOIS DE LA COOPÉRATION ET DE LA MUTUALITÉ – CQCM (2008). *Ensemble vers la réussite: démarche d'initiation à l'entrepreneuriat coopératif*, 2^e édition, Lévis, Conseil québécois de la coopération et de la mutualité, 204 p.
- CONSEIL QUÉBÉCOIS DE LA COOPÉRATION ET DE LA MUTUALITÉ – CQCM (2007). *Jeune COOP: Outil pédagogique d'entrepreneuriat collectif*, Lévis, Conseil québécois de la coopération et de la mutualité, 333 p.

- CONSEIL QUÉBÉCOIS DE LA COOPÉRATION ET DE LA MUTUALITÉ – CQCM (2000-2012). *Trousses pédagogiques. Semaine de la relève coopérative*. Québec. Site officiel [En ligne], <http://www.coopquebec.coop/fr/pour-les-enseignants.aspx> (page consultée le 15 février 2012).
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1982). *L'éducation à la coopération, un modèle de développement en éducation populaire*. Avis au ministre de l'Éducation. Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, 13 p.
- COOP ATLANTIQUE (2012). *À 170 ans, la plus vieille société agricole au monde est la Coopérative de Sussex*.
- DANIEL, Marie-France (1992). *La philosophie et les enfants*. Montréal, Éditions Logiques, coll. « Théories et pratiques dans l'enseignement », 375 p.
- DE DRIMER, Alicia Kaplan et Bernardo DRIMER (1973). *Las cooperativas: fundamentos-historia-doctrina*, Buenos Aires, Intercoop.
- DE KONINCK, Thomas (2004). *Philosophie de l'éducation: essai sur le devenir humain*, Paris, PUF.
- DE KONINCK, Thomas (2000). *La nouvelle ignorance et le problème de la culture*, Paris, PUF.
- DELORS, Jacques (1996). *L'éducation ou l'utopie nécessaire*. In Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO, Éditions UNESCO.
- DEMOUSTIER, Danièle (2006). *Alternatives économiques Poche* n° 022, janvier 2012, [En ligne], http://www.alternatives-economiques.fr/vienney-claude--1929-2001-fr_art_223_31371.html (page consultée le 4 avril 2012).
- DESCHÊNES, Gaston (1976). Revue d'histoire de l'Amérique française, vol. 29, n° 4, 1976, p. 539-554. [En ligne], <http://id.erudit.org/iderudit/303484ar> (Page consultée le 20 avril 2012).
- DESCHÊNES, Gaston (1984). « La caisse rurale de Notre-Dame-des-Anges », *La Revue Desjardins*, vol. 50, n° 4, 1984, p. 30-31.
- DESJARDINS, Alphonse (préface de Guy Bélanger) (1996). *Réflexions d'Alphonse Desjardins*, Lévis, La Confédération des caisses populaires et d'économie Desjardins du Québec, 79 p.

- DESROCHE, Henri (1978). *Apprentissage 2 : éducation permanente et créativités solidaires*, Paris, Éditions ouvrières, 289.
- DESROCHE, Henri (1977). « Post-face sur l'éthique coopérative », *Archives internationales de sociologie de la coopération et du développement*, n° 41-42, décembre-janvier p. 399-405.
- DESROCHE, Henri (1976). *Le projet coopératif: son utopie et sa pratique, ses appareils et ses réseaux, ses espérances et ses déconvenues*, Paris, Éditions ouvrières, Éditions économie et humanisme, coll. « Développement et civilisations », 437 p.
- DEWEY, John (1975). *Democracy and Education*. New York, The Free Press, 1966. Traduit par G. Deledalle, *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin.
- DEWEY, John (1969). *Education Today*. New York, Greenwood Press.
- DEWEY, John (1946). *Problems of Men*. New York, Philosophical Library.
- DRAPERI, Jean-François (2006). *Alternatives économiques Poche*, n° 022, janvier 2006, [En ligne], http://www.alternatives-economiques.fr/desroche,-henri-nbsp--1914-1994-_fr_art_223_31197.html (page consultée le 4 avril 2012).
- DRAPERI, Jean-François (2005). *L'économie sociale: utopies, pratiques, principes*, Montreuil, Presses de l'économie sociale, 112 p.
- DUBHASHI, Padmakar Ramachandra (1970). *Principles and Philosophy of Co-operation*, Poona, Vaikunth Mehta National Institute of Co-operative Management.
- DUPUIS, Serge (1991). *Robert Owen: socialiste utopique, 1771-1858*, Paris, Éditions du CNRS.
- DURANLEAU, Irène (1998). *La gestion symbolique et ses manifestations en contexte scolaire selon la métaphore du « théâtre »*, Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation, Université de Montréal, [En ligne], http://www.theses.umontreal.ca/theses/pilote/duranleau/these_body.html (page consultée le 25 février 2012).
- ÉTABLISSEMENTS VERTS BRUNDTLAND ET CLUB 2/3 (2005). *S'investir dans nos communautés... en citoyens du monde*. [En ligne], <http://www.evb.csq.qc.net/sites/1666/documents/activites/INV.pdf> (page consultée le 15 septembre 2011).

- ÉVANGÉLISTE-PERRON, Claudette, Martine SABOURIN et Cynthia SINAGRA (1996). *Apprendre la démocratie: guide de sensibilisation et de formation à la démocratie selon l'apprentissage coopératif*. Montréal, Éditions Chenelière/McGraw-Hill.
- FAUQUET, Georges (1942). *Le secteur coopératif*. Paris, PUF.
- FAVREAU, Louis (2010). *Mouvement coopératif: une mise en perspective*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 168 p.
- FÉDÉRATION DES COOPÉRATIVES DU NOUVEAU-QUÉBEC – FCNQ (2006). *Site officiel*. [En ligne], <http://www.fcq.ca/webconcepteur/web/fcq/en/nav/federation.html> (page consultée le 1^{er} février 2011).
- FÉDÉRATION QUÉBÉCOISE DES COOPÉRATIVES EN MILIEU SCOLAIRE (2007). *Guide de l'administrateur de coopérative en milieu scolaire*. Session de formation des nouveaux administrateurs, octobre 2007, 17^e édition.
- FÉDÉRATION DES COOPÉRATIVES FUNÉRAIRES DU QUÉBEC (2012). *Le projet héritage*. [En ligne], <http://www.fcfq.coop/services/projet-heritage/> (page consultée le 17 avril 2012).
- FORBES (2012). *The World's Billionnaires*, <http://www.forbes.com/billionaires/> (page consultée le 13 mars 2012).
- FREITAG, Michel (2008). *L'impasse de la globalisation*, Montréal, Écosociété, 416 p.
- GAGNÉ, Gilles (1999). *Main basse sur l'éducation*, Cap-Saint-Ignace, Éditions Nota bene.
- GALAND, Benoît et Mariane FRENAY (dir.) (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur. Impact et défis*, Chaire UNESCO de pédagogie universitaire, Belgique: UCL (Presses universitaires de Louvain).
- GALBRAITH, John Kenneth (2005). *Les mensonges de l'économie*, Paris, Éditions Grasset.
- GAUDET, Denise (1998) *La coopération en classe. Guide pratique appliqué à l'enseignement quotidien*, Montréal, Chenelière Éducation, 240 p.
- GENDREAU, Sylvie (1998). *La cité des intelligences*, Éditions Céra, coll. « Rumeurs du futur », Montréal-Paris.
- GIGUÈRE, Pierre (1992). *Cahier 2 – La coopérative d'épargne et de crédit: structure, fonctionnement et enjeux*, Société de développement international Desjardins.

- GILL, Mel (2001). *Governance Do's and Don'ts*, IOG, [En ligne], <http://iog.ca/sites/iog/files/nonprofit-gov.pdf> (page consultée le 1^{er} octobre 2011).
- GIRARD, Benoît et William A. NINACS (2006). *Case Study: The Fédération des Coopératives du Nouveau-Québec*, Secrétariat aux coopératives, gouvernement du Québec, [En ligne], <http://www.coop.gc.ca/COOP/display-afficher.do?id=1234902281285&lang=eng> (page consultée le 15 octobre 2009).
- HALLOWELL, John H. (1970). *Les fondements de la démocratie*, Paris, Nouveaux Horizons.
- HISTORICA-DOMINION (2012). *Mouvement d'Antigonish*, L'Encyclopédie canadienne. [En ligne], <http://www.thecanadianencyclopedia.com/articles/fr/mouvement-d-antigonish> (page consultée le 7 avril 2012).
- HOULE, Bruno (1940). *L'éducation coopérative*, Québec, Université Laval.
- HOWDEN, Jim et Huguette MARTIN (1997). *La coopération au fil des jours. Des outils pour apprendre à coopérer*, Montréal, Chenelière Éducation, 272 p.
- HUMÉREZ-COMTOIS, Norah et Gilles COMTOIS (1982). « Effet multiplicateur « qualitatif » de la formation coopérative : une utopie ou une réalité », *L'Éducation coopérative : utopie et réalité, Revue du CIRIEC*, vol. 14, n° 1, p. 7-50.
- INSTITUTE ON GOVERNANCE (2011). *Site officiel*, Université d'Ottawa, [En ligne], <http://iog.ca/en/about-us/governance/governance-definition> (page consultée le 1^{er} octobre 2011).
- INTERNATIONAL CO-OPERATIVE ALLIANCE (2012). *Statistical Information on the Co-operative Movement*, [En ligne], <http://www.ica.coop/coop/statistics.html> (page consultée le 4 avril 2012).
- JACQUARD, Albert (1991). *Voici le temps du monde fini*, Paris, Seuil.
- JOHNSON, David et Roger JOHNSON (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*, Edina, Interaction Book Company.
- KABORÉ, Boniface (2001). *L'idéal démocratique: entre l'universel et le particulier. Essai de philosophie politique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- KAIL, Michel et Richard SOBEL (2009). « Crise financière internationale: l'économie existe-t-elle? », *L'Homme et la société*, [En ligne], n°s 170-

- 171, 2008/4-2009/1, p. 5-8, <http://www.cairn.info/revue-l-homme-et-la-societe-2008-4-page-5.htm> (page consultée le 2 août 2010).
- KANT, Emmanuel (1988). *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Paris, Bordas.
- KREMER-MARIETTI, Angèle (2009). « Le paradigme scientifique : cadres théoriques, perception, mutation », *Dogma*, 27 avril, p. 1-12, [En ligne], <http://www.dogma.lu/pdf/AKM-ParadigmeScientifique.pdf> (page consultée le 10 novembre 2009)
- KUHN, Thomas (2008). *La Structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.
- LACROIX, André (2009). *Critique de la raison économiste*, Montréal, Liber.
- LACROIX, André (2006). *Éthique appliquée, éthique engagée : réflexions sur une notion*. Montréal, Éditions Liber, 150 p.
- LACROIX, André (2002). *Éthique et coopératisme : un contrepois à la mondialisation ?*, Sherbrooke, Éditions GGC.
- LACROIX, André (2000). *L'humain au centre d'une éthique de société*, Sherbrooke, Éditions GGC.
- LA MAUVE (2006-2011). *Mission, historique et secteurs d'activité*. [En ligne], <http://www.lamauve.com/organisation/mission/> (page consultée le 17 avril 2012).
- LAMBERT, Paul (1964). *La doctrine coopérative*, Bruxelles, Les Propagateurs de la coopération, 3^e édition, 362 p.
- LATOUCHE, Daniel et Diane POLIQUIN-BOURASSA (1978). *Le manuel de la parole : manifestes québécois*, tome 2 : 1900 à 1959, Montréal, Éditions du Boréal Express.
- LAVAL, Christian et Louis WEBER (2003). « Comme si l'école était une entreprise... », *Le Monde diplomatique*, juin 2003. [En Ligne], <http://www.monde-diplomatique.fr/2003/06/LAVAL/10135>.
- LEBEL, Carole (2007). « L'organisation et l'éducation coopérative comme philosophie alternative », *Éthique et coopératisme : un contrepois à la mondialisation ?*, Sherbrooke, Éditions GGC, p. 199-139.
- LE BOTERF, Guy (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives. Les réponses à 80 questions*, Paris, Éditions D'organisation.
- LECLERC, André (1982). *Les doctrines coopératives en Europe et au Canada : naissance, évolution et interrelations*, Sherbrooke, Éditions IRECUS, 150 p.

- LEGAULT, Georges A., Alejandro RADA-DONATH et Guy BOURGEOULT (dir.) (1999). *Éthique de société – L'éthique dans les sociétés démocratiques avancées*, Sherbrooke, Éditions GGC, 325 p.
- LEHRAUS, Katia (2002). « La pédagogie coopérative : de la formation à la mise en pratique », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 4, n° 3. [En ligne], http://home.adm.unige.ch/~lehraus/doc/Lehraus_02.pdf (page consultée le 9 avril 2012).
- LE SAGET, Meryem (1998). *Le manager intuitif*, Paris, Dunod.
- Loi sur les coopératives*, L.R.Q., chapitre C-67.2 (à jour le 1^{er} octobre 2011), [En ligne], http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamic-search/telecharge.php?type=2&file=/C_67_2/C67_2.html (page consultée le 15 septembre 2011).
- MACPHERSON, Ian (1979). *Each for All: A History of the Co-operative Movement in English Canada, 1900-1945*, Toronto, MacMillan.
- MALHERBE, Jean-François (2007). *Sujet de vie ou objets de soins? Introduction à la pratique de l'éthique clinique*, Montréal, Éditions Fides, 471 p.
- MARCOTTE, Gaston (2006). *Manifeste du mouvement humanisation*, Saint-Nicolas, Éditions Humanisation.
- MARENGO, Michel (2007). *Le coopératisme, un humanisme inconnu*, Sherbrooke, Éditions GGC, 216 p.
- MARIAS, Julián (1983). *Historia de la filosofía*, Madrid, Biblioteca de la Revista de Occidente.
- MARTIN, André (2011). « ¿Es la educación un principio impulsor del cooperativismo contemporáneo? » dans Graciela Lara GOMEZ *et al.* *Educación y estrategia en la empresa social*, México, Miguel Angel Porrúa.
- MARTIN, André (2008a). *Renouveler le paradigme coopératif par l'éducation*, Sherbrooke, Cahiers de l'IRECUS 02-08. [En ligne], http://www.usherbrooke.ca/irecus/centre_documentation/cahiers_irecus/02-08.pdf
- MARTIN, André (2008b). *Le paradigme coopératif inscrit dans une histoire*, Cahiers de l'IRECUS, 04-08, 53 p.
- MARTIN, Thibault (2003). *De la banquise au congélateur: mondialisation et culture au Nunavik*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 202 p.

- MERRIEN, Anne-Marie (2010). *Bridging Housing and Identity: A Cooperative and Holistic Perspective of Housing in Nunavik*. Essai présenté dans le cadre de la maîtrise en gestion et gouvernance des coopératives et des mutuelles, IRECUS, Université de Sherbrooke, Cahiers de l'ARUC-DTC, Série « Études », n° 4, 91 p., [En ligne], <http://aruc-dtc.uqar.qc.ca/images/stories/ETU-04-2010B.pdf> (page consultée le 2 avril 2012).
- MINISTÈRE DU DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE, INNOVATION ET EXPORTATION – MDEIE (2012). *Coopératives*, Gouvernement du Québec [En ligne], http://www.mdeie.gouv.qc.ca/objectifs/informer/cooperatives/page/repertoires-9757/mode/single/?tx_igaffichagepages_pi1%5BbackPid%5D=68&cHash=c1070d1c26f9e650d4f89c1da121bd85 (page consultée le 10 mars 2012).
- MINTZBERG, Henry (2004). *Le management: voyage au centre des organisations*, 2^e édition, Paris, Éditions D'organisation.
- MLADENATZ, Gromoslav (1933). *Histoire des doctrines coopératives*, Paris, PUF, 250 p.
- MORIN, Edgar (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, Seuil.
- MORIN, Edgar (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.
- MORIN, Edgar et Jean-Louis LEMOIGNE (1999). *L'intelligence de la complexité*, Paris, L'Harmattan.
- MORISSETTE, Rosée (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- MOUTERDE, Pierre (2005). *Repenser l'action politique de gauche*, Montréal, Éditions Écosociété, 184 p.
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES (2012). *Année internationale des coopératives: les coopératives*, [En ligne], <http://www.un.org/fr/events/coopyear/background.shtml> (page consultée le 4 avril 2012).
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES (2010). Document ARES/64/136. *Résolution adoptée par l'Assemblée générale. Le rôle des coopératives dans le développement social*, [En ligne], 11 février 2010, 3 p., <http://www.copac.coop/publications/un/a64r136f.pdf> (page consultée le 22 mars 2010).
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES (2009). Document ARES/63/303. *Document final de la Conférence sur la crise financière et économique*

- mondiale et son incidence sur le développement*, [En ligne], 13 juillet 2009, 12 p., <http://www.ipu.org/splz-f/finance09/unga-63-303.pdf> (page consultée le 23 octobre 2009).
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES (1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme*. [En ligne], <http://www.un.org/fr/documents/udhr/> (page consultée le 14 mars 2012).
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2011). *Divided We Stand: Why Inequality Keeps Rising*. [En ligne], <http://www.oecd.org/dataoecd/40/12/49499779.pdf> (page consultée le 13 mars 2013).
- ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL (2002). *Recommandation 193 concernant la promotion des coopératives*, 7 p. [En ligne], <http://www.ilo.org/images/empent/static/coop/pdf/French.pdf> (page consultée le 4 avril 2007).
- PAGÉ, Michel (1995). « Apprendre en coopération en milieu hétérogène » dans F. OUELLET (dir.) *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel: expériences et projets d'intervention*, Québec, IQRC, p. 103-133.
- PETERS, Guy et J. Donald SAVOIE (1995). *Les nouveaux défis de la gouvernance*, Québec, Presses de l'Université Laval, 303 p.
- PETITCLERC, Martin (2007). « Nous protégeons l'infortune ». *Les origines populaires de l'économie sociale au Québec*, Montréal, VLB Éditeur, 230 p.
- PETRELLA, Riccardo (2007). *Pour une nouvelle narration du monde*, Montréal, Éditions Écosociété, 184 p.
- PONTON, Lionel et Jean RIOUX (1968). *Philosophie de l'éducation. Textes choisis*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- POTVIN, Johanne, Caroline RUEL, Isabelle ROBILLARD et Martine SABOURIN (2005). *Coopérer à cinq ans*. Montréal, Chenelière-Éducation, 168 p.
- POULIN, Pierre (1990). *Histoire du Mouvement Desjardins*, tome 1 : *Desjardins et la naissance des caisses populaires 1900-1920*, Montréal, Québec/Amérique, 373 p.
- PRESSEAU, Annie (2004). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*, Montréal, Chenelière Éducation, 264 p.

- RADIO-CANADA (2011). « Un record de pauvreté extrême aux États-Unis ». 4 novembre 2011. [En ligne], <http://www.radio-canada.ca/nouvelles/International/2011/11/04/003-etats-unis-pauvrete-record.shtml> (page consultée le 13 mars 2012).
- REBOUL, Olivier (2001). *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je? », 9^e édition.
- REBOUL, Olivier (1992). *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF.
- REBOUL, Olivier (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre?*, Paris, PUF.
- REBOUL, Olivier. (1977) *L'endocotrimement*, Paris, PUF.
- REICH, Robert (2007). *Supercapitalisme: le choc entre le système économique émergent et la démocratie*, Paris, Vuiber.
- RESTAKIS, John (2010). *Humanizing the Economy: Co-operatives in the Age of Capital*, Scarborough, New Society Publishers.
- ROJAS HERRERA, Juan José *et al.* (2007). *El paradigma cooperativo en la encrucijada del siglo XXI*, Sherbrooke, IRECUS-Université de Sherbrooke.
- RORTY, Amélie (1998). *Philosophers on Education: Historical Perspectives*. New York, Routledge.
- ROUILLER, Yviane et J. HOWDEN (2010). *La pédagogie coopérative*, Montréal, Éditions Chenelière-Éducation.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (2004). *Du contrat social*, Paris, Éditions Gallimard.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1964). *Du contrat social*, Paris, Éditions Gallimard.
- ROUSSEAU, Yvan (1996). « Du projet de reconquête économique à l'idée de management: un bilan des études consacrées au Mouvement Desjardins », *Histoire sociale/Social History*, vol. XXIX, n° 57, mai, p. 97-132.
- SABOURIN, Martine (2005). *Évaluation d'impact d'un programme de formation universitaire de 2^e cycle visant le changement des pratiques enseignantes en contexte de réforme scolaire*, Rapport d'étude présenté à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention du diplôme de 3^e cycle de pédagogie de l'enseignement supérieur, Université de Sherbrooke, 210 p.
- SABOURIN, Martine (2002). *Projet prometteur. L'expérience de Champlain. Bilan d'une démarche de formation en apprentissage coopératif et en instruction complexe*, Montréal, Ministère de l'Éducation du Québec.

- SABOURIN, Martine et Katia LEHRAUS (2008). « Former des enseignants primaires à une approche coopérative », dans Katia LEHRAUS et Yviane ROUILLER (dir.), *Vers des apprentissages en coopération: recherches et perspectives*, Berne, Peter Lang.
- SABOURIN, Martine *et al.* (2001a). *Coopérer pour réussir – 2^e et 3^e cycles du primaire: scénarios d'activités coopératives pour développer des compétences*, Montréal, Chenelière Éducation, coll. « Coopérer pour Réussir », 192 p.
- SABOURIN, Martine *et al.* (2001b). *Coopérer pour réussir – Préscolaire et 1^{er} cycle du primaire. Scénarios d'activités coopératives pour développer des compétences*, Montréal, Chenelière Éducation, coll. « Coopérer pour Réussir », 184 p.
- SCHWAB, Stéphan (2011). *Une vision à très long terme: la Fromagerie coopérative St-Albert*. 5 mars 2011, 5 p.
- SECRETARIAT AUX COOPÉRATIVES (2011). *Les coopératives au Canada*, Gouvernement du Canada. [En ligne], <http://www.coop.gc.ca/COOP/display-afficher.do?id=1232131333489&lang=fra> (page consultée le 4 avril 2012).
- SEN, Amartya (2003). *Un nouveau modèle économique: développement, justice, liberté*, Paris, Éditions Odile Jacob, 479 p.
- SLAVIN, Robert E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- STIGLITZ, Joseph E. (2002). *La grande désillusion*, Paris, Fayard, 324 p.
- TARDIF, Jacques (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?* Paris, ESF, 128 p.
- TAYLOR, Charles (2007). *Grandeur et misère de la modernité*, Montréal, Bellarmin.
- TULUGAK, Aliva et Peter MURDOCH (2007). *Partager autrement: la petite histoire du mouvement coopératif au Nunavik*, Baie-d'Urfé, Fédération des Coopératives du Nouveau-Québec, 287 p.
- UNITED NATIONS ORGANISATION, Document ARES/64/132. *Report of the Secretary-General. Cooperatives in social development*. [En ligne], 13 juillet 2009, 21 p., <http://www.copac.coop/publications/un/a64132e.pdf> (page consultée le 23 octobre 2009).

Annexes

ACTIVITÉS D'ÉDUCATION À LA COOPÉRATION

QUE CE SOIT POUR GÉRER la complexité qui caractérise le monde actuel ou pour favoriser l'innovation qui confère des avantages concurrentiels, la capacité à coopérer devient un incontournable pour toutes les organisations. Mais qu'est-ce que coopérer? Coopérer, c'est mettre en commun des ressources et les organiser en interdépendance en vue d'atteindre un but commun. Coopérer, c'est aussi agir en cohérence avec les valeurs de la coopération que sont la prise en charge, la responsabilité personnelle et mutuelle, la démocratie, l'égalité, l'équité et la solidarité¹.

Au plan de la capacité à coopérer et donc à travailler ensemble, dans un rapport d'interdépendance à l'atteinte d'un but commun, les coopérateurs ont développé, depuis plus de 150 ans, une expertise dans la mise sur pied et la gestion d'entreprises qui répondent à des besoins communs et dont la structure d'organisation fonctionne en adéquation avec les

1. Alliance coopérative internationale (1995).

valeurs coopératives internationalement reconnues. Néanmoins, le contexte actuel invite à faire davantage et à placer la coopération et la capacité à coopérer des personnes au cœur des actions quotidiennes des coopératives et de la gestion des opérations.

Ainsi, tout en poursuivant leurs efforts pour faire connaître la formule coopérative et ses avantages, les coopérateurs doivent maintenant mettre en œuvre des stratégies pour développer, chez toutes les personnes liées à la coopérative, la compétence à coopérer. Ce virage leur permettra non seulement d'agir en cohérence avec les valeurs coopératives, mais aussi de gérer la complexité, favoriser l'apprentissage organisationnel et l'innovation.

L'apprentissage coopératif et complexe, une clé pour apprendre à coopérer

Une clé consiste à utiliser les stratégies de l'apprentissage coopératif et complexe (ACC) qui prévoit des dispositifs permettant aux personnes de travailler ensemble. Cette stratégie permet de structurer le travail de groupe de façon à ce que tous les participants contribuent de façon égale à la réalisation d'une tâche ou d'un projet. Le tableau de la page suivante présente les valeurs, les caractéristiques et les composantes à respecter dans la planification d'un travail de groupe coopératif.

Une stratégie éprouvée au cœur du mouvement coopératif et mutualiste québécois

Bien que l'ACC ait été développé d'abord en milieu scolaire, des dizaines de professionnels au Québec utilisent l'approche pour favoriser le travail en coopération avec des groupes d'adultes, principalement au sein du mouvement coopératif et mutualiste québécois.

L'apprentissage coopératif et complexe¹

Valeurs	Entraide
	Solidarité
	Égalité
	Équité
	Liberté
	Démocratie
	Ouverture aux autres
	Droit à la différence
Caractéristiques	Apprentissage par les pairs
	Délégation de l'autorité
Composantes	La formation de groupes hétérogènes
	La pratique d'habiletés cognitives et sociales
	L'interdépendance positive
	La responsabilité individuelle
	L'animateur/formateur en tant que guide
	La rétroaction et l'objectivation

1. Conseil québécois de la coopération et de la mutualité (2008).

L'approche, éprouvée auprès de diverses clientèles, permet de répondre à un éventail de besoins vécus au sein des groupes de travail (équipes, conseils d'administration, assemblées, etc.).

Les prochaines pages présentent une série d'activités d'éducation à la coopération visant à poursuivre différents objectifs, auprès de ces diverses clientèles, tout en ayant comme fil conducteur commun celui d'agir et d'amener les participants à travailler en fonction des valeurs de la coopération.

Avant de commencer...

Cette annexe vise à guider les premiers pas en ACC. Animer ou participer à un atelier en coopération consiste en un changement de pratiques qui nécessite un certain entraînement :

- pour l'animateur, qu'il soit gestionnaire, membre ou administrateur, car il devra revisiter son style d'animation, déléguer une partie de son autorité au groupe et planifier différemment ses rencontres. Son rôle se transformera en celui d'observateur des groupes, de médiateur pour aider au bon fonctionnement coopératif et de planificateur pour structurer la coopération dans les groupes et assurer un retour réflexif efficace sur ce qui a été réalisé;
- pour les participants qui auront à vivre de nouvelles dynamiques de groupe; ceux qui ont l'habitude de parler beaucoup devront laisser de la place aux autres et ceux qui n'interviennent que très peu seront invités à participer davantage afin de mieux correspondre aux valeurs de la coopération.

Quelques pistes de réussite pour l'animateur qui adopte un fonctionnement coopératif

- 1) Bien se préparer, en tant qu'animateur
 - Y aller pas à pas, à son rythme...
 - Fixer l'objectif ou le but à atteindre lors de l'activité et le faire connaître aux participants.
 - Choisir une structure d'activité avec laquelle il se sent à l'aise et qui répond à l'objectif poursuivi.
 - Établir clairement les règles de fonctionnement des groupes afin d'éviter la confusion et l'éparpillement.
 - Bien s'approprier le déroulement de l'activité avant de l'animer: 1) la présentation de l'activité lors de l'amorce de la rencontre; 2) la réalisation du travail que feront les participants et la façon dont ils le feront; et enfin, 3) le retour sur les conclusions du travail et les processus adoptés par les participants.

- Préparer le matériel adéquatement, anticiper les réactions et les incidents critiques susceptibles de se produire et prendre des précautions à cet effet.
- S'entourer, au besoin, d'un collègue ou de toute autre personne susceptible de porter un regard critique sur l'action, pour partager sur l'expérience vécue et échanger en vue d'une amélioration constante.

2) Favoriser les échanges entre les participants

Les activités réalisées selon les principes de l'ACC peuvent déstabiliser des participants : certains n'ont pas envie de contribuer à la réalisation de la tâche, d'autres manquent d'ouverture quant à la diversité des points de vue, certains, préoccupés par autre chose, ne sont pas disposés au travail de groupe, des participants peuvent être anxieux face à l'encadrement suggéré, etc.

Pour limiter les réticences de la part des participants, il importe de préparer le terrain, en précisant le style d'animation qui sera utilisé et les motifs sous-jacents. Une invitation à s'engager dans le travail de groupe en toute simplicité, à vivre une expérience pour ensuite en discuter, demeure suffisante dans la plupart des cas. À cette fin, deux moments sont importants.

Débuter l'animation de la rencontre par une activité pour créer un climat favorable

Pour parvenir à créer cette ambiance propice à la coopération, il est suggéré de réaliser une activité-climat au cours de laquelle les participants pourront :

- partager l'état d'esprit dans lequel ils arrivent ;
- se présenter agréablement ;

- nommer leurs attentes quant à la rencontre ;
- faire connaissance avec les autres ;
- briser la glace ;
- se sentir suffisamment en confiance pour partager des idées nouvelles ;
- etc.

À ceux et celles qui pourraient considérer que le temps accordé à créer ce climat de coopération est un temps perdu, nous objectons que cette façon de faire respecte le fonctionnement du cerveau humain qui, dans les premiers moments d'une interaction avec les autres, a besoin de créer des liens pour que se produisent les conditions favorables à l'apprentissage et au travail. Des éléments influant sur le climat tels que la sécurité affective, la confiance, la liberté de penser, la collaboration, la recherche de sens et la communication rentabiliseront par la suite la réalisation du travail de groupe, son efficacité et le plaisir de produire et de s'engager.

*Terminer les activités par une rétroaction
en rendant explicite ce qui est implicite*

Dans les organisations actuelles, les structures nous amènent souvent à travailler seuls et, lorsque vient le temps de travailler en groupe, il n'est pas rare qu'un malaise se fasse sentir. Il est bon de vivre des expériences de groupe qui favorisent un travail sérieux, bien encadré et qui permet une satisfaction individuelle et collective pour se convaincre de son efficacité.

Pour encourager les participants à exprimer leurs points de vue, à écouter ceux des autres, à se sentir suffisamment en confiance pour partager des idées nouvelles, il s'avère également essentiel de leur permettre de s'exprimer sur les avantages et les désavantages de travailler en coopération (plutôt

que seuls). Un retour sur cet aspect à la fin de toute activité permet un constat appréciant ou non la façon de travailler qui a été expérimentée. Ce moment de réflexion ouvre sur les valeurs qui se sont manifestées, les gestes et paroles qui ont amené le groupe à progresser ou à demeurer stationnaire ainsi que les comportements favorables, donc à promouvoir, ou nuisibles, c'est-à-dire qui sont à éviter dans le travail de groupe. Ces moments de prise de conscience sont salutaires et donnent lieu à des étapes de normalisation pour les prochaines expériences en vue de construire la coopération dans les groupes.

Rappel de la valeur de liberté

En terminant, rappelons que la liberté est une des valeurs de l'apprentissage coopératif et complexe. À cet égard, il est important de souligner que les participants sont toujours libres de choisir de participer ou non à une activité proposée. Si cette liberté leur est accordée, elle ne leur octroie pas la liberté de demeurer passifs. Si, après avoir encouragé la réalisation de l'activité coopérative, les résistances demeurent, les participants réfractaires peuvent être invités à jouer des rôles d'observateurs des groupes avec une orientation précisée par l'animateur ou d'autres rôles pouvant aider à la tâche des groupes ou à celle de l'animateur. Ainsi, chacun verra cette valeur respectée et se sentira libre de vivre l'activité selon son choix.

ACTIVITÉ I. UN DÉFILÉ DE MARQUE

Cette activité-climat a d'abord été utilisée en formation au microprogramme en apprentissage coopératif et complexe. Elle a été réinvestie à maintes reprises en début de rencontres, avec différentes clientèles : administrateurs, préposées d'aide à domicile, employés, enseignants, gestionnaires et étudiants. Elle a également été animée au début d'un atelier de formation lors d'un congrès.

Objectifs

- Se présenter au groupe.
- Briser la glace.
- Former des groupes de travail.

Déroulement

Amorce

- Présenter les objectifs de l'activité.
- Exposer les règles de fonctionnement.

Réalisation

- Inviter les participants à se placer en file et en ordre alphabétique du prénom.
- À tour de rôle, inviter les participants à se présenter.
- Identifier au plus quatre éléments à nommer lors de la présentation. Par exemple :
 - Nom ;
 - Fonction ;
 - Organisation ;
 - Attentes ;
 - Formation ;

- Expérience professionnelle en lien avec le sujet de la formation ;
- Un élément de la nature qui représente l'individu.

Note: Écrire les attentes du groupe au tableau ou sur une feuille si ce point est traité.

Rétroaction sur l'activité

- Faire des liens en faisant ressortir les points communs et complémentaires du groupe.
- Revenir sur les attentes en posant la question suivante aux participants: Est-ce que vous partagez ces attentes? Pourquoi?

Rétroaction sur le fonctionnement de groupe

Poser la question suivante aux participants :

- En quoi, cette activité vous apparaît-elle coopérative? (Éléments de réponse: l'interaction est nécessaire à la réussite de l'activité, elle permet la pratique d'habiletés, chaque participant a un rôle à jouer, il y a délégation de pouvoir de l'animateur aux participants, etc.)

Considérations

Résultats :

- Activité rapide et efficace dans l'atteinte d'objectifs précis.

Recommandations :

- Avec des groupes non initiés, il peut être déstabilisant de se lever et de se placer en file. Pour éviter cette déstabilisation, il est recommandé d'expliquer le fonctionnement de l'activité avant de la vivre.
- Pour former des équipes au hasard, attribuer des numéros de 1 à 4 aux participants.

ACTIVITÉ 2. SI UN JOUR...

Cette activité-climat a été utilisée avec des administrateurs, en colloque (80 personnes) et lors de rencontres régionales de coopératrices (entre 20 et 50 personnes).

Objectifs

- Mettre en lumière la complémentarité entre les membres d'un groupe.
- Mettre en valeur des talents chez tous les participants.

Préparation de l'activité

- Matériel pour chaque équipe : enveloppe avec des languettes comprenant une phrase à compléter.
- Matériel pour chaque participant : crayon et languette.
- Formation des groupes : Au hasard ; équipes de 4 à 6 participants.

Déroulement

Amorce

- Présenter les objectifs de l'activité.
- Exposer les règles de fonctionnement.
- Distribuer le matériel à chaque équipe.

Réalisation

- Distribuer une languette à chaque participant.
- Individuellement, compléter la phrase suivante : Si un jour ça vous tente, sachez que je pourrais vous montrer comment...
- Remettre sa languette dans l'enveloppe.

- À tour de rôle, prendre au hasard une languette, la lire et tenter d'identifier l'auteur.

Note: Si les participants ne se connaissent pas, demander à chaque auteur de se présenter.

Rétroaction sur l'activité

Poser les questions suivantes aux participants :

- Quel talent caché avez-vous découvert chez les autres participants ?
- Mettre en lumière la complémentarité qui existe entre les membres du groupe.

Rétroaction sur le fonctionnement de groupe

Poser les questions suivantes aux participants :

- Comment avez-vous vécu cette activité ?
- Si l'activité était à refaire, auriez-vous des suggestions pour la bonifier ?

Considérations

Résultats :

- Activité simple, rapide et efficace qui s'applique à tout groupe de travail en profil et en nombre.

ACTIVITÉ 3. AVIS DE RECHERCHE

Cette activité-climat a été utilisée à maintes reprises en début de rencontres, avec différentes clientèles : administrateurs, employés, enseignants, gestionnaires et étudiants. Elle a également été animée au début d'ateliers de formation.

Objectifs

- Se présenter au groupe.
- Briser la glace.

Préparation de l'activité

- Matériel pour chaque participant : Fiche de travail « Avis de recherche ».

Déroulement

Amorce

- Présenter les objectifs de l'activité.
- Exposer les règles de fonctionnement.

Réalisation

- En circulant, tenter de découvrir des personnes qui répondent positivement aux énoncés présentés sur la fiche de travail.
- Les inviter à écrire leurs initiales à l'endroit approprié. Le nom d'une même personne ne peut apparaître plus de deux fois.
- Tenter de remplir la grille en moins de 10 minutes.

Rétroaction sur l'activité

Poser la question suivante aux participants :

- Avez-vous découvert des talents, des habiletés, des compétences dans le groupe ? Lesquels ?
- Faire le lien entre les éléments de la grille qui présentent des habiletés de coopération et le fait que personne ne possède toutes les habiletés, mais que chacun en possède quelques-unes.

Rétroaction sur le fonctionnement de groupe

Poser la question suivante aux participants :

- En quoi, cette activité vous apparaît-elle coopérative ? (Éléments de réponse : l'interaction est nécessaire à la réussite de l'activité, elle permet la pratique d'habiletés, chaque participant a un rôle à jouer, il y a délégation de pouvoir de l'animateur aux participants, etc.)

Considérations

Résultats :

Activité simple, rapide et efficace qui s'applique à tout groupe de travail en profil et en nombre.

Fiche de travail « Avis de recherche »

Accepte difficilement ses erreurs.	A tendance à travailler plutôt en concertation avec les autres.	Aime échanger sur le travail.	Consulte un collègue en cas de doute.
Capacité à rassembler les autres.	Aime souligner les bons coups des autres.	Contribue à un climat convivial au travail.	A un grand souci de justice dans le partage des tâches.
Est capable de reconnaître les compétences d'un collègue et de le consulter à l'occasion.	Aime aider les autres.	Travaille dans un milieu où l'on favorise la coopération.	Éprouve du plaisir à faire son travail et est fortement engagé.
Est capable de féliciter ses collègues.	Participe présentement à des projets collectifs.	Considère son travail comme épanouissant	Tolère les erreurs.

ACTIVITÉ 4. ANIMONS DES RÉUNIONS DÉMOCRATIQUES

Cette activité peut être utilisée afin de prévenir ou de remédier à un manque d'efficacité dans les réunions d'équipe : perte de temps, participation inéquitable, désengagement de certains, digressions, etc. L'animation coopérative des rencontres permet d'accroître l'efficacité des séances. En partageant le pouvoir entre les participants à la réunion, le rôle attendu de chacun est plus clair, précise le sens de la présence de chacun et favorise l'engagement, résultant ainsi en une participation plus démocratique.

But

- Fonctionner en démocratie.

Objectifs

- Animer de façon coopérative les rencontres.
- Partager le pouvoir.
- Favoriser la participation de tous.

Préparation de l'activité

- Matériel pour chaque participant : Fiche de rôles à remettre ou acetate présentant les rôles.
- Formation des groupes : Groupes de 4 à 12 participants.

Déroulement

Amorce

- Proposer en début de séance une nouvelle façon d'animer la rencontre.
- Présenter le but et les objectifs à atteindre.

- Remettre à chaque participant une fiche des rôles.
- Distribuer des rôles entre les participants, soit :
 - au hasard en tirant au sort ;
 - selon l'intérêt des participants ;
 - par une attribution ciblée (pour la première fois).

Note : Pour les prochaines rencontres, il est recommandé de faire une rotation des rôles. Ainsi, la participation de chacun sera, tour à tour, sollicitée, dans un souci de démocratie et d'équité. Les participants auront l'occasion de développer diverses habiletés en jouant ces différents rôles.

Réalisation

- Lire en silence la description des différents rôles.
- S'approprier le rôle à jouer si c'est le cas en lisant à voix haute sa définition aux participants.
- Poser des questions à l'animateur habituel, s'il y a lieu.
- Reformuler sa compréhension du rôle à jouer.

Rétroaction sur l'activité

Poser les questions suivantes aux participants :

- Comment avez-vous trouvé cette façon d'animer les rencontres ?
- Quelles différences remarquez-vous entre le fonctionnement habituel et celui-ci ?

Rétroaction sur le fonctionnement de groupe

Poser les questions suivantes aux participants :

- Comment vous êtes-vous senti quant au rôle qui vous a été attribué pour cette séance (s'il y a lieu) ?
- Seriez-vous consentant à réutiliser cette méthode d'anima-

tion à l'avenir?

- Avez-vous des suggestions pour bonifier le fonctionnement des rencontres?

Considérations

Recommandation :

Il est recommandé d'effectuer un retour sur l'activité, écrit ou verbal, afin de permettre aux participants de se prononcer sur ce nouveau mode de fonctionnement. Les commentaires émis favoriseront une appropriation réelle et durable de cette activité par tous les participants et ouvriront à la possibilité de la bonifier en vue de l'adapter davantage à votre contexte.

Mise en garde :

Avec l'attribution des rôles au hasard, il se peut que le même rôle soit distribué à une même personne, ce qui peut entraîner certaines frustrations. La rotation planifiée avec un tableau est recommandée.

Fiche de rôles

Rôles	Responsabilités
Animateur	<p>Débute la rencontre en suivant l'ordre du jour, modifié s'il y a lieu.</p> <p>Anime la discussion.</p> <p>Donne les droits de parole.</p> <p>Garde en tête les objectifs de la réunion.</p> <p>S'assure que tout le monde participe.</p> <p>Voit à ce que les rôles attribués soient joués.</p>
Gardien du temps	<p>Selon la durée totale prévue pour la rencontre, propose au groupe une répartition du temps pour chacun des points à traiter.</p> <p>Revoit au besoin avec le groupe l'ordre des sujets à discuter pour optimiser la rencontre.</p> <p>S'assure que le temps alloué à chaque sujet est respecté.</p>
Gardien de la tâche	<p>Intervient, lorsque nécessaire, pour s'assurer que les discussions demeurent en lien avec le sujet.</p> <p>Apporte de l'aide à l'animateur au besoin.</p>
Secrétaire	<p>Prend en note les décisions ainsi que les éléments de discussion importants à conserver.</p> <p>Rédige le procès-verbal à la suite de la rencontre.</p>
Préparateur pour la prochaine rencontre	<p>Est responsable de préparer l'avis de convocation et l'ordre du jour de la prochaine rencontre.</p> <p>Prend en note, s'il y a lieu, les points mentionnés par le groupe.</p>

ACTIVITÉ 5. VERS UN HORIZON COMMUN

Les membres d'Osata, une nouvelle coopérative de travailleurs, ont défini ainsi collectivement la mission de leur entreprise. Elle avait d'abord été utilisée en contexte de formation au microprogramme de 2^e cycle en apprentissage coopératif et complexe. Elle a aussi été utilisée pour :

- permettre aux membres d'un comité de partenaires de s'entendre sur la vision commune d'un projet régional : « Qu'est-ce qui, selon vous, caractériserait une cérémonie de rêve? »;
- sonder l'intérêt des jeunes quant à un sujet lors d'une consultation : « Quelles sont les caractéristiques d'un emploi idéal? »;
- définir, en sous-équipe, un concept abstrait lors d'une formation sur le sujet : « Qu'est-ce que la coopération? ».

Objectif

S'entendre sur une compréhension commune d'un concept.

Préparation de l'activité

- Matériel pour chaque équipe : Un grand carton divisé en quatre sections, avec un cercle au centre (voir illustration à la rubrique fiche de travail).
- Matériel pour chaque personne : Cartes à jouer pour la formation des groupes.
- Formation des groupes : Au hasard, avec les cartes à jouer.

Déroulement

Amorce

- Rappeler le sujet commun à définir collectivement, que ce soit :
 - faire un choix pour l'activité décrite ;
 - la mission ;
 - l'objet d'apprentissage d'une formation ;
 - le projet à réaliser en partenariat ;
 - la tâche qui a été confiée à l'équipe de travail ;
 - etc.
- Pour y parvenir, solliciter la participation de tous et rappeler l'importance que le fruit du travail soit teinté de l'apport de chacun.
- Diviser les équipes de 3 à 5 personnes, au hasard.
- Remettre, à chacune des équipes, le grand carton.

Réalisation

- Remplir individuellement la partie du carton devant soi (prévoir environ 5 à 10 minutes, selon le sujet).
- En équipe, à tour de rôle, partager les éléments propres à sa section.
- En équipe, discuter en vue de faire ressortir les éléments communs. Les noter au centre du carton.

Rétroaction sur l'activité

- Inviter, à tour de rôle, les équipes à désigner un porte-parole pour présenter au grand groupe les éléments communs.
- Noter les éléments communs à toutes les équipes, en vue de définir une vision commune globale.

Poser la question suivante aux participants :

- Est-ce que la vision commune convenue collectivement vous convient ? Pourquoi ?

Rétroaction sur le fonctionnement de groupe

Poser les questions suivantes aux participants :

- Pouvez-vous affirmer qu'il y a eu égalité de participation ou non ? Pourquoi ?
- Avez-vous des suggestions à apporter pour favoriser davantage la participation de tous ?

Considérations

Résultats :

- Cette activité a permis à chacun d'exprimer librement son point de vue, de faire ressortir rapidement les éléments communs quant à la vision du projet et, à partir de ceux-ci, de définir la mission de la coopérative.

Variante possible pour la rétroaction :

- Chaque équipe découpe le centre de son carton et colle, sur le mur, cette section. Cette variante peut se faire à la fin de la présentation de chacune des équipes ou tout de suite après l'activité. Les participants sont alors invités à se promener et à aller lire, sur le mur, les idées de chacune des équipes. Ils peuvent alors identifier, par une étoile, les éléments avec lesquels ils sont en accord. Dans un tel cas, l'animateur peut ensuite procéder à la synthèse.

Recommandations :

- Il est recommandé de questionner les participants, par écrit ou à l'oral, quant à l'utilisation de cette structure, surtout dans ses premières utilisations : « Comment avez-vous trouvé ce mode de fonctionnement ? »
- Il est recommandé de reproduire la fiche de travail sur un grand carton par équipe de travail pour laisser suffisamment d'espace pour permettre à chacun d'écrire en même temps. Adapter le nombre de sections en fonction du nombre de participants par petite équipe.

Fiche de travail « Unité dans la diversité »

Note: Reproduire cette fiche sur une feuille conférence pour laisser suffisamment d'espace pour permettre à chacun d'écrire en même temps.	

ACTIVITÉ 6. ENSEMBLE, ON EST MEILLEURS

Cette activité vise à aider les participants à résoudre des problématiques vécues ou à trouver des solutions novatrices face à une situation donnée. Elle a été utilisée :

- en formation auprès de clientèles variées ;
- avec un groupe de collaborateurs ;
- avec des communautés d'apprentissage.

But

- Développer la compétence collective à coopérer dans la recherche de solutions.

Objectifs

- Trouver des solutions à une situation ponctuelle problématique.
- Bénéficier d'un éclairage diversifié.

Préparation de l'activité

- Matériel pour chaque équipe : Fiche de rôles.
- Fiche de travail « Déroulement-type ».
- Feuilles brouillon et crayons.
- Formation des groupes : Groupe d'au plus cinq participants.

Déroulement

Amorce

- Demander aux participants souhaitant partager une problématique de la synthétiser en un court paragraphe.

- Expliquer les étapes de réalisation et insister sur l'importance de les respecter.
- Expliquer les rôles et les distribuer.

Réalisation

- Réaliser les étapes du groupe de résolution de problème :
- Exposer la problématique (demandeur) ;
- Questionner le demandeur pour clarifier sa problématique (des participants au demandeur) ;
- Préciser les attentes (demandeur) ;
- À tour de rôle, émettre des pistes de solution en lien avec la problématique (le demandeur écoute et ne réagit pas) ;
- Reformuler les suggestions retenues (demandeur).

Rétroaction sur l'activité

- En groupe, voir les éléments essentiels à introduire pour synthétiser une problématique en un court paragraphe. (Par exemple, la situation-problème, la cause, les effets de la situation, les personnes impliquées, les valeurs à préserver.)

Poser la question suivante aux participants :

- Dans la description des problèmes qui ont été présentés, quels éléments essentiels étaient à considérer ?
- Revenir sur les résultats obtenus et prévoir un retour au début de la prochaine rencontre du groupe en vue d'un apprentissage collectif.

Rétroaction sur le fonctionnement de groupe

- Faire un retour sur l'utilisation des rôles et identifier des pistes d'amélioration.

- Prévoir un calendrier pour la distribution des rôles afin que tous développent une aisance à jouer tous les rôles en alternant la participation.

Considérations

Résultats :

- L'éclairage de la part des pairs aide à circonscrire une problématique. Le partage d'idées et d'expériences favorise la créativité et l'innovation dans la recherche de solutions. Résumer la problématique n'est pas une tâche aisée. Il faut viser, ici aussi, à s'améliorer à l'aide du groupe.
- De plus, l'activité permet à un groupe qui se voit régulièrement d'acquérir la compétence collective à coopérer. Il importe donc d'avoir une préoccupation liée à l'entraînement au travail de groupe.
- Pour obtenir des résultats optimums, le climat du groupe et la confiance mutuelle doivent être bien installés.

Autres contextes d'utilisation :

- Cette activité peut être utilisée dans divers contextes à propos d'une variété de sujets.
- Le groupe de résolution de problème s'inspire de la méthode du groupe de co-développement, mais une préoccupation pour un travail coopératif le caractérise.

Fiche de travail « Déroulement type »

ÉTAPES*	TEMPS ESTIMÉ	
	30 minutes	1 heure
Exposé du problème ou du projet par le porte-parole (demandeur)	4 minutes	10 minutes
Clarification et questions d'information (des participants au demandeur)	8 minutes	15 minutes
Contrat : attente(s) précise(s) de la part du demandeur	2-4 minutes	5 minutes
Réactions et suggestions des participants en lien avec le problème ou le projet (le demandeur écoute et ne réagit pas)	10 minutes	15 minutes
Ce que le porte-parole (demandeur) retient	2 minutes	5 minutes
Évaluation du fonctionnement et apprentissages	3 minutes	5 minutes

* Adaptation. Ateliers d'instrumentation à l'animation de groupe de co-développement, Manuel du participant. CFC/Groupe Conseil Management et ressources humaines, 27 septembre 2007.

Fiche de rôles

<p>DEMANDEUR</p> <p>Je présente mon problème en lien avec l'utilisation de la coopération.</p> <p>Je réponds aux questions d'éclaircissement des coéquipiers.</p> <p>J'écoute les réactions et suggestions de mes coéquipiers.</p> <p>Je fais une synthèse et dresse un plan d'action.</p>	<p>GARDIEN DE LA TÂCHE</p> <p>Je m'assure que l'équipe demeure concentrée sur la tâche et donc sur le problème exposé.</p> <p>J'interviens dans le but de rendre le travail plus efficace.</p> <p>J'explique les étapes du travail à réaliser.</p> <p>Je fais le pont entre les étapes.</p>
<p>FACILITATEUR (animateur)</p> <p>J'encourage la participation de tous.</p> <p>Je propose un tour de table.</p> <p>J'interpelle les participants silencieux.</p> <p>Je m'assure de la compréhension de tous notamment en reformulant les idées émises.</p> <p>J'accorde les droits de parole.</p>	<p>GARDIEN DU TEMPS</p> <p>Je m'assure que le travail se réalise dans le temps alloué.</p> <p>Au besoin, je propose des réaménagements à la répartition du temps.</p>

ACTIVITÉ 7. BOTTINES ET BABINES, UNE QUESTION DE COHÉRENCE!

À l'occasion d'une formation destinée à des dirigeants, ces derniers devaient revisiter les valeurs coopératives, en vue de se les réapproprier. Cette activité a également été utilisée afin que les participants puissent s'approprier ensemble des contenus variés dans différents contextes de formation : atelier au cours d'une assemblée, colloque, comité, réunion d'équipe, conseil d'administration.

But

- Revisiter les valeurs coopératives.

Objectif

- Amorcer une réflexion sur l'éthique coopérative.

Préparation de l'activité

- Matériel pour chaque participant :
 - Fiches de lecture (une couleur différente pour chaque section) ;
 - Fiche de rôles ;
 - Ensemble de 4 sections de texte à remettre à chaque participant à la fin de l'atelier ;
 - Fiche d'évaluation ;
 - Crayons.
- Matériel pour chaque équipe :
 - Fiche de travail « Pour agir encore plus conformément à nos valeurs » ;
 - Minuterie.

- Formation des groupes :
 - *Groupe d'experts* : Remettre les fiches de lecture au hasard aux participants de façon à ce qu'ils puissent par la suite se regrouper par couleur (donc par la même section du texte).
 - *Groupes de base* : Regrouper les participants selon les diverses couleurs (équipes arcs-en-ciel). Exemple : quatre fiches de couleur différentes pour chaque équipe de base.

Déroulement

Amorce

- Introduire le sujet : L'éthique coopérative est constituée d'un ensemble de valeurs qui guident les actions des coopératives. Avons-nous la même interprétation de ces valeurs au sein de notre groupe ?
- Distribuer les fiches de lecture.
- Former les équipes au hasard.
- Chaque équipe se regroupe selon l'une ou l'autre des sections du texte.

Réalisation

- Lire individuellement la section attribuée.
- Discuter en groupe d'experts, de son interprétation de ladite section, en donnant des exemples.
- Reconstruire les équipes arcs-en-ciel, comprenant les personnes ayant des feuilles de couleurs différentes (autrement dit, un expert de chacune des sections), au moment désigné par l'animateur.
- Jouer des rôles au sein de ces nouvelles équipes.
- Partager à tour de rôle sa compréhension de sa section, au sein de ces nouvelles équipes.

- Remplir ensuite la fiche de travail « Pour agir encore plus conformément à nos valeurs ».

Rétroaction sur l'activité

- Inviter les porte-parole à présenter les éléments contenus dans la fiche de travail de son groupe.

Rétroaction sur le fonctionnement de groupe

Demander aux participants de répondre individuellement à la fiche d'évaluation.

Considérations

Variante possible pour la rétroaction :

- Afficher les fiches de tâche sur le mur (si elles sont conçues sur des grands cartons). Ainsi, tous peuvent en lire le contenu.
- Faire la synthèse des actions posées et à développer pour agir davantage en cohérence avec ses valeurs.
- Terminer en demandant aux participants (verbalement ou par écrit) : Qu'est-ce que cette activité vous a permis d'apprendre ?

Recommandation :

- Si l'activité est réalisée plus d'une fois avec le même groupe, il est recommandé de faire une rotation des rôles.

**Fiche de travail « Pour agir encore plus
conformément à nos valeurs »**

Au sein de notre organisation, pour agir encore plus conformément à nos valeurs

Quelles pratiques sont-elles à préserver?	Quels sont les éléments à améliorer?	Quelles solutions pouvons-nous apporter?

Fiche de rôles

Rôles	Responsabilités
Animateur	Anime la discussion et s'assure que tout le monde participe.
Gardien du temps	S'assure que la tâche peut être réalisée dans les délais et que chacun a le temps de partager son idée.
Secrétaire	Prend en note les éléments de discussion importants à conserver.
Porte-parole	Présente, au grand groupe, le travail de son équipe.

Fiche de lecture¹

BOTTINES ET BABINES : UNE QUESTION DE COHÉRENCE

Valeurs

Les valeurs fondamentales des coopératives sont la prise en charge et la responsabilité personnelles et mutuelles, la démocratie, l'égalité, l'équité et la solidarité. Fidèles à l'esprit des fondateurs, les membres des coopératives adhèrent à une éthique fondée sur l'honnêteté, la transparence, la responsabilité sociale et l'altruisme.

La prise en charge repose sur la croyance que toute personne peut contrôler sa propre destinée et doit s'efforcer d'y parvenir. Les coopérateurs croient cependant que le plein développement d'un individu ne peut se faire qu'en collaboration avec d'autres personnes. En agissant individuellement, une personne est limitée dans ce qu'elle peut faire et accomplir, alors que par des actions conjointes et une responsabilité mutuelle, on peut réaliser davantage, surtout en augmentant son influence collective sur le marché et vis-à-vis des gouvernements.

Les individus se développent également au travers d'une action coopérative en raison des qualifications qu'ils acquièrent en facilitant la croissance de leur coopérative, par la compréhension

de leurs pairs, membres de la coopérative, et par la connaissance qu'ils gagnent de la société dans son ensemble. À cet égard, les coopératives sont des institutions qui prônent la formation continue et le développement de tous ceux qui y sont engagés.

« Responsabilité » signifie que chacun des membres assume ses responsabilités vis-à-vis de la coopérative à laquelle il appartient, tant au moment de sa création que pour le maintien de sa vitalité. De plus, les membres ont la responsabilité de promouvoir la coopérative auprès de leur famille, leurs amis et connaissances ; enfin l'expression signifie aussi que les membres ont la responsabilité de s'assurer que leur coopérative reste indépendante des autres organisations publiques ou privées.

1. Extraits des *Principes coopératifs vers le 21^e siècle*, ACI, 1996.

Fiche de lecture

BOTTINES ET BABINES : UNE QUESTION DE COHÉRENCE

Valeurs

Les valeurs fondamentales des coopératives sont la prise en charge et la responsabilité personnelles et mutuelles, la démocratie, l'égalité, l'équité et la solidarité. Fidèles à l'esprit des fondateurs, les membres des coopératives adhèrent à une éthique fondée sur l'honnêteté, la transparence, la responsabilité sociale et l'altruisme.

Les coopératives reposent sur l'égalité. L'unité de base de la coopérative est le membre qui peut être une personne physique ou un groupement de personnes. Cette prise en compte de la personne humaine est l'une des principales caractéristiques distinguant les coopératives des entreprises gérées essentiellement en fonction des intérêts du capital. Les membres ont un droit de participation, un droit d'information, un droit d'être entendus et de prendre part aux décisions. Les membres doivent être associés de la façon la plus équitable possible, ce qui peut être difficile dans les coopératives de grande taille ou dans les fédérations de coopératives. En fait, le souci de réaliser et maintenir l'égalité est le défi permanent des coopératives. En fin de compte, il s'agit autant d'un principe de conduite des affaires de la coopérative que de l'énonciation pure et simple d'une règle.

De la même façon, maintenir l'équité à l'intérieur de la coopérative est un défi continu. L'équité fait d'abord référence à la façon dont les membres sont traités à l'intérieur de la coopérative. Ils doivent être traités de la même façon, qu'il s'agisse de récompenser leur participation à la coopérative, en principe par le paiement de ristournes, des versements aux réserves en capital en leur nom ou des réductions de leurs frais.

La dernière valeur de fonctionnement est la solidarité. Ce concept a une longue et difficile histoire au sein du mouvement international. Dans les coopératives, cette valeur est l'assurance que l'action coopérative n'est pas simplement une forme déguisée d'intérêt égoïste. Une coopérative, plus qu'une simple association de membres, est aussi une collectivité. Les membres ont la responsabilité de s'assurer qu'ils sont tous traités de la façon la plus juste

possible, que l'intérêt général y a priorité, qu'il y a un effort constant de traiter justement le personnel (qu'il s'agisse de membres ou non) ainsi que les personnes non membres associées à la coopérative.

La solidarité signifie également que la coopérative a la responsabilité de l'intérêt collectif de ses membres; dans une certaine mesure, elle représente des actifs financiers et sociaux qui appartiennent au groupe, actifs qui sont le résultat d'une participation et d'efforts collectifs. Ainsi, la notion de solidarité souligne le fait que les coopératives représentent davantage qu'une simple association d'individus mais qu'elles sont un exemple de res-

ponsabilité mutuelle et de force collective.

La solidarité signifie en outre que les coopératives et les coopérateurs sont liés, qu'ils aspirent à la création d'un mouvement coopératif uni, sur les plans local, régional, national et international, qu'ils coopèrent par tous les moyens pratiques pour offrir aux membres des biens et services de la meilleure qualité qui soit au meilleur prix possible, qu'ils collaborent afin de présenter un front commun au public et aux gouvernements et qu'enfin ils acceptent qu'il existe un trait commun parmi les coopératives, quels que soient leurs buts ou leur contexte particuliers.

Fiche de lecture

BOTTINES ET BABINES : UNE QUESTION DE COHÉRENCE

Valeurs

Les valeurs fondamentales des coopératives sont la prise en charge et la responsabilité personnelles et mutuelles, la démocratie, l'égalité, l'équité et la solidarité. Fidèles à l'esprit des fondateurs, les membres des coopératives adhèrent à une éthique fondée sur l'honnêteté, la transparence, la responsabilité sociale et l'altruisme.

De nombreuses coopératives du ^{XIX}^e siècle, et notamment les pionniers de Rochdale, accordaient une importance particulière à l'honnêteté : leurs efforts étaient remarquables sur le marché parce qu'ils insistaient sur des unités de mesure honnêtes, une grande qualité et le juste prix. Les coopératives ouvrières se sont distinguées dans toute leur histoire par leurs efforts visant à créer des systèmes honnêtes et transparents de gestion. Les coopératives financières se sont acquises une excellente réputation dans le monde du fait de leur façon de mener leurs affaires, notamment dans le calcul des intérêts. Au cours des

décennies, les coopératives agricoles ont prospéré car elles prônaient des produits de grande qualité et étiquetés de façon honnête.

En plus de leur tradition particulière d'honnêteté, les coopératives aspirent à traiter d'une manière honnête avec leurs membres, lesquels à leur tour tendent à traiter de la même façon les non-membres. Pour les mêmes raisons, les coopératives tendent à pratiquer la transparence, se comportant en organisations publiques qui diffusent beaucoup d'information sur leurs activités au public en général et aux gouvernements.

Fiche de lecture

BOTTINES ET BABINES : UNE QUESTION DE COHÉRENCE

Valeurs

Les valeurs fondamentales des coopératives sont la prise en charge et la responsabilité personnelles et mutuelles, la démocratie, l'égalité, l'équité et la solidarité. Fidèles à l'esprit des fondateurs, les membres des coopératives adhèrent à une éthique fondée sur l'honnêteté, la transparence, la responsabilité sociale et l'altruisme.

Les autres valeurs éthiques proviennent des relations spéciales qu'entretiennent les coopératives au sein de leurs communautés. Elles sont ouvertes aux membres de ces dernières et elles se sont engagées à aider les personnes à s'entraider. Elles sont en partie des institutions collectives existant dans une ou plusieurs communautés et ont hérité d'une tradition de prise en compte du bien-être des personnes au sein de ces communautés. Par conséquent, elles ont une obligation de s'efforcer d'exercer une responsabilité sociale dans toutes leurs activités.

Dans les limites de leur capacité financière, de nombreuses coopératives ont aussi fait la preuve d'une remarquable capacité de s'occuper des autres. Un grand nombre d'entre elles ont contribué de manière significative en ressources financières et humaines dans leur communauté. Un grand nombre d'entre elles ont contribué de façon importante à la croissance des coopératives dans les pays en développement. Il s'agit là d'une tradition dont les coopérateurs devraient être fiers et qui est le reflet d'une valeur qu'ils devraient souligner.

Fiche d'évaluation

Est-ce que le fonctionnement de l'activité a favorisé la responsabilité individuelle et mutuelle? Pourquoi?

Est-ce que vous considérez qu'il y a eu égalité de participation? Justifiez, par un exemple.

Que proposeriez-vous pour améliorer le déroulement de cette activité (s'il y a lieu)?

ACTIVITÉ 8. SEUL, ON VA PLUS VITE ; ENSEMBLE, ON VA PLUS LOIN !

Le Conseil québécois de la coopération et de la mutualité souhaitait dresser le bilan annuel des activités de promotion à l'entrepreneuriat collectif jeunesse au Québec et définir les principales orientations pour l'année à venir. Pour y parvenir, les agents de promotion de l'entrepreneuriat collectif jeunesse, leur direction générale et les partenaires ont été invités à participer à cette activité à l'occasion d'une rencontre de fin d'année.

Le déroulement de cette activité a été utilisé dans divers contextes, sur tout autre sujet. Il suffit de changer les questions posées aux participants. Par exemple, pour un post-mortem à la fin d'un colloque, la synthèse d'une discussion sur quatre thèmes, etc.

Objectifs

- Effectuer un bilan en coopération.
- Dresser les orientations stratégiques pour l'avenir.

Préparation de l'activité

- Matériel pour chaque équipe : Un grand carton divisé en quatre sections (voir illustration à la rubrique fiche de travail). Crayons de quatre couleurs différentes.
- Formation des groupes : Équipes hétérogènes de quatre personnes (idéalement). Exemple : par diversité régionale (s'il y a un participant par région). Placer, sur les tables, des cartons sur lesquels sont inscrits les noms de quatre régions administratives différentes, de façon à ce que, dans la salle, toutes les régions soient représentées une fois. Inviter les agents à s'asseoir à la table correspondant à leur région.

Déroulement

Amorce

- Rappeler les objectifs de la rencontre.
- Former les équipes.
- Expliquer le fonctionnement général du graffiti :
 - Répondre à la question dans la partie devant soi avec un crayon d'une couleur distincte.
 - Au signal de l'animateur, tourner la feuille.
 - Lire les réponses à la question et formuler ses réponses personnelles, si elles sont différentes de celles déjà écrites. Si les réponses sont partagées, apposer un astérisque à côté de ces dernières.
- Demander à un participant de reformuler.
- Remettre le graffiti à chacune des équipes.

Réalisation

- Réaliser l'activité selon les consignes.
- Écrire dans la partie qui est devant soi.
- Devenir responsable de la partie qui est devant soi une fois le graffiti complété, en encerclant les énoncés qui ont été étoilés par trois personnes et plus.
- Discuter en équipe de chacun des thèmes.
- S'entendre sur les éléments consensuels (un nombre précis peut être défini par l'animateur, si désiré).
- Découper le graffiti en quatre sections.

Rétroaction sur l'activité

- Inviter chaque porte-parole à partager au grand groupe la section dont il est responsable en nommant les énoncés consensuels sur un même thème.

- Inviter chacun à ne pas nommer les éléments déjà mentionnés par une autre équipe.
- Coller les sections au mur.
- Laisser les participants émettre des commentaires (si le temps le permet).
- Noter les éléments communs à toutes les équipes et en faire une synthèse à la fin des présentations sur un thème.

Rétroaction sur le fonctionnement de groupe

- Souligner, en montrant l'ensemble des éléments de réponses contenus sur les cartons, la richesse des idées reçues et l'efficacité avec laquelle l'objectif visé a été atteint, en un court laps de temps.

Poser les questions suivantes aux participants :

- Pourquoi croyez-vous que nous avons choisi d'utiliser ce mode de fonctionnement ?
- Comment avez-vous vécu cette activité ?
- Avez-vous des suggestions à apporter pour en améliorer le fonctionnement ?

Considérations

Résultats :

Chacun des agents et partenaires a pu partager ses réalisations, ses besoins, ses attentes et ses pistes de solution en un court laps de temps. Les éléments mis en évidence grâce à cette activité ont permis à la fois de dresser un portrait des initiatives de promotion à l'entrepreneuriat collectif jeunesse au Québec et de s'entendre sur les orientations à adopter pour la prochaine année.

Fiche de travail « Graffiti collectif »

<p>Bilan : Pour promouvoir l'entrepreneuriat collectif jeunesse dans mon milieu, j'ai réalisé...</p>	<p>Pour réussir notre mandat de promotion de l'entrepreneuriat collectif jeunesse, la première chose à faire serait...</p>
<p>Notes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reproduire cette fiche sur une feuille conférence par équipe de travail pour laisser suffisamment d'espace pour permettre à chacun d'écrire en même temps. • Adapter le nombre de sections en fonction du nombre de participants par équipe, idéalement, pour quatre personnes. • Changer les questions dans chacune des cases en fonction du sujet abordé. 	<p>Pour promouvoir efficacement l'entrepreneuriat collectif jeunesse dans mon milieu, mes besoins sont...</p> <p>Pour mieux promouvoir l'entrepreneuriat collectif jeunesse dans mon milieu, quels moyens (outils, façons de faire, actions, etc.) pourraient répondre à mes besoins?</p>

ACTIVITÉ 9. BÂTISSONS UNE ALLIANCE DE TRAVAIL

L'activité a été expérimentée lors d'un projet pilote de développement d'une communauté de pratique de professionnels utilisant l'apprentissage coopératif et complexe dans leur milieu de travail. Cette activité a été l'une des premières accomplies par les membres et leur a permis de créer un climat de confiance et de s'entendre sur les normes de fonctionnement et les valeurs importantes au sein du groupe. L'activité a également été expérimentée au sein de comités de travail ponctuels partageant un mandat commun et au sein d'équipes de travail.

But

- Bâtir une alliance de travail.

Objectif

- Établir des priorités de valeurs et d'attentes.

Préparation de l'activité

- Matériel pour chaque équipe :
 - Fiche de travail « Rapport de l'équipe ».
 - Fiche de rôles.
 - Cartons de couleur verte, bleue et blanche.
- Matériel pour chaque participant : Argent Monopoly.
- Formation des groupes : Groupes de 3 à 6 participants.

Déroulement

Amorce

- Sensibiliser les membres à l'importance de l'«alliance de travail», soit le contrat entre les membres d'une même équipe quant à leur mode de fonctionnement.
- Rappeler le but et l'objectif de l'activité.
- Remettre un budget de 250 \$ à chaque participant en billets de banque Monopoly (il est possible de s'imaginer qu'il s'agit de points, plutôt que d'argent).
- Expliquer aux participants qu'ils auront à distribuer leur budget selon l'importance accordée aux valeurs et aux attentes exprimées.
- Distribuer les rôles de fonctionnement.

Réalisation

- Utiliser les cartons qui sont déposés au centre de la table et qui sont séparés par couleurs, selon les thèmes.
- Inscrire individuellement les valeurs sur les cartons verts (par exemple, solidarité, partage, etc.), les attentes sur les cartons bleus et les craintes sur les cartons blancs.
- Placer les cartons sur la table par thème.
- Jouer les rôles.
- Prendre connaissance des valeurs, attentes et craintes exprimées par le groupe.
- Mettre de côté les craintes et les faire inscrire dans le compte rendu de l'activité par le secrétaire afin de les traiter ultérieurement.
- Prioriser ensuite, à tour de rôle, et à l'aide des billets de banque (ou points), les valeurs et les attentes en expliquant son point de vue.

- Établir les priorités pour une alliance de travail, c'est-à-dire les valeurs et attentes ayant récolté le plus d'argent en les compilant sur le rapport présenté en fiche de travail.

Rétroaction sur l'activité

- Présenter l'alliance de travail ainsi créée.

Poser les questions suivantes aux participants :

- Avez-vous des commentaires sur l'alliance de travail qui a émergé de votre réflexion? Qu'est-ce qui vous surprend le plus?
- Vous reconnaissez-vous dans ces valeurs et ces attentes?

Rétroaction sur le fonctionnement de groupe

Poser les questions suivantes aux participants :

- Considérez-vous que cette façon de procéder favorise la prise en charge? Pourquoi?
- De quelle façon pouvez-vous garder cette alliance de travail vivante dans votre travail d'équipe? (par exemple, la relire au début de chacune des rencontres et se réguler, au besoin, pour s'assurer d'agir en cohérence avec nos attentes et valeurs).
- De quelle façon l'alliance de travail peut-elle apporter à notre dynamique de groupe?

Considérations

Résultats :

- Cette activité a permis aux membres du groupe de nommer leurs attentes et de s'entendre sur un mode de fonctionnement efficace et démocratique convenant à tous. Cette

alliance de travail a permis de faciliter le travail de groupe, en prévenant des conflits, des déceptions et du désengagement de la part de chacun.

Recommandations :

- Il est intéressant de ne pas limiter le nombre de valeurs et d'attentes choisies par les participants. Ainsi, ils attribueront leur argent (ou points) comme ils le souhaitent, sans être trop restreints.
- Si le groupe se voit plus d'une fois, il est bon de faire une rotation des rôles pour éviter qu'une même personne ait toujours le même rôle.

Variantes possibles :

- L'animateur peut laisser le groupe déterminer la règle quant au choix des éléments contenus dans l'alliance.
- Plutôt que d'être seulement inscrites dans le compte rendu pour une prochaine rencontre, les craintes peuvent faire l'objet d'une autre activité de discussion.

Suggestion :

- Revenir sur l'alliance à chacune des rencontres du groupe. Rappeler ses éléments-clés au début du travail de groupe et revenir à la fin pour évaluer le fonctionnement de groupe. La richesse de cet outil est qu'il devient un outil de régulation pour le groupe.

Fiche de travail « Rapport de l'équipe »

*Alliance de travail de notre communauté
de pratique de professionnels*

Nos valeurs

Nos attentes

Fiche de rôles

Rôles	Responsabilités
Animateur	Anime la discussion et s'assure que tout le monde participe.
Gardien du temps	S'assure que la tâche peut être réalisée dans les délais et que chacun a le temps de partager son idée.
Secrétaire	Prend en note les éléments de discussion importants à conserver.
Gardien de la tâche	Intervient, lorsque nécessaire, pour s'assurer que les discussions demeurent en lien avec le sujet.

ACTIVITÉ 10. OPTIMISONS NOTRE PARTICIPATION EN ATELIER

L'activité s'est déroulée lors de l'assemblée générale de la Fédération des coopératives d'alimentation du Québec. La journée commençait par un panel d'experts. Par la suite, les membres étaient invités à réfléchir au sujet, à leur propre réalité et à envisager des pistes de solution.

Le partage des rôles pour une participation plus égalitaire dans le travail en atelier a également été expérimenté au sein de divers événements, séances de consultation, colloques, sur tout autre sujet.

Objectifs

- Consulter les membres en vue d'obtenir le point de vue de chacun des participants et connaître ceux qui font consensus.
- Favoriser une participation plus équitable lors d'un travail en atelier.
- Participer activement à l'atelier.

Préparation de l'activité

- Matériel pour chaque participant : Fiche de réflexion individuelle.
- Matériel pour chaque équipe : Fiche de travail de l'équipe et fiche de rôles distribuée ou présentée en acétate.
- Formation des groupes : Par table ronde au hasard (maximum six personnes par table).

Déroulement

Amorce

- Inviter les participants à remplir la première section de leur feuille de réflexion individuelle durant la présentation des panelistes.
- Susciter les échanges et les questions d'éclaircissement des participants.
- Procéder à l'explication et à la répartition des rôles selon l'ordre alphabétique du prénom (voir acétate).
- S'assurer que tous les rôles sont attribués en demandant aux « secrétaires » de lever la main et ainsi de suite pour chaque rôle.

Réalisation

- Individuellement, durant cinq minutes, répondre aux autres questions de la fiche de réflexion individuelle.
- En groupe, jouer les rôles et répondre aux questions de la fiche de travail de l'équipe et faire consensus.

Rétroaction sur l'activité

- Inviter les porte-parole à présenter le consensus de leur équipe.
- Procéder question par question.
- Inviter les porte-parole à faire part d'éléments nouveaux pour ainsi éviter les redondances.

Rétroaction sur le fonctionnement de groupe

Poser les questions suivantes aux participants :

- Les rôles ont-ils été bien tenus ? Ont-ils été utiles ?

Considérations

Résultats :

- Cette activité a permis à tous les membres de bénéficier de l'expérience des panelistes et d'apporter des pistes de solution fort intéressantes pour eux et pour leur fédération. Tous les participants ont contribué à la réalisation de la tâche, proposant ainsi, en peu de temps, un éventail de solutions.

Recommandation :

- Dans les cas où il n'y a pas de panelistes, il est conseillé de permettre aux participants de remplir individuellement une feuille de tâches sur le sujet proposé afin de leur permettre de structurer leurs pensées, avant d'échanger. Ensuite, distribuer les rôles pour permettre à chacune des équipes de remplir collectivement la feuille de tâches du groupe.

Fiche de travail individuelle

DURANT LE PANEL

Identifier les raisons et causes à l'origine des cas présentés.

APRÈS LE PANEL (5 MINUTES)

Quels liens puis-je effectuer avec la situation actuelle de ma coopérative?

Fiche de travail en équipe

RÉPONDRE AUX QUESTIONS SUIVANTES
ET FAIRE CONSENSUS (20 MINUTES)

Comment éviter ces situations ?

Identifier des moyens/stratégies propres à la coopérative.

Comment éviter ces situations ?

Identifier des moyens/stratégies que pourraient utiliser les coopératives ensemble.

Comment éviter ces situations ?

Identifier des moyens/stratégies que pourrait utiliser notre fédération pour aider les coopératives prises dans de telles situations.

Fiche de rôles

<p>Animateur (1^{re} personne en ordre ascendant ou descendant alphabétique de prénom)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maintient le cap sur le sujet • S'assure que tous les participants expriment leurs idées 	<p>Gardien du temps (2^e personne en ordre alphabétique de prénom)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Veille à ce que la tâche soit exécutée dans le temps prévu • Rappelle au groupe le temps écoulé
<p>Secrétaire (3^e personne en ordre alphabétique du prénom)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Note les idées du groupe 	<p>Porte-parole (4^e personne en ordre alphabétique du prénom)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expose les idées de son groupe.

COMITÉ DE LECTURE

Gaëtan Y. ALLARD, professeur retraité de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke

Jean-Emmanuel BOUCHARD, président du réseau COOPSCO, Fédération québécoise des coopératives en milieu scolaire

Guy CAMERON, conseiller en communication et en développement coopératif retraité, Mouvement Desjardins

Melvin DOIRON, directeur général CDR-Acadie

Alain FORTIER, président, Fondation pour l'éducation à la coopération et à la mutualité

Dominique Lamy, conseillère pédagogique, Commission scolaire de Montréal

Yvan LAURIN, consultant en éthique, gouvernance et coopération, Mouvement Desjardins

Alain LECLERC, directeur général, Fédération des coopératives funéraires du Québec

Ce livre a été imprimé au Québec en août 2012
sur du papier entièrement recyclé
sur les presses de Marquis imprimeur.



SENS ET PERTINENCE DE LA COOPÉRATION

Un défi d'éducation

Dans un monde dominé par le néolibéralisme, témoin de multiples ruptures, apparaît la volonté d'un changement profond: un besoin d'«inclusivité», de démocratie réelle, de dialogue véritable, d'ouverture et d'interdépendance. Le mouvement coopératif et mutualiste propose ce changement qui place les personnes au centre d'un projet social renouvelé et dans lequel l'éducation est au cœur d'un développement humain à la fois complexe et multidimensionnel.

Ce livre se présente comme une réflexion sur l'éducation, une éducation d'éveil et de conscientisation à l'humanité qui se trouve en chacun de nous. Cette éducation oblige à une remise en question des fondements de nos sociétés actuelles et nous convie à vivre démocratiquement au sein d'une société pluraliste qui œuvre à une cause commune, celle du développement solidaire de nos collectivités, une société qui se forme et se transforme par nos idéaux mis en pratique. Cette éducation, c'est l'éducation à la coopération, une éducation nécessaire dans un monde en quête de sens!

ISBN 978-2-7621-3147-5



9 782762 131475



Fondation
pour l'éducation
à la coopération
et à la mutualité



Conseil canadien
de la coopération
et de la mutualité



Desjardins



Conseil
québécois
de la coopération
et de la mutualité



IRECUS
Institut de recherche et d'éducation
pour les coopératives et les mutualités
de l'Université de Sherbrooke



Fédération québécoise des
coopératives en milieu scolaire

Canada