

Sommaire

Première partie – Construire du sens

Chapitre 1. Un sommaire visualisant la complexité de la question

Chapitre 2. Pour quels enjeux ?

Chapitre 3. Des conceptions fondatrices

Chapitre 4. Apprendre, c'est quoi ?

Chapitre 5. Choix pédagogiques

Deuxième partie – Réciprocité et coopération dans nos vies

Chapitre 6. La réciprocité dans le champ scolaire

Chapitre 7. La coopération dans le champ scolaire

Chapitre 8. Réciprocité et coopération : reconnaissance et responsabilité partagée

Chapitre 9. Réciprocité et coopération dans le champ de l'économie

Chapitre 10. Réciprocité et coopération dans le champ de la culture

Troisième partie – Réciprocité, coopération et mutualisation pour penser ensemble le futur, pour nous donner de l'avenir

Chapitre 11 : Apprendre les valeurs de la démocratie et de la République

Chapitre 12 : Refuser l'individualisme et apprendre les autres

Chapitre 13 : La réciprocité et la coopération pour penser le présent et l'avenir

Perplexité pour conclure

Chapitre 14 : Un pari humaniste mais un pari !

Introduction

Que de réformes successives en quelques années, voulues par l'État. On pourrait rêver d'un choc pédagogique qui donnerait le goût d'apprendre et accompagnerait chacune et chacun dans l'émancipation par les savoirs ! Et d'une réforme qui en proposerait les moyens ! D'une réforme qui s'appuierait sur les plus belles expériences des enseignants sur les différents terrains où, jour après jour, ils affrontent courageusement et intelligemment les réalités qui s'imposent à eux : refus du tri des élèves, questionnements de la forme scolaire, accompagnement de tous les élèves, liberté pédagogique et travail en équipes, en coopération, invention juste des outils pédagogiques par celles et ceux qui les utilisent, démarches d'évaluation utiles pour les élèves et leurs apprentissages... Une école publique avec les moyens de ses actions et qui donne envie d'enseigner...

Ce dossier montre qu'il y a des voies multiples, complexes, cohérentes avec des choix démocratiques, des choix de justice, des choix qui favorisent une école apprenante. Une école où les savoirs seraient émancipateurs grâce à des collectifs, des mouvements pédagogiques qui résistent et œuvrent pour un accompagnement humain des élèves sans stigmatisation ni compétition, permettant à tous et toutes d'apprendre, de coopérer et de gagner en confiance et estime de soi. Et, au-delà de l'école, permettre de s'engager pour construire un monde plus juste.

Qui sommes-nous ?

Le groupe « Réciprocité et coopération » est le nom du collectif qui s'est constitué après les Rencontres internationales de 2016 « La force de la Réciprocité et de la coopération pour apprendre » ; il est composé de personnes, membres de différentes associations.

Quelques membres de ce collectif ont coordonné ce dossier.

- Béatrice Barras pour Ardelaine
- Jean-Pierre Bocquel pour Ambr'azur
- Laure Maloisel pour Arc en ciel théâtre
- Françoise Vassort pour ICEM Freinet
- Magdeleine Grison pour Différent et compétent réseau
- Anne Vinérier pour La chaîne des Savoirs
- Tina Steltzlen, Claire et Marc Héber-Suffrin, pour le Mouvement des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs®



« Différent et Compétent Réseau » ne connaissait pas « Ambr'azur », qui ne connaissait pas la « Chaîne des savoirs », qui ne connaissait pas les « Réseaux d'Échanges réciproques de Savoirs® », etc. Bien sûr nous avons eu l'occasion de préparer ensemble un colloque en 2016,

sur le thème : « La réciprocité et la coopération pour apprendre ». Et bien sûr que nous avons pu y partager et réaffirmer avec force nos caractéristiques et objectifs associatifs.

Mais les spécificités de nos périmètres d'actions et de nos interventions, nos méthodes, nos outils, nos analyses, les références de nos quotidiens ne nous étaient pas familières.

Nos rencontres, depuis plusieurs années et plusieurs fois par an, ont combiné partages de récits, analyses, préoccupations réciproques. Et elles se sont tissées de notre volonté de mieux nous connaître et reconnaître, d'explorer nos manques mais aussi nos savoirs, de coopérer et de nous former réciproquement, de nous accompagner mutuellement et collectivement et de mieux comprendre comment les valeurs et principes portées par nos différents collectifs respectifs se vivent et « s'incarnent » dans les pratiques concrètes.

Nous avons émaillé nos rencontres de plusieurs journées de formations réciproques :

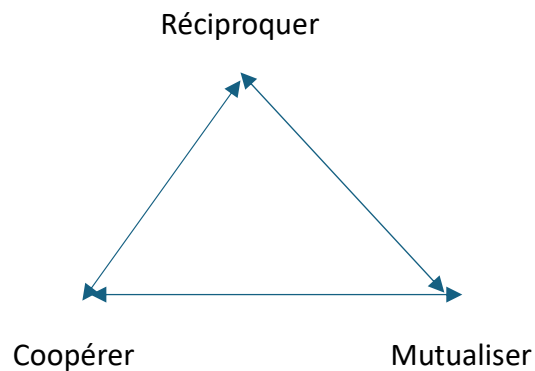
- démarche et ingénierie des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs® essayées en présence de l'Institut coopératif de l'école moderne (ICEM Freinet), Différent et Compétent Réseau, Arc en ciel Théâtre, Ambr'Azur, Institut Renaudot pour la santé communautaire ;
- journée Arc en Ciel Théâtre où nous avons découvert comment le théâtre forum est un outil de transformation sociétale en la vivant par rapport à des situations que nous vivons dans nos propres organisations ;
- journée ICEM Freinet où nous avons vécu la « méthode naturelle » et la coopération comme dans une classe Freinet ;
- journée « Différent et Compétent » dans un ESAT à Fresnes où nous avons été accompagnés , comme le sont les travailleurs en situation de handicap, pour valider nos compétences ; ce qui nous a permis de mieux comprendre ce qu'est « être valideur » et « accompagner des travailleurs en situation de handicap dans un ESAT » ;
- journées à Ardelaine avec Différent et compétent réseau et le Mouvement des RERS, où nous avons pu croiser la démarche des RERS, la démarche Différent et compétent réseau et celle de l'économie solidaire.

L'anniversaire des « 50 ans de la démarche du Mouvement des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs® » nous a permis le partage de la création d'un carnet de voyage et de nos récits d'expériences lors d'un atelier et de nous poser la question :

« Et si les associations ou collectifs plus locaux portaient eux aussi à l'aventure des apprentissages réciproques entre collectifs ? ».

Première partie – Construire du sens

« Le sens se construit dans la recherche conjointe de réponses politiques, de solidarités créatrices fondées sur des reconnaissances sociales et de cheminements personnels fondés sur le droit d'essayer. Cette triangulation : les bonnes relations, l'apprendre comme dynamique permanente et réciproque, et le droit et la possibilité réelle pour le plus grand nombre d'essayer, est une bonne voie pour créer en coopération notre monde.



Chapitre 1. Un sommaire visualisant la complexité de la question

Nous avons voulu relier trois champs d'action et de compréhension aussi essentiels l'un que l'autre ; essentiels les uns aux autres

Le champ de l'apprendre, du cognitif : la réciprocité, la coopération et la mutualisation sont efficaces pour apprendre.

Le champ du social, de l'institutionnel, du politique : la réciprocité et la coopération permettent d'affronter les défis qui se présentent à nous : apprentissage, scolarité, formation tout au long de la vie, économie solidaire, santé communautaire, emploi, art et culture, lutte contre les formes d'exclusion...

La place de la personne et des relations ; donc de l'éthique : pour penser le futur et se donner de l'avenir, à tous et à chacun.

« Distinguer sans séparer, relier sans confondre. »

C'est ce que recommande Edgar Morin à celles et ceux qui veulent tenter de rendre compte de la complexité de tous les systèmes vivants et de construire des projets complexes.

Nous utiliserons une représentation en triangulation pour indiquer les articulations et les interactions entre les choix pédagogiques que nous faisons, les champs de nos vies concernés et les dimensions d'avenir qui nous importent.

Que dit une représentation en triangulation (ou ternaire) ?

Chaque pôle est essentiel pour vivre, faire, dire et analyser un système vivant.

Chaque pôle prend son sens de son lien avec les deux autres. Tous les pôles sont en interactions et ils s'enrichissent mutuellement.

Chaque pôle contient en partie les deux autres.

Chaque pôle génère les deux autres et les met en mouvement.

Chacun n'a de sens qu'autant qu'ils sont « ensemble » présents, perçus et voulus dans le système vivant en question, analysé ou projeté.

C'est en nous appuyant sur cette culture du « ternaire » que nous pouvons passer du compliqué au complexe et éclaircir celui-ci.

Voici trois ternaires qui, en s'imbriquant, construisent du sens : significations, orientations, sensibilités au réel dans ses différentes dimensions

Premier ternaire. Trois générateurs de projets humanisants

Considérons ces trois pôles de choix, d'actions et d'analyse comme **les générateurs** fondamentaux des projets qui nous intéressent ici et comme **fondateurs les uns des autres** :

- premier pôle : réciproquer ;
- deuxième pôle : coopérer ;
- troisième pôle : mutualiser.

Considérons-les comme se générant mutuellement.

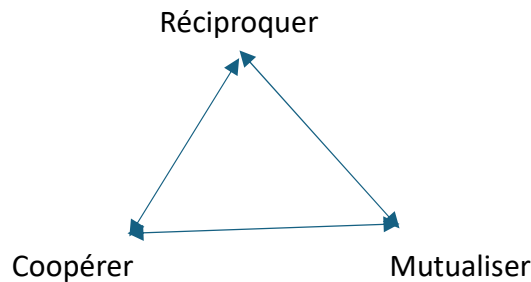
Nous le développerons dans la première partie :

Chapitre 2. Pour quels enjeux

Chapitre 3. Des conceptions fondatrices

Chapitre 4. Apprendre, c'est quoi ?

Chapitre 5. Choix pédagogiques



Deuxième ternaire. La réciprocité et la coopération irriguent tous les champs de nos vies

- Premier pôle : interrogeons-nous sur la prise en compte conjointe de leurs réalités. Art, santé, éducation, formation, emploi, monde de la recherche, productions culturelles diverses, luttes contre toutes formes d'exclusions... **Diversité. Sortons des silos !**
- Deuxième pôle : interrogeons toutes les formes de décloisonnements entre ces dimensions de nos vies, par la coopération entre personnes et entre collectifs, par des formes de réciprocités, par la création de communs... **Créons des réseaux !**
- Troisième pôle : interrogeons nos conceptions de la réussite quand elles considèrent toutes ces réalités « à égalité ». **Osons des formes égalitaires de reconnaissances !**

Nous le développerons dans la deuxième partie

Chapitre 6. La réciprocité dans le champ scolaire

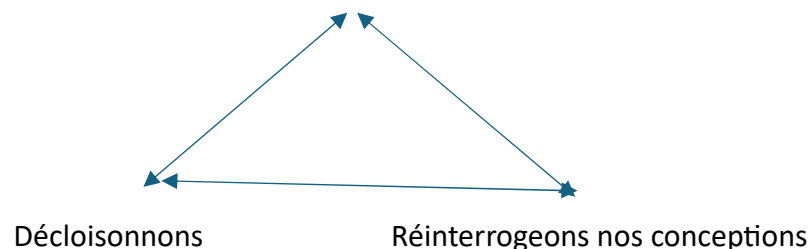
Chapitre 7. La coopération dans le champ scolaire

Chapitre 8. Réciprocité et coopération : reconnaissance et responsabilité partagée

Chapitre 9. Réciprocité et coopération dans le champ de l'économie

Chapitre 10. Réciprocité et coopération dans le champ de la culture

Tous les champs de nos vies nous concernent tous



Troisième ternaire. Des générateurs qui, en se conjuguant dans différents champs de nos vies, permettent de penser le futur et de nous donner de l'avenir

- Premier pôle : Apprendre toujours et partout

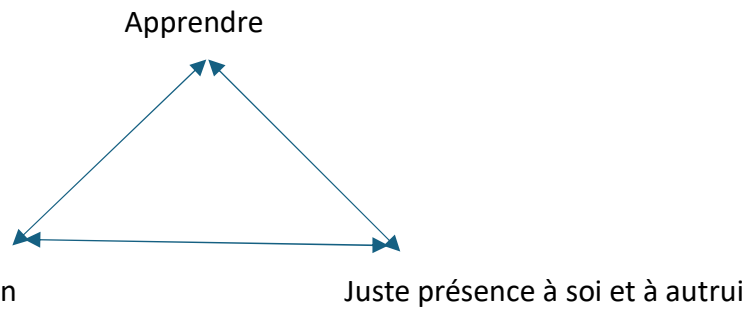
- Deuxième pôle : Construire des Communs, de la citoyenneté active pour créer ensemble la société que nous voulons humanisante
- Troisième pôle : Mettre la personne, unique, singulière et vulnérable « au centre », la personne en relations avec d'autres.

Nous le développerons dans la troisième partie

Chapitre 11 : Apprendre les valeurs de la démocratie et de la République

Chapitre 12 : Refuser l'individualisme et apprendre les autres

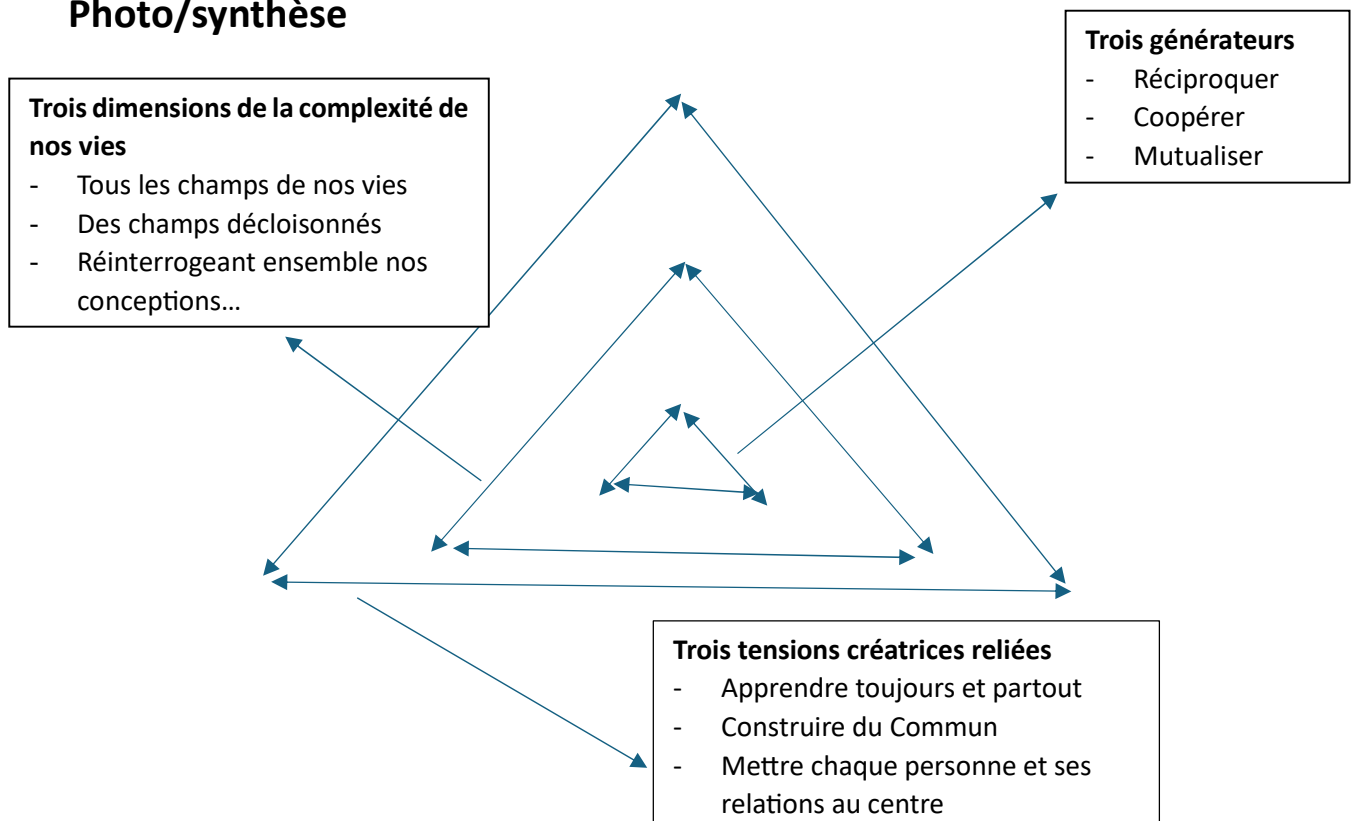
Chapitre 13 : La réciprocité et la coopération pour penser le présent et l'avenir



Perplexité

Chapitre 14 : Un pari humaniste mais un pari !

Photo/synthèse



Chapitre 2. Pour quels enjeux ?

À celles et ceux qui se préoccupent d'éducation, personnes « fabuleuses » (Jérôme Saltet) et bien réelles par Marc Héber-Suffrin

Approchons-nous de la finalité souhaitable, par l'expérience

Éducation, socialisation, instruction, formation professionnelle, aucune solution parfaite et définitive n'existe et ne peut exister. Il est logiquement insatisfaisant de réfléchir en terme de « solution » quand, au mieux, il peut s'agir de viser un optimum provisoire... qui, par la recherche, le pas à pas, l'acharnement à questionner, sera sans doute suivi de la compréhension d'un nouvel optimum, et ainsi de suite si l'esprit de recherche reste ouvert.

Nous voilà ainsi convaincus de n'offrir ici aucune panacée

Ce qui va être offert, ce sera, au mieux, un horizon de sens et des moyens de s'y tenir fidèles. Quand **Frantz Fanon** déclare : « Je lutte pour la naissance d'un monde humain, c'est-à-dire un monde de reconnaissances réciproques¹ », il nous transmet la réflexion qui suit une expérience de racisme supporté, de colonialisme supporté, d'injustices constantes et majeurs supportées, de familiarité avec ceux qui ont supporté des existences « prises au lasso de la misère et de la honte »².

Il illustre cette conviction de **Maurice Blondel** que la réflexion qui suit l'expérience est plus riche d'un infini que celle qui précède l'expérience.

Claire Héber-Suffrin ne dit pas autre chose quand elle invite à transformer méthodiquement une anecdote vécue en événement de la vie. Fanon ici nous a donné un savoir-vivre, un savoir-être, un savoir-devenir qu'il nous propose, parce qu'il le sait d'expérience comme humanisant, d'adopter à notre tour.

Pierre Frackowiak et Jean Cardonnel disent bien la même chose. Pierre Frackowiak dans ce dossier. Jean Cardonnel quand il affirme que « L'homme universel abstrait de tous les hommes n'existe nulle part. Seuls existent des hommes, des femmes, des enfants, non point particuliers mais singuliers [qui sont] chacune, chacun singuliers d'originalité absolue. Et c'est justement du plus profond de leur singularité concrète, de leur originalité créatrice, qu'ils sont capables de constituer le seul universel vivant, l'Humanité »³.

Plus amples sont les finalités visées, plus lisibles sont les finalités intermédiaires (**Grothendieck**). Cela ne vaut pas seulement en mathématiques !

Sans un horizon d'humanisation, rien de solide ne peut nous être proposé ni en matière d'éducation, ni en matière de socialisation, ni en matière d'instruction, ni en matière de formation professionnelle. Rien !

¹ Frantz Fanon, *Peau noire, masques blancs*, chapitre 7.

² Aimé Césaire...

³ Jean Cardonnel, *Passion de l'Humanité*

Approchons-nous de chercheurs, tâtonneurs, avec lesquels nous allons chercher et tâtonner à notre tour

Nous ne nous cachons nullement derrière quelque argument d'autorité, nous bénéficions simplement de leurs questions.

« Les humains n'ayant pu guérir la mort, la misère et l'ignorance, ils se sont avisés, pour se rendre heureux, de n'y point penser. » Peut-être de cette observation de **Blaise Pascal** est-il particulièrement judicieux de retenir principalement l'affirmation d'une quête universelle du bonheur. (Aujourd'hui, l'OMS entendrait conjointement comme base du bonheur, comme base de l'élan vital un socle de santé, physique, mentale, sociale, affective, spirituelle.)

Bruno Latour quant à lui remarque que c'est l'habitabilité même de la planète qui est incertaine devant nous. Et **François Perroux** que nous sommes appelés à *renoncer ou à créer*. Questionnement vertigineux s'il en est !

Avec ces premiers « questionneurs », nous faisons le choix de l'humain, humanité ou humanisme, comme stratégie. Il nous appartiendra de retenir ou de survoler, selon notre degré d'implication, des questionnements à appuyer sur ces convictions :

- la conflictualité sociale est inépuisable et assez bien soluble dans l'amitié, dans l'affection et dans les débats ;
- la liberté comme la réciprocité sont si peu utilisées qu'elles font peur, qu'elles inquiètent avant de conduire à des jouissances ;
- choisir d'essayer l'humain ne peut résulter que d'un choix *a priori*, cela ne peut nulle part se fonder en seule raison ;
- nous sommes si ignorants qu'il nous faudra régulièrement être rappelés à l'extrême difficulté des actions à travers la complexité de la complexité ;
- parvenir à faire évoluer nos modes de vie, comme le demande **Diégo Landivar, Bruno Latour, Baptiste Morizot**, etc. exige de se placer devant la question : « renoncer (ça pourrait bien être le moins fatigant) ou créer ».
- les liens entre ignorance de la destructivité et tolérance à la cruauté ? : l'ignorance de la destructivité en chacun est tolérance aux cruautés.

Certains ne veulent créer que pour un petit entre-soi (sur ce point : XI, Poutine, Hitler, Assad sont chercheurs de petits « entre-soi »). Nombreux sont ceux qui veulent ruiner les Communs (il est arrivé à Trump de l'exprimer très clairement). IL est nécessaire de choisir d'essayer⁴ de **faire contre-poids par des Communs humanisants** : c'est bien l'intelligence qui choisit autant que le cœur.

Gardons à l'esprit les questions immédiatement issues de la remarque de **Comenius** : « Quiconque ne souhaite pas, en son for intérieur, que toute l'humanité se porte bien, de ce fait la maltraite. Car il n'est même pas un bon ami pour lui-même lui qui souhaite vivre en bonne santé parmi les malades, comme un sage parmi les idiots, comme un juste parmi les méchants, comme un homme heureux parmi les malheureux ». D'où la question si actuelle de

⁴ Robert Musil nous invite à la méthode des pas à pas.

Jurgen Renn : sommes-nous à même, en logique, en éthique et en pratique, de formuler ce qui est censément universel ?

Enjeux pour le monde de l'enseignement d'aujourd'hui

Il y a des années que j'entends cette affirmation : « Nombreux sont les enseignants qui s'acharnent et consacrent leur intelligence pratique et théorique à chercher des moyens d'améliorer l'éducation nationale ». Il n'y a que quelques jours que j'ai entendu un bon connaisseur de l'institution, **Jérôme Saltet**, affirmer que plus ou moins 100 000 des 850 000 enseignants de ce pays pouvaient être considérées comme des personnes fabuleuses. Ils sont les lecteurs auxquels ce dossier est adressé !

De l'école qui affirme vouloir l'émancipation de tous et qui aggrave les inégalités ;

- de l'école qui ignore qu'elle favorise les déterminants sociaux ;
- de l'école du retour ;
- de l'école des réussites sociales qui sont réussites de rivalités ;
- de l'école de l'autorité qui confond autorité et autoritarisme ;
- de l'école humiliée par un narratif dominant qui affirme un égotisme triomphal : « tout pour moi tout de suite » ;
- de l'école fondée sur un narratif des gagnants contre les perdants ;
- de l'école d'un narratif de l'hédonisme triomphant ;
- de l'école d'un narratif de rivalités ;
- de cette école qui explique la chute des vocations alors qu'il peut être si satisfaisant d'articuler socialisation, instruction, éducation, formation des citoyens, protection des personnes ; (comme essaie aussi de le faire l'éducation populaire) ;

de cette école, nombreux sont les enseignants qui n'en veulent plus !

Les enjeux globaux, à la recherche desquels nous pouvons être et qui sont censément universels, ne sont que trois en logique : étudier, apprendre, chercher.

Ils sont quasiment infinis en éthique.

En pratique, ils sont essentiellement liés à l'habitabilité de la planète.

Quant à cette habitabilité, la recherche arrive à reconnaître quatre issues possibles :

- s'accommoder de l'effondrement ;
- compter sur des solutions techniques qui nieront l'humain si elles sont absolues ;
- laisser faire ;
- inventer le futur. Pour inciter à l'invention du futur, nous n'avons su proposer que deux issues.

Faire, dans toutes nos actions, le pari que le chemin le plus prometteur de solidarité et de sens sera celui de la réciprocité positive, est-ce dire **davantage que** ce que disent toutes les sagesse traditionnelles, à travers de courts apologues tels que celui-ci : un sage de 90 ans apprend que plus sage que lui vient de surgir à grande distance. Il décide de marcher pendant trois mois pour se rendre auprès de celui-ci. Et, lorsqu'au terme de grandes fatigues, ils peuvent échanger, le plus âgé prend quelques heures pour exposer tous les éléments de son système de sagesse à celui qu'il est venu rencontrer de fort loin. Quand c'est au second de prendre la

parole, le nouveau maître en sagesse dit simplement ceci « éviter de faire le mal et faire le plus de bien possible ». Alors, le vieillard voyageur de s'emporter « j'ai affronté les affres d'un long trajet, je t'ai longuement exposé ma doctrine et tu me donnes en échange une consigne que tout enfant de trois ans connaît par cœur ; tu te moques de moi ». Et l'autre de lui répondre « Certes, tout enfant de trois ans connaît cette maxime, mais je constate qu'un homme de 90 ans réputé des plus sages est encore incapable d'y conformer sa vie ».

On a reconnu **la règle d'or**⁵, elle est même ici réputée connue par cœur par tout enfant de trois ans.

Moyens de faire davantage que...

C'est parce que nous en avons une intuition qui a déjà été fructueuse, à petite échelle, que nous aboutissons à ce projet ou à cette invitation de considérer le « faire fond sur la réciprocité positive et sur la coopération pour des projets humanisants » comme **chemin sociogénétique** le plus crédible qu'il nous a été donné de rencontrer.

Peut-on avancer quelques notions de ce que serait un tel chemin socioconstructif ?

- On pourrait élaborer parallèlement des démarches de psychogénèse et de sociogénèse orientées par la règle d'or.
- On pourrait appliquer la méthode des pas motivés au principe de l'essayisme en orientant ces pas à partir de la règle d'or.
- On pourrait établir une théorie et une pratique articulées de la coopération, identiquement orientée par la règle d'or.
- On pourrait aussi venir à des pratiques et à une théorie du solidarisme elles aussi coopérativement orientées par la règle d'or.

Psychogénèse

Je peux choisir de me faire grandir en humanité et contribuer à ce qu'autrui grandisse, s'élève, (l'enseignant ne va s'élever qu'avec ses élèves et réciproquement, qu'avec les parents de ses élèves et réciproquement, qu'avec ses collègues...). Accroissement de nos patiences, douceurs, fidélités, confiances, dialogues : ce n'est possible que par application de la règle d'or.

Sociogénèse

Je peux choisir de me faire grandir en humanité et contribuer à ce qu'autrui grandisse, s'élève, (l'enseignant ne va s'élever qu'avec ses élèves et réciproquement, qu'avec les parents de ses élèves et réciproquement, qu'avec ses collègues...). Accroissement de notre respect de l'altérité, de nos civilités, de nos prises en charge des droits d'autrui, dont la liberté de conscience, etc. qui, ici ne sont possibles que par application de la règle d'or.

D'expérience, **l'ensemble des choix et des refus** que suggèrent les orientations suivantes sont susceptibles d'accompagner un cheminement humanisant.

⁵ La règle : « Traite les autres comme tu voudrais être traité ».

Chapitre 3. Des conceptions fondatrices

Pour chaque membre de ces réseaux fondés sur la réciprocité, la coopération et la mutualisation pour apprendre, créer et se relier en vue d'humaniser nos sociétés, l'enjeu essentiel est d'intégrer et de faire vivre ces conceptions fondatrices en les incarnant dans leurs pratiques et leur posture.

En effet, parce que la tendance humaine est de tenter de simplifier, il y a un risque à perdre de vue ce qui fait sens et est essentiel à ces modalités relationnelles, formatrices et citoyennes.

Tenter de vivre ces conceptions fondatrices comme des incontournables est un choix partagé et nécessaire : elles pourront, tel un phare dans la nuit, éclairer et réfléchir nos expériences singulières et coopératives.

1. Une conception de la personne

Dans la pensée d'Édouard Glissant, Raphaël Confiant, Patrick Chamoiseau, Daniel Maximin : « [...] mon identité n'est pas une identité-racine-unique, mais une identité-racine-rhizome continuellement à la rencontre d'autres racines et nourries d'autres racines. Je ne suis qu'imbriqué dans un réseau de relations. En bref, **mon identité émane de mes rapports, de mes efforts, de mes apports aux autres**, à tous ces bouts de monde que mon imaginaire poétique capte, peut produire et investir à partir de mon Lieu. Elle n'est donc plus donnée une fois pour toute, fixiste, fixée par un destin, ni même à découvrir et à réaliser, mais toujours en 'bougement', continuellement *en devenir*. »

Édouard Glissant : « L'autre me change et je le change. Son contact m'anime et je l'anime. Et ces déboîtements nous offrent des angles de survie, et nous descendent et nous amplifient. Chaque Autre devient une composante de moi tout en restant distinct. [...]. Et cette relation à l'Autre m'ouvre en cascades d'infinies relations à tous les Autres [...]. »

En quoi, lors d'une activité, d'un apprentissage, chacun considère-t-il chaque membre du collectif comme porteur de mouvement, de changement, d'enrichissement ? Réciproquement, en quoi chacun est-il invité à se considérer comme porteur de mouvement, de changement, d'enrichissement humain pour le Commun et pour les autres ? Avec les autres ?

2. Une conception des relations

« [...] Dans cet aspect empathique, la réciprocité joue parce que je reste moi-même, que je sais comprendre l'autre et le comprendre au plus près de ce que je peux sentir de lui. Mais sans jamais lui imposer ma vue, l'obliger à penser comme moi ou sentir comme moi, à me faire plaisir. Mais à être dans son propre plaisir ! [...]

Enthousiasme à vivre dans cette variété des choses en évitant le mythe identitaire par lequel on voudrait que chacun apprenne la même chose, de la même manière, au même moment, et que le professeur lui enseigne la même chose au même moment de la même manière. Alors que c'est non seulement irréaliste mais facteur d'un blocage qui amène chaque enseignant à cacher ce qu'il peut faire d'original, à ne pas pouvoir accueillir ce que font les autres d'original...

La variété est souffrante et n'est pas assez soutenue. Et l'on vit dans ce phénomène imaginé que ce que on a à faire, c'est de reproduire de l'identique. »

André de Peretti

En quoi la posture d'accompagnement génère-t-elle une relation avec l'accompagné faite de liberté et de créativité ? Une posture probablement modeste et intéressée par cette rencontre et son objet. Souvent chacun gagnera à dire l'implicite de son intérêt au partage. Par exemple, instaurer un accompagnement mutuel dans la relation peut être de joie, de questionnement, de trouvailles...

3. Une conception de l'école

« Que vivent les écoles humanisantes ! Elles suscitent l'envie d'apprendre, stimulent la diversité des compétences, construisent ensemble un monde qui fait sens pour chacun.

Avec une particulière acuité, l'actualité rappelle la nécessité d'une éducation humanisante. De plus en plus de jeunes, en manque de repères, n'imaginent plus un avenir séduisant, ne croient plus en eux-mêmes. À côté de ceux qui acquièrent facilement les codes qui leur permettront de faire leur place dans le monde de la compétition où le devoir de réussir à n'importe quel prix est inculqué dès le plus jeune âge, beaucoup trop quittent l'école non seulement sans le bagage nécessaire à une vie autonome, mais avec un sentiment de rejet qui les conduit trop facilement dans l'exclusion sociale : conduites dépressives et suicidaires, consommations, trafics, violences, radicalité religieuse... Plus précisément, c'est dans ces groupes sociaux « en opposition » qu'ils trouvent le sentiment d'exister, de voir leurs compétences reconnues par leurs pairs et de se rêver un futur.

Plutôt que de s'attarder sur une société déboussolée et une École en échec, il nous faut résolument emprunter la posture indéfectiblement optimiste d'Armen Tarpinian et porter notre regard sur la multitude d'initiatives qui, dans des contextes sociaux généralement difficiles, parviennent à ouvrir les jeunes à la complexité du monde en stimulant leur appétence à trouver des voies singulières pour se réaliser.

Il nous faut comprendre, partager et discuter les *contextes*, les *principes* énoncés, les *stratégies* utilisées, les *remises en cause* nécessaires des professionnels qui s'impliquent dans ce type de démarche qui aboutit à ce que des jeunes aiment venir à l'école, y trouvent individuellement et collectivement plaisir à se découvrir, découvrir les autres et la richesse du monde, construisent en commun et en complémentarité des projets qui les rassemblent autour de valeurs qui donnent sens à leur vie. »

Introduction au symposium de « École, changer de cap » pendant le colloque de 2016 :

« La réciprocité et la coopération pour apprendre ».

Prenons-nous suffisamment en compte les appétences des élèves, leur cadre de référence pour leur donner envie d'oser aller à la découverte d'autres mondes ? Dans nos pratiques pédagogiques, avant chaque apprentissage, allons-nous à la recherche des représentations des élèves ? Par exemple, une phrase d'accroche comme « Il n'y a pas de vent favorable pour le bateau qui ne connaît pas son port » de Sénèque, invite chacun à s'exprimer avec sa

subjectivité, à poser le contexte, le sens et de l'objet de l'apprentissage. De plus, de façon implicite, chacun peut-il commencer à percevoir son rôle d'acteur- auteur de sa formation ? Le partage en groupe représente un véritable atout pour convaincre de la richesse à être ensemble. L'expression de chaque personne, de chaque collectif vient enrichir la réflexion, ce qui aide à se positionner dans ce qui nous relie et ce qui nous différencie dans un cadre qui doit être sécurisant sans jugement, centré sur une première expérience réussie de réflexion commune.

4. Une conception de l'éducation populaire

« [...] les associations partenaires de ces rencontres (2016) se situent au niveau du local, bassin de vie ou territoire de proximité, au cœur des initiatives et des besoins éducatifs des habitants. Ensemble, elles veulent concerner le plus possible des domaines de la vie individuelle, familiale et sociale : éducation, culture, formation, animation, économie solidaire, santé, habitat, environnement, dans des actions d'une diversité qui peut surprendre mais qui s'inscrit dans une philosophie commune, avec des valeurs fondamentales partagées, une volonté de promouvoir la confiance en l'homme, quels que soient son niveau d'études, son statut social, ses options politiques et religieuses.

L'initiative locale est toujours privilégiée en étant libérée des appareils, des technostructures, du formalisme administratif et des pesanteurs pyramidales qui écrasent si souvent la base. [...] »

Communiqué de presse annonçant le colloque de 2016

Comment créer un groupe riche de sa diversité ? Comment donner envie d'oser rejoindre un groupe déjà constitué ? Quelle mixité sociale, de genre, de génération, d'origine ? En quoi nos projets s'inscrivent-ils dans l'éducation populaire ? À quelles conditions accessibles à tous ? Que pourrions-nous faire de plus ou autrement ?

5. Une conception de la citoyenneté pour construire le Commun

« [Il est urgent de faire se rencontrer] des champs très divers, l'éducation, la formation professionnelle, la création artistique, l'économie sociale et solidaire, l'édition, la santé... qui sont "l'affaire de tous".

[À travers cette complexité mise à jour, on peut comprendre] que la réciprocité, la coopération et la mutualisation ne répondent pas seulement à une exigence éthique, qu'elles ne sont pas un supplément d'âme, mais qu'elles sont efficaces. C'est ainsi que celui qui est seul après un échec peut penser qu'il était nul, ses pairs peuvent lui montrer qu'il leur apporte quelque chose qu'ils n'ont pas, lui redonner confiance, engager un cercle vertueux. "Nous avons [tous] l'expérience que ça bouge un peu les choses, quand chacun peut être accompagnateur de l'autre."

Or c'est un mouvement que les institutions ne peuvent engager. Elles sont par nature verticales, l'élève n'enseigne pas au maître ni le subordonné au supérieur hiérarchique, et le

travailleur social dit à ses "clients" ce qu'ils doivent faire, même si des enseignants, des travailleurs sociaux peuvent changer de position, se mettre à côté et à l'écoute... Ce qui suppose un travail sur soi-même de leur part pour changer les représentations sociales.

Ces alliances nouvelles entre les personnes et entre les divers champs d'intervention, l'école, la culture, la santé..., cette volonté de sortir des silos supposent un ancrage sur les territoires, dans le local, dans le long terme, estiment les promoteurs de ces rencontres. Et ils vont plus loin. L'État ne pourrait-il pas les entendre ? Eux-mêmes ne pourraient-ils pas "être prescripteurs de ceux qui les prescrivent" ? »

ToutÉduc (Autour du colloque de 2016)

(Dans Petite enfance, Scolaire, Périscolaire, Culture, Justice, Orientation)

Quelle conscience chacun a-t-il de sa citoyenneté s'il n'y a personne pour venir la solliciter ? Quand sommes-nous invités à identifier nos rôles, ceux que nous aimerions développer dans la cité ? Commencer par apprendre du « client », utilisateur de bien commun, est-ce suffisant pour qu'il se sente considéré dans sa citoyenneté ?

En conclusion

S'inscrire dans un Réseau d'échanges réciproques de savoirs, une Chaine des savoirs pour lutter contre l'illettrisme, les pratiques communautaires en santé, des Réseaux d'artistes souhaitant aider chacun à se découvrir artiste, des expériences de reconnaissance, entre autres des compétences des travailleurs en situation de handicap, des porteurs de démarches de conscientisation, mobilisation et organisation (Paulo Freire) comme le Théâtre forum pour accompagner le pouvoir d'agir des citoyens, des actions longues d'économie solidaire pour revitaliser des territoires, la coopération à l'école et l'utilisation des pratiques coopératives (Freinet) dans la vie sociale locale... oui, s'inscrire dans de tels projets implique d'incarner ces cinq conceptions.

La pratique du questionnement représente un outil d'analyse performant pour faire émerger des axes d'ouverture et de mise en mouvement. Elle est aussi un outil d'évaluation de nos fonctionnements en réseau fondés sur la mutualisation, la coopération et la réciprocité. Elle offre l'avantage de nous permettre de nous réapproprier le sens en période de doute ou de tempête.

Ces cinq conceptions nous semblent transférables au contexte de l'école, de tout groupe s'inscrivant dans l'éducation populaire, de tout système de formation inscrivant les personnes qui se forment en leur centre.

Chapitre 4. Apprendre, c'est quoi ? par André Giordan

Apprendre... Importance de la réciprocité et de la coopération

Apprendre dans le langage courant, c'est mémoriser, connaître ou acquérir de l'expérience. On ne l'envisage jamais seul : « on apprend... l'anglais », « on apprend... à dessiner » ou on « apprend... à coder ». Sur le plan de la recherche en éducation, il y a fort peu de temps qu'on s'intéresse à ces processus. Quand nous avons lancé, il y a plus de 20 ans, les « sciences de l'apprendre », j'ai entendu beaucoup de railleries de la part des collègues ! Tout était centré sur l'enseignement, que ce soit à l'école, en formation continue ou dans les modes informels. Apprendre était le résultat d'une simple transmission de savoirs qui allaient « s'inscrire » dans le cerveau de l'apprenant. Cette forme d'enseignement basé sur l'articulation « transmission/réception/enregistrement » suppose la neutralité de la pensée de l'élève (enfant ou adulte), la transparence de la transmission des connaissances et la mémorisation de chacune des informations traitées séparément et organisées pour offrir une cohérence. Combien d'idées erronées continuent à « fonctionner » ainsi, à l'école et même dans les milieux informels : « *Apprendre, c'est simple... il suffit d'écouter, de mémoriser et de répéter* ». Pourtant, c'est bien plus complexe ! De même, on suppose que pour apprendre, il suffit de « *recevoir une somme de savoirs séparés* ». Les programmes scolaires sont organisés ainsi. Et quand cela ne « marche » pas, on considère qu'apprendre est « *une construction* » suivant les dires du psychologue Piaget. Le processus se nourrit des besoins spontanés ou des intérêts naturels des individus ; on prône alors la libre expression des individus. L'élève recherche, tâtonne, compare, invente ; peu importe s'il se trompe. « *En travaillant en groupe, en se confrontant, il construira le savoir* ». Pourtant ce modèle à la mode présente également de grandes limites qu'il s'agit de dépasser. En sus, l'apprendre est souvent envisagé comme un processus uniquement individuel. Pourtant on peut s'apprendre mutuellement, surtout on peut apprendre collectivement, hors de l'université ou des laboratoires de recherche. N'est-ce pas là un enjeu pour notre société ?

L'apprendre individuel

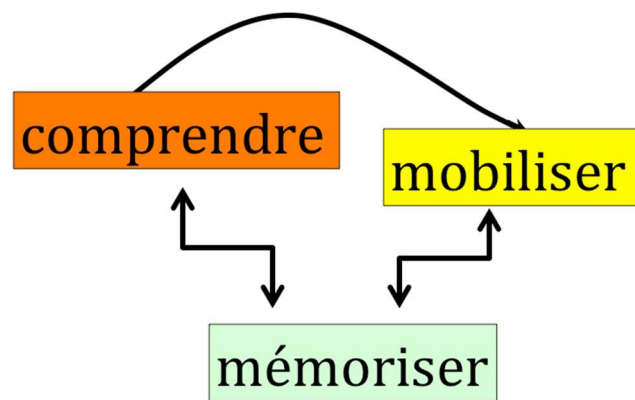
Sur le plan individuel, apprendre est certes un processus éminemment personnel. On ne peut apprendre à la place de l'autre. Personne ne peut apprendre en lieu et place de l'apprenant (enfant ou adulte) ; seul ce dernier est « auteur » de son propre savoir. Toutefois, l'apprentissage est un processus complexe dans lequel interviennent simultanément l'histoire de l'apprenant, ses conceptions préalables, son environnement social et culturel et son « désir » de modifier ce qu'il sait déjà pour « gagner » une connaissance nouvelle qui peut déstabiliser l'ensemble.

Or paradoxe, la personne n'apprend pas sans l'autre... Même les autodidactes ont besoin des autres pour apprendre, ils ne peuvent tout redécouvrir par eux-mêmes, à commencer par le langage qui vient des autres et s'inscrit dans une culture commune ! André de Peretti, le célèbre pédagogue, parlait « d'apprendre en coopération ». Et pour lui « Apprendre en

coopération, c'est apprendre avec les autres, par les autres, pour les autres et non pas seul contre les autres ».

Contrairement à ce qu'a pu écrire Piaget, apprendre, pour un élève, ce n'est pas seulement « assimiler ». L'assimilation n'est possible que dans des conditions bien délimitées. La plupart du temps, le savoir en place, pour continuer la métaphore piagétienne, « vomit » les nouvelles informations, que celles-ci lui soient transmises ou qu'elles soient redécouvertes.

De plus, avant d'être mémorisé, le savoir a besoin d'être compris. Apprendre est d'abord affaire de « re-formulation », voire de « trans-formation ». Dans tous les cas, l'élève se doit de (ré)organiser un système de conceptions plus ou moins « naïves ». Ce qui exige un travail à la fois cognitif et métacognitif intense.

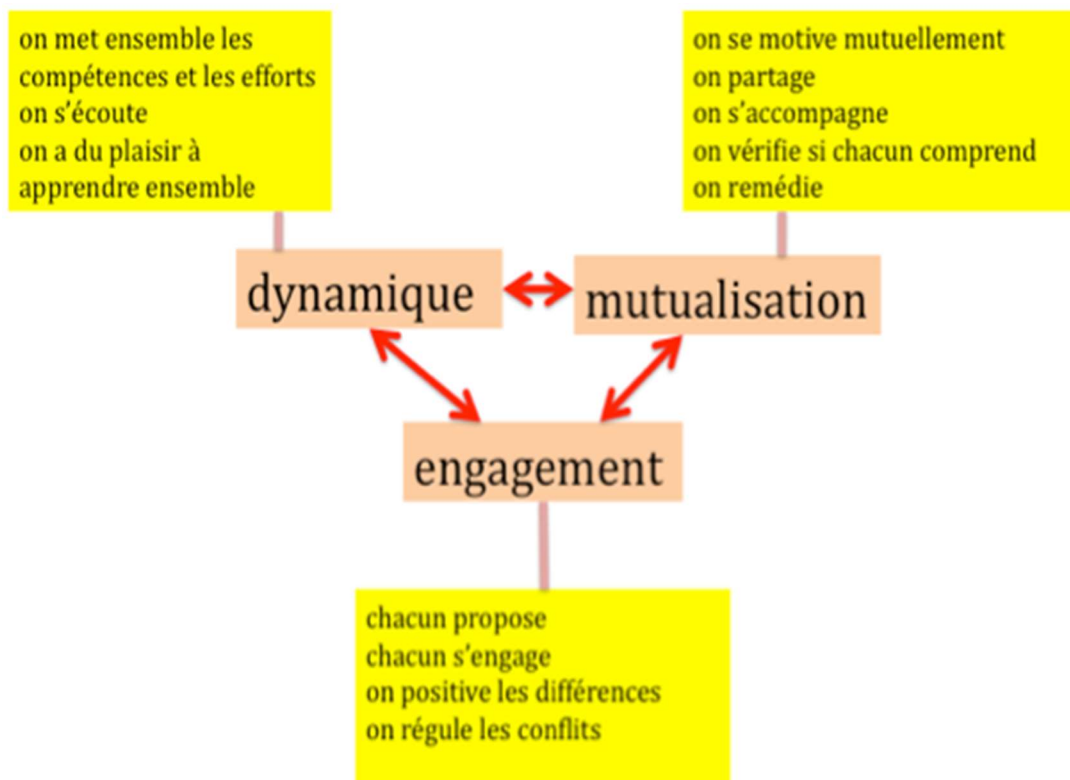


Processus de l'apprendre

Ensuite les conceptions en place demandent à être déconstruites, remaniées, recyclées, articulées pour permettre l'élaboration d'un nouveau savoir. Ce qui n'est jamais simple, évident... et nécessite tout un environnement didactique. Ce processus ne peut être réduit à la simple mémorisation d'un enseignement magistral ou être seulement le résultat de quelques activités concrètes.

La perception que l'individu se fait de la situation d'apprentissage est déterminante. L'importance, l'intérêt, la qualité d'une activité pédagogique, du moins l'image qu'il s'en fait en fonction des projets qu'il poursuit, vont plus ou moins motiver l'élève. Pour qu'il y ait compréhension d'une situation d'apprentissage, il faut que celle-ci ait un sens immédiat pour celui ou pour celle qui s'y trouve confronté. Enfin pour être acquis, le savoir se doit d'être mobilisé, sinon il risque d'être seulement plaqué et, par-là, de peu d'utilité.

C'est à ce niveau que la coopération tient une place première. Cette coopération crée une dynamique qui s'inscrit dans une mutualisation et débouche dans un engagement, du moins dans les conditions favorables suivant le schéma suivant :



Apprendre en coopération

Cette approche de l'apprendre s'inscrit dans une longue histoire de l'éducation

Le premier qui développe le concept de « coopération » est **Robert Owen**⁶, sans doute influencé par l'enseignement mutuel, alors en vogue, en opposition à l'enseignement transmissif des jésuites qui se répandra par la suite. Robert Owen, entrepreneur et théoricien gallois, est considéré comme le « père fondateur » du mouvement coopératif. Ses idées et ses réalisations ont inspiré un courant « socialiste utopique » baptisé « owenisme », influent durant la première moitié du XIX^e siècle. Il a également suscité le développement du mouvement de « l'école libertaire » en opposition à l'école traditionnelle considérée « comme un instrument de reproduction des structures sociales de domination et d'exploitation ». **Joseph Jacotot, Sébastien Faure et Paul Robin** en seront les chantres en France⁷. Paul Robin notamment développera les principes d'une éducation intégrale. L'enseignement proprement dit distinguait une période « spontanée », qui respectait la curiosité des enfants et faisait largement appel au jeu, et une période « dogmatique » au cours de laquelle étaient introduits l'enseignement des sciences et l'enseignement professionnel. Son souci était de rendre l'enseignement attrayant par des promenades, des élevages, des visites de musées plutôt que

⁶ Robert Dale Owen, *Esquisse du système d'éducation suivi dans les écoles de New-Lanark*. Traduit de l'anglais par M. Desfontaines (Date de l'édition originale : 1825), BNF Hachette, 2012

⁷ A l'étranger, William Godwin, Max Stirner, Léon Tolstoï ou Michel Bakounin furent les défenseurs d'une école coopérative qui favorise au maximum l'autonomie des élèves et leur libération individuelle jusqu'à l'insubordination.

par l'utilisation de manuels, la pratique d'exercices et « l'enfermement dans des salles tristes ». La relation entre les éducateurs et les éduqués était profondément antiautoritaire et l'enfant était considéré comme un individu à part entière et l'enseignement mutuel était largement pratiqué. Il fait de plus fonctionner l'école dans une coopérative pour qu'elle puisse s'autofinancer.

Au début du XX^e siècle, le mouvement de l'École nouvelle avec **Decroly** ou de l'École moderne avec **Freinet** introduiront de multiples façons la coopération à l'école⁸. En 1948, se créera l'OCCE (l'Office central de coopération à l'école). Jean de Saint-Aubert, son secrétaire général de 1948 à 1952, définira ainsi ce qu'est la coopérative scolaire : « *Une société d'élèves gérée par eux-mêmes avec l'aide de leurs maîtres* ». L'objectif de ce mouvement est de mettre en action une éducation caractérisée par les valeurs de solidarité, de respect des identités, du partage de l'information et des responsabilités, de l'exercice effectif de la démocratie à l'école par les enfants.

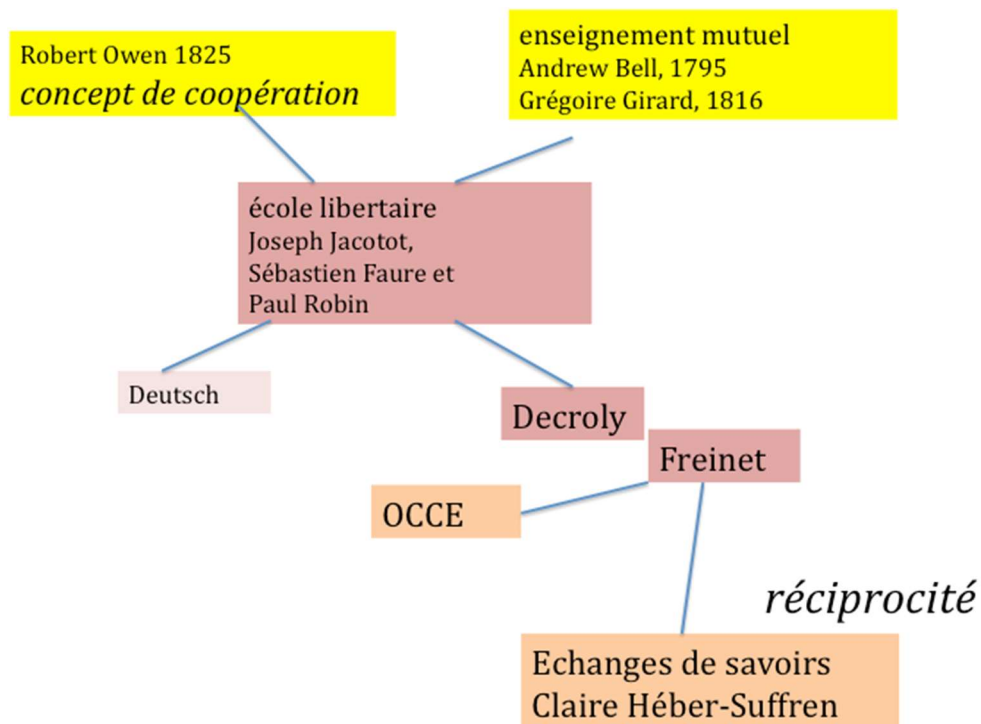
Dans les années 80, **Claire Héber-Suffrin**, accompagnée de Marc, complétera ce dispositif en ajoutant dans une démarche de singularité – sans que cela soit contradictoire – le concept de « réciprocité » à cette dynamique de coopération⁹.

Celui-ci sera testé et approfondi dans le cadre des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs®. Pour cette chercheuse militante, la réciprocité a plusieurs dimensions :

- « *c'est une réciprocité des dons, chacun étant invité à donner ses savoirs et à recevoir des savoirs.* » Cette réciprocité instaure de la parité : tous offreurs et demandeurs. Cette parité relationnelle est nécessaire pour l'apprentissage ;
- c'est une réciprocité formatrice. « *En offrant ses savoirs, le transmetteur apprend à au moins trois moments : en préparant l'offre, le transmetteur refait le parcours de ses apprentissages, réactualise ses savoirs, les réorganise, les rationalise ; en transmettant, le transmetteur reformule, on réagit à ce que vit l'apprenant, et on retravaille donc ses savoirs ; en répondant aux questions du ou des apprenants, le transmetteur a un autre point de vue sur ses propres savoirs et peut les réinterroger ou les compléter* » ;
- « *c'est une réciprocité des rôles. En vivant les deux rôles, chacun réinterroge sa façon de vivre et apprend à apprendre (dans le sens apprendre "à" et apprendre "de")* ».

⁸ On pourrait citer également Claparède, Bovet et l'École de Petits à Genève.

⁹ Claire Héber-Suffrin, *Apprendre par la réciprocité*, Chronique sociale, 2016. Claire Héber-Suffrin (coordination), *Des outils pour apprendre par la réciprocité*, Chronique sociale, 2016.



Brève histoire de la coopération à l'école

Les apports de la pédagogie coopérative complétée par la réciprocité sont multiples, cette approche :

- favorise le désir d'apprendre ;
- concerne l'apprenant (appelé « demandeur » dans les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs®) en le rendant « auteur » de ses apprentissages ;
- développe l'esprit d'initiative et d'entreprise ;
- et surtout favorise l'esprit critique.

Par-là, ces approches éducatives luttent contre l'échec scolaire ou redonnent un nouveau goût pour le savoir, tout en développant la participation, l'autonomie et la responsabilité.

Ainsi, la pédagogie coopérative en réciprocité constitue un changement radical dans les méthodes pédagogiques par rapport aux méthodes qui se centrent sur la seule transmission ou même sur la... construction individuelle, type Piaget ou Vygosky.

La société apprenante

On oublie très souvent que le processus d'apprentissage peut être également un processus coopératif et réciproque au service de la société ou de ses organisations (associations, ONG, citoyenneté...). Les recherches scientifiques, technologiques et, d'une manière générale, la culture fonctionnent de la sorte. De même, les entreprises apprenantes ont repris le concept pour rester en phase avec leur écosystème. Né des travaux de **Chris Argyris**¹⁰ et de **Peter**

¹⁰ Chris Argyris et Donald A. Schön, *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley, Reading, MA, 1978

Senge¹¹ d'une part, d'**André Giordan**¹² d'autre part, la pratique apprenante s'est développée tout au long des années 90 et 2000.

Dans une organisation apprenante, tous les membres apprennent les uns des autres. Mais ce qui est plus original est que **l'organisation en tant que telle peut apprendre**. Toute organisation pertinente peut tirer parti de ses réussites et de ses erreurs. Elle peut mémoriser les premières pour les mutualiser. Elle peut profiter de ces dernières pour remédier à son fonctionnement ou sa structure. La communication réciproque qui s'installe et les processus de régulation mis en place permettent l'émergence d'une « intelligence » collective au service de l'adaptation permanente à un monde qui change. C'est ce qui assure le développement durable de l'organisation en lien avec son environnement.

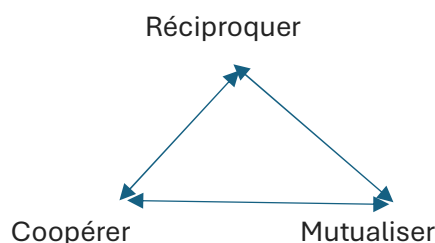
¹¹ Peter Senge, *The 5th discipline, the art and practice of Learning Organization*, Dell Publishing Group, 1990.

¹² André Giordan, *Comme un poisson rouge dans l'Homme*, Payot, 1996.

Chapitre 5. Choix pédagogiques

Trois pratiques relationnelles dont nous faisons des modalités pédagogiques et des dynamiques d'action citoyennes.

Des modalités pédagogiques et démocratiques dont nous faisons des façons d'être relations qui s'apprennent en se vivant.



Nos définitions s'appuient sur nos pratiques

Ces pratiques, modalités et dynamiques interagissent. Par exemple, dans le processus de réciprocité, les personnes coopèrent pour construire leurs apprentissages à partir de leurs offres et de leurs demandes, etc.

Ces pratiques, modalités et dynamiques s'inter/génèrent. Par exemple, pour une création collective coopérative, on aura besoin de mutualiser des compétences, des idées, des expériences : on aura besoin d'apprendre ensemble en faisant ; on aura besoin de s'apprendre des connaissances et des savoir-faire les uns aux autres.

Trois focales pédagogiques à expliciter. Trois démarches à bien comprendre, différencier et relier

Les dimensions de la réciprocité formatrice (dimensions reliées, se générant et se fécondant mutuellement donc)¹³

- C'est une réciprocité des dons. Chacun est attendu pour « donner », transmettre des savoirs ; est reconnu comme « pouvant les recevoir ». Chacun est, comme tout autre, celui qui peut apporter sa contribution positive au bien commun. Il est même nécessaire pour cela.
- C'est une réciprocité instauratrice de parité. Elle reconnaît l'intérêt de la singularité de chacun : chacun est savant et ignorant mais pas des mêmes choses et pas de la même façon. Chacun se fait offreur et demandeur, là aussi en faisant des singularités de chacun une chance pour les autres. Chacun est invité à être accompagnateur et apprenant en acceptant de réajuster, en permanence les processus mis en jeu. C'est bien lié à la confiance en soi, en autrui et dans le système où l'on apprend. De surcroît, c'est cette

^{13 13} Claire Héber-Suffrin, *Apprendre par la réciprocité*, Chronique sociale, 2016.

Claire Héber-Suffrin (coordination), *Des outils pour apprendre par la réciprocité*, Chronique sociale, 2016.

parité (l'autre est mon égal en humanité ; l'autre est autant que moi capable d'apprendre ce que j'ai su et pu apprendre) qui permet à chacun d'entendre ce que dit l'autre (ses savoirs) et de se le redire intérieurement, de l'appuyer et ou le confronter à ce qu'il sait déjà.

- Cette réciprocité « pédagogique ». Elle permet donc à chacun d'apprendre et de faire progresser l'autre par ces deux rôles d'enseignant et d'apprenant.
En offrant ses savoirs, il apprend 1. en préparant la transmission, 2. en reformulant ses savoirs, 3. en répondant aux questions d'autrui.
En « cherchant des savoirs, il apprend en s'interrogeant sur ce qu'il en sait déjà, sur ce qu'il veut en savoir et en faire.
Cela fait entrer dans des « jeux » efficaces pédagogiquement et dans un rapport gagnant/gagnant en ce qui concerne l'apprendre. Les savoirs « de » tous sont intéressants « pour » tous et grâce à tous : « par » tous.
- La réciprocité des rôles (l'on est à la fois enseignant et apprenant). Elle permet, non seulement d'améliorer la façon de vivre chacun de ces rôles, de les inventer dialogiquement, mais aussi de se protéger des rapports de domination (celui qui sait) et de soumission (celui qui ne sait pas).
- C'est une réciprocité coopérative. On construit coopérativement le système d'apprentissage (contenus attendus, démarches, méthodes et outils, modalités pratiques) avec les savoirs et attentes de ceux qui sont concernés, apprenants et enseignant, qui élaborent ainsi le système de formation dans lequel ils se sentent reconnus, efficaces ; dont ils savent qu'ils peuvent le réajuster sans cesse, ensemble.
- Ces dimensions développent une conscience partagée de réciprocité relationnelle. Elle crée de la reconnaissance réciproque, qui fait que l'autre compte pour moi et que je compte pour lui. C'est cela qui compte ! Et cela ne se compte pas !

Coopérer pour apprendre ensemble. Apprendre parce qu'on coopère. Apprendre à coopérer en coopérant

La coopération est l'action de coopérer, de participer à une œuvre, à un projet commun.

C'est aussi un mode d'organisation sociale qui permet à des personnes ayant des intérêts communs de travailler ensemble avec le souci de l'objectif général.

C'est donc une construction d'une vision commune, une œuvre (opéra) commune, comprise et éprouvée par chacun comme commune, qui requiert l'effort de tous, la décision de tous, les talents, compétences, connaissances et savoir-faire de tout un chacun.

Différentes formes d'implications : participer, contribuer, créer, analyser, etc.

Une même racine intéressante : copain et compagnon : partager le pain, partager le pas.

L'orchestre est un bel exemple de coopération : besoin de chacun, chacun différent, chacun mettant en valeur l'apport d'autrui, étant mis en valeur par autrui, parcouru de différences multiples en, temps, espaces, forces, voies et voix...

L'histoire du compagnonnage (dans laquelle chacun, tout en construisant la cathédrale de pierre, construisait, disaient les compagnons, sa cathédrale intérieure, c'est-à-dire soi-même)

donne un outil d'analyse intéressant. Un métier bien réglé, chez les Compagnons, est ce métier où sont cohérents, bien réglés entre eux l'ouvrier, la matière et l'outil en matière de formation, ne peut-on dire que chacun est à la fois l'ouvrier de sa propre formation, la matière à transformer et l'outil (son histoire et ses expériences) dont il se sert.

Il ne peut y avoir coopération sans coévolution, co-apprentissage, et coformation, cocréation et cohabitation (au sens d'Ivan Illich : demander à quelqu'un « Où habites-tu ? c'est lui demander « D'où est-ce que ton existence façonne le monde ? »).

Nous avons de multiples modèles qui peuvent nous aider à coopérer et à apprendre à la faire : les coopératives de production, les coopératives d'habitation, les coopératives d'achat, la coopération dans les classe Freinet, les coopératives agricoles...

Mutualiser

Mutualiser peut concerner tel projet globale ou partielle, dans la société, dans un collectif, dans une classe, dans un établissement, entre établissements, entre organisations...

Mutualiser, c'est mettre en commun : les richesses (ce que l'on définit ensemble comme étant des richesses), les inquiétudes, les risques et les chances (comme dans les Mutuelles), les compétences...

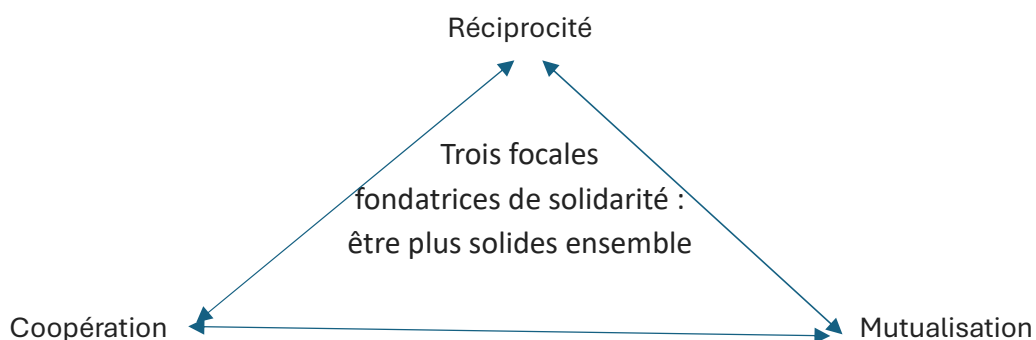
Mutualiser, c'est répartir solidairement ce que l'on a choisi de répartir entre les membres d'un groupe.

Mutualiser, c'est partager équitablement des ressources de manière à optimiser l'accès à ces ressources et leur efficacité. Les ressources : des moyens humains, logistiques, théoriques, pédagogiques...

Réciproquer, coopérer, mutualiser

Ces trois focales ne peuvent que s'enrichir, agir les unes sur les autres. Chacune se compose en partie des deux autres.

Du fait de nos expériences, c'est-à-dire à partir d'une philosophie pragmatique (Dewey), nous pensons pouvoir affirmer que des pratiques de réciprocité, des pratiques coopératives et des pratiques mutualistes coordonnées sont les seules racines observables de ce qu'on appelle la solidarité. C'est-à-dire l'aptitude commune, ou portée en commun, de se rendre demain plus solides ensemble qu'on ne l'est aujourd'hui ; ou plus solides ensemble qu'on ne l'est individuellement.



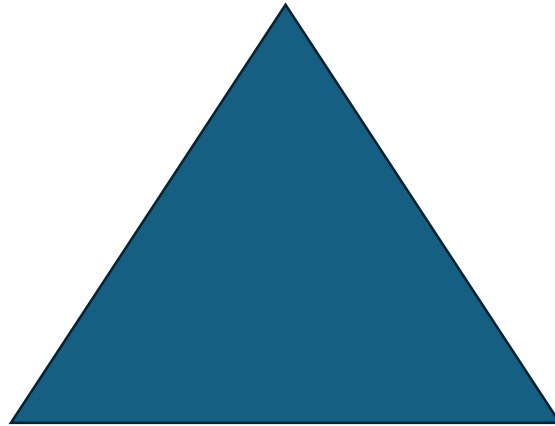
Deuxième partie

Réciprocité et coopération dans nos vies

Tous les champs de nos vies nous concernent tous

Art, éducation, emploi, études, santé, démocratie...

Tous s'enrichissent de la réciprocité, de la coopération et de la mutualisation



Décloisonnons les disciplines,
les âges, les niveaux, les champs et les modalités
d'applications...
Distinguons sans séparer, relions sans confondre

Réinterrogeons nos conceptions de
la réussite dans tous ces champs de
nos vies, dans toutes les formations
que nous vivons, dans nos rôles à
essayer, dans nos projets
individuels et collectifs

Chapitre 6. La réciprocité dans le champ scolaire¹⁴

Les échanges réciproques de savoirs, une démarche d'apprentissage enthousiasmante par des collégiens de Mulhouse¹⁵

[...] Une élève fait les mises en relation de quelques offres inscrites sur de grands panneaux. Trois exemples d'échanges de savoirs sont mis en scène : une élève offre d'apprendre à se présenter en anglais, une autre offre de la danse K'pop, et un élève offre les puissances en maths.

Les adultes qui encadrent cet atelier présentent les « fanions du savoir » qui illustrent bien la richesse de cette coopération entre une association d'éducation populaire et un collège public. Durant l'année scolaire, ce sont Kamel et Adrien, animateurs du REZO!, qui ont lancé l'idée du fanion des savoirs, ce sont eux qui ont accompagné les élèves dans le questionnement de leurs savoirs. Patricia, l'enseignante qui coanime cet atelier avec les animateurs du REZO!, a accompagné les élèves dans la réflexion autour de la notion de savoirs explicites et implicites. C'est l'idée de réfléchir aux savoirs implicites qui se cachent derrière ceux écrits sur le fanion :

- Tu écris que tu sais la musique, mais que sais-tu de la musique précisément ?
- Je sais lire les notes sur une portée, je sais écrire les notes sur une portée, je sais jouer les notes sur ma flûte...

C'est ce qu'on appelle des **savoirs implicites**. Pour qu'un savoir puisse être offert, il semble nécessaire de **l'explicitier**. Car qui s'inscrirait à une offre de musique ? Pour apprendre quoi précisément ? Est-ce écouter de la musique ? Faire de la musique ensemble ?

¹⁴ Claire Héber-Suffrin (coordination, 10 auteurs), *Échanger des savoirs à l'école – Abécédaire pour la réflexion et l'action*, Chronique sociale, Préface de Philippe Meirieu, 2004.

Claire Héber-Suffrin (coordination, 18 auteurs), *Quand l'Université et la Formation réciproque se croisent – Histoires singulières et histoire collective de formation*, Harmattan, 2004.

Claire Héber-Suffrin (coordination, 10 auteurs), *Pratiquer la formation réciproque à l'école – Quand l'échange réciproque de savoirs est au centre du système scolaire*, Chronique sociale, Préface de Jacques Pain, 2005.

Claire Héber-Suffrin (coordination, 44 auteurs), *Plaisir d'aller à l'école – Sous-titre : Ouvrir l'école – Créer des réseaux*, Chronique sociale, 2013, préface de François Muller, postface de Nicole Desgropes.

Claire et Marc Héber-Suffrin, *De l'École éclatée aux territoires apprenants (Sous-titre : Une éducation partagée)*, Chronique sociale, 2023, préfaces de Sylvain Connac et d'Edgar Morin.

Claire et Marc Héber-Suffrin, *Clefs pour une ville apprenante (Sous-titre : Des racines, des propositions et des liens pour une réciprocité en actes)*, Chronique sociale, 2023, préface d'Anunziata Albanese-Steltzlen.

Fatima Kadri, Claire Héber-suffrin, Nicole Desgropes, Marc Héber-Suffrin, *Échanger les savoirs à l'école maternelle – La réciprocité dans les apprentissages*, Chronique sociale, 2019, Préface de Viviane Bouysse.

¹⁵ De l'atelier « entraide entre élèves » de Mulhouse Un atelier rendu possible grâce à un partenariat étroit entre le collège Bel Air et l'association le REZO!

Permettre aux élèves de réaliser ce genre de fanions de savoirs contribue à questionner les savoirs en profondeur ! Qu'est-ce qu'un savoir ? N'en va-t-il pas de même avec les savoirs scolaires ? Si un professeur enseigne la lecture, il ne peut pas forcément décliner tous les savoirs implicites liés, mais n'est-il pas important que les élèves prennent conscience de leur existence ?

Pour en revenir au savoir implicite du fanion « je sais la musique » : ce savoir a circulé au collège. Salma a ainsi offert la lecture de notes sur une portée, mais aussi la dictée de notes. Les élèves qui ont bénéficié de cet apprentissage étaient contents de savoir enfin faire sens de ces portées de signes qui ne leur parlaient pas auparavant, et certains ont même tenu à faire circuler ce nouveau savoir à leur tour. C'est ce que nous valorisons dans notre carnet des savoirs qui voyagent, l'élève qui a réussi à faire voyager ainsi un savoir devenant un genre d'expert de ce savoir précis.

En cours de français par Caroline Douillard, professeur de français

J'enseigne le français et la littérature au collège et au lycée, au sein d'un petit établissement : l'ensemble scolaire Jeanne d'Arc à Argentat, en Corrèze.

J'ai connu l'apprentissage par la réciprocité d'abord en tant qu'élève : mes deux professeures de français¹⁶, en 4^e et au lycée, travaillaient régulièrement en échanges dans leurs classes. J'ai participé également au Réseau d'échanges réciproques de savoirs[®] mis en place par ces mêmes enseignantes dans mon lycée en 1992. Je suis toujours restée en contact avec ces dernières qui sont devenues mes collègues et mes amies ; c'est donc tout naturellement que j'ai, moi aussi, mis en place l'apprentissage par la réciprocité dans mes cours.

J'aime m'appuyer sur ce que savent les élèves, pour les valoriser et consolider leurs acquis. C'est pourquoi, avant d'aborder une notion, il est essentiel de faire un état des lieux. Mais parfois, le constat fait peur ! On a l'impression que les élèves ont tout oublié et on se dit qu'on ne peut pas recommencer à zéro, ou bien on constate des écarts énormes... C'est là qu'il faut utiliser les richesses de la classe et amener les élèves à partager, à échanger leurs savoirs. Sinon que faire ?

Bien sûr, échanger, c'est un état d'esprit à instaurer dès le début de l'année. J'ai moi-même l'habitude d'être demandeuse de temps en temps auprès de mes élèves, par exemple quand je suis limitée par mes compétences en informatique ou quand je veux comprendre le vocabulaire qu'ils utilisent entre eux.

1) Notion de grammaire/orthographe

Déjà, quand je commence le cours par ce que les élèves savent ou ne savent pas et que je leur demande pourquoi ils n'ont pas acquis les bases de cette notion auparavant, je sens une écoute plus attentive, une vraie présence. Le cours « prend », comme dit Daniel Pennac, « au sens botanique du terme ». Et parce qu'on s'intéresse à leurs parcours, parce qu'on leur

¹⁶ Jacqueline Culetto et Françoise Heinrich, chapitres dans les différents livres cités en note 14.

propose du « sur-mesure », ils sont là et ils s’ouvrent : « Moi madame, je ne sais même pas ce que c’est le participe passé ! » (Tim, 4^e).

Après avoir fait un état des lieux, je construis des exercices autour des principaux prérequis qui font défaut et à la séance de langue suivante, je projette un tableau Offres/Demandes et les élèves vont s’inscrire. Les groupes de 2 ou 3 s’organisent ensuite spontanément. Les élèves prennent sur le bureau les exercices dont ils ont besoin.

Exemple, pour l’accord du participe passé en 4e

A) Identifier/repérer le participe passé dans une phrase ou dans un texte.		B) Différencier les auxiliaires être et avoir (notamment avec des formes composées)		C) Repérer le COD et comprendre quand il est placé avant le verbe (à gauche)	
OFFRE	DEMANDE	OFFRE	DEMANDE	OFFRE	DEMANDE

2) Correction de devoir

Rien de plus ennuyeux pour moi – et pour les élèves – qu’une correction de devoir. Ceux qui ont réussi perdent leur temps, ceux qui ont une mauvaise note sont découragés et n’écourent pas.

Je projette un tableau Offres/Demandes avec certains intitulés correspondant au barème de notation et les élèves vont s’inscrire.

Idéal pour travailler la remédiation.

Maëlia s’est inscrite en demandeuse en orthographe et en offreuse pour la cohérence temporelle. Au début, elle n’osait pas s’inscrire en offreuse, elle a dit qu’elle était nulle. C’est moi qui ai dit à la classe « Lisez votre devoir à Maëlia et elle vous dira tous les verbes qui ne conviennent pas ». Son visage s’est éclairé.

Exemple pour une rédaction

syntaxe et ponctuation		orthographe		cohérence temporelle		vocabulaire (répétitions)		organisation en paragraphe	
offreur	demandeur	o	d	o	d	o	d	o	d

On peut faire un tableau d’offres et de demandes pour corriger un devoir dans n’importe quelle matière, en organisant les colonnes en fonction des exercices.

Exercice 1	Exercice 2	Exercices 3 a)	Exercices 3 b)
------------	------------	-------------------	-------------------

offreur	demandeur	o	d	o	D	o	d
---------	-----------	---	---	---	---	---	---

Lors de ces séances en échanges, le niveau sonore est plus élevé bien sûr, mais il n’y a pas de problèmes de discipline car les élèves sont motivés, impliqués .

Ensuite, on prend toujours le temps de faire le point ensemble pour voir si les problèmes sont réglés ou pas, si les outils, les techniques ont été efficaces.

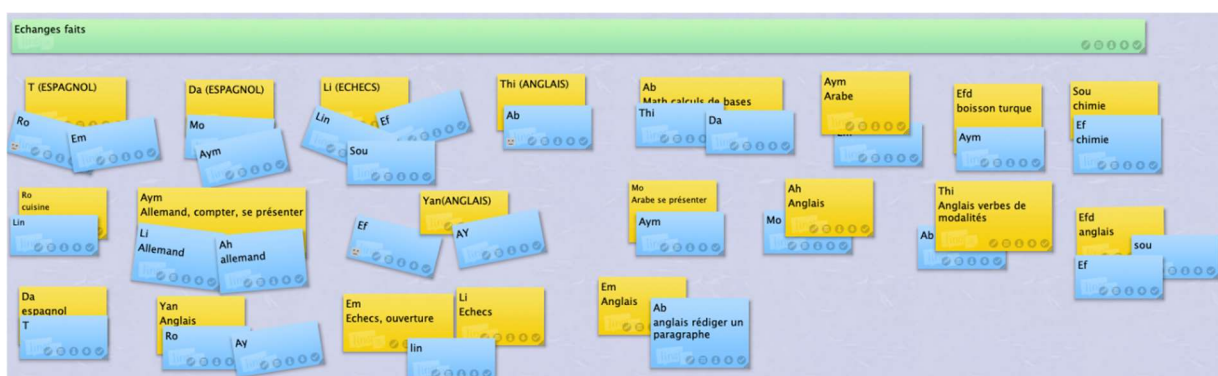
Baptiste, dyslexique, a eu la formidable idée d’ajouter des flèches dans le tableau de l’exercice C), pour classer les COD placés avant ou après. Les élèves deviennent automatiquement « améliorateurs ».

En tout cas, moi, quand je travaille ainsi, j’ai toujours le sentiment d’avoir organisé une situation d’apprentissage efficace. En plus, les élèves se découvrent autrement et sont fiers d’avoir travaillé.

Par ailleurs, lors de journées pédagogiques organisées dans mon établissement, je suis intervenue auprès de tous mes collègues enseignants et AESH, dans le cadre de nos formations en interne, pour expliquer cette démarche pédagogique et ainsi présenter les travaux de Claire Héber-Suffrin, notamment son ouvrage récent **Apprendre par la réciprocité**.

En effet, dans le cadre de notre projet d’établissement, une telle démarche répond à nos lignes directrices. Après avoir été formée à la Communication Non Violente, l’équipe continue de mettre l’accent sur les compétences psychosociales. Le « vivre ensemble » est une priorité et le thème de cette année est « prendre soin des autres et de soi ». La conception des relations humaines proposée par le Mouvement des Réseaux d’échanges réciproques de savoirs® est donc en accord avec notre conception de l’enseignement.

Un réseau d’échanges réciproques de savoirs® au lycée par Patricia Bleydorn-Spielewoy



Projet mené au lycée en lien avec l’association Troc-savoirs, porteuse du Réseau d’échanges réciproques de savoirs® de Strasbourg

Une classe de seconde a été choisie pour vivre cette expérience en deux temps.

Temps 1. Échanges de savoirs entre élèves sur quatre heures du cours de mathématiques entre novembre et décembre 2023.

Première heure. Les élèves ont réfléchi à leurs capacités en mathématiques : quels sont les chapitres, les notions qu'ils maîtrisent bien et qu'ils pourraient expliquer à d'autres ? Quels sont les points de chapitre, qu'ils n'ont pas trop compris et qu'ils pourraient demander à leurs pairs ?

Nous les adultes, le professeur de mathématiques de la classe, moi, la professeure principale de la classe, qui suis aussi membre du mouvement des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs, la présidente de TROC SAVOIRS et un Volontaire en service civique dans cette association, avons accompagné les élèves dans cette réflexion. TROC SAVOIRS s'est ensuite chargé de faire se correspondre offres et demandes de savoirs.

Deuxième heure. Les élèves ont préparé leur offre, car chacun, chacune allait être en situation d'offrir et de demander un savoir. En tant qu'offreur d'un savoir, comment expliquer à quelqu'un ce que soi-même on a compris, quelle démarche mettre en œuvre, quels supports utiliser, comment vérifier que l'autre élève a réellement compris ?

Les deux dernières heures ont été consacrées à un marché de connaissances au CDI, où les élèves ont pu vivre les deux rôles d'offreur et de demandeur de savoirs, dans un temps savamment découpé par TROC SAVOIRS.

Voici le bilan fait à chaud par les élèves, sur cette méthode de travail expérimentale en math

Moi, comme offreuse ou offreur	Super	Plutôt réussi	A peu près	Non, pas terrible
Comment s'est passée mon offre ?	57%	28%	10%	3%
Comment s'est passée ma préparation ?	44%	40%	11%	3%
Est-ce que j'ai réussi à les faire progresser ?	39%	28%	17%	14%
La vérification qu'ils ont compris	64%	25%	14%	0%
Moi comme apprenant.e	Super	Plutôt réussi	A peu près	Non, pas terrible
Difficulté	48%	24%	13%	13%
Intérêt des exercices	55%	20%	17%	6%
J'ai pu comprendre	62%	31%	0%	6%
Mon ressenti global (expression libre)				

Ce qui m'a plu ?	le travail de groupe (7) ; La satisfaction d'enseigner (5) ; Retravailler d'anciennes connaissances (5) ; atelier bien expliqué (4) ; comité réduit et proximité entre élèves (4) ; échange sérieux et dans la bonne humeur (3) ; bonne cohésion (2) ; bonne organisation ; difficulté adaptée ; rien (1).
Ce qui a été difficile ?	pas de difficulté (15) ; atelier mal préparé (3) ; offreur timide (3) ; difficile d'enseigner (2) ; rester sérieux avec les copains.
Ce qui est positif pour la classe ?	Bonne cohésion de groupe (7) ; - progression générale (3) ; calme (3) ; travail de groupe (4) ; bonne dynamique (2) ; nouveaux savoirs (2) ; bienveillance (2).
Ce qui ne l'est pas ?	Pas de négatif (15) ; manque de compréhension (2) ; trop long (1) ; manque de calme (1).

Temps 2. Échanges de savoirs hors discipline scolaire spécifique et ouverts à des savoirs scolaires ou non scolaires, entre élèves de cette même classe, par ½ classe sur 4 séances, un groupe le lundi et un autre, le mardi.

Les élèves, déjà habitués au fonctionnement, se sont très rapidement positionnés en tant qu'offreurs et demandeurs de savoirs de tous types. En 55 minutes, ils ont pu vivre une situation d'offre de savoirs et une situation de demande de savoirs, pour finir à chaque fois par un petit bilan, concernant ce qu'ils ont appris et aussi ressenti. Cette pédagogie permet, en effet, de développer les compétences dites psychosociales : la connaissance de soi, l'écoute empathique, la communication efficace, les attitudes et comportements prosociaux, la résolution de problèmes...¹⁷

¹⁷ <https://www.santepubliquefrance.fr/competences-psychosociales-cps>

Liste des savoirs échangés dans cette classe entre le 15 janvier et le 06 février 2024

Communiquer au quotidien en espagnol, le prétérit des verbes réguliers et irréguliers en anglais, enrichir son vocabulaire en anglais, la justification en allemand, mieux comprendre la seconde guerre mondiale, faire des phrases et les prononcer en français (pour des élèves récemment arrivées en France), se présenter et compter jusqu'à 20 en turc, en tchéchène, en darija algérien et marocain, en coréen, en arabe littéraire, lecture et compréhension de graphiques en maths, expliquer des recettes de cuisine, la découverte de l'Amérique en histoire, l'ouverture sur l'Atlantique en histoire, le double développement en mathématiques, des techniques de calcul mental en mathématiques, quelques gestes techniques en football, les différentes sortes de boxes qui existent et leur contexte historique, les règles du football, des techniques d'ouverture au jeu d'échec le rock, comment créer un code avec Python en SNT, les mélanges en physique, les vecteurs en mathématiques, les noms des partis politiques français et ce qu'ils représentent.

Quelques témoignages d'élèves

« J'ai beaucoup aimé donner de mon savoir à d'autres personnes et j'ai aussi beaucoup aimé apprendre de nouvelles choses. Je retiens qu'aider une personne, c'est gratuit, donc pourquoi ne pas le faire plus souvent ? Je ressens de la satisfaction vis-à-vis de cette expérience. »

« Je retiens que j'ai pu surtout réviser des choses, mais pas apprendre grand-chose de neuf. Je n'aime pas trop le travail coopératif. »

« Je pense que cette expérience est intéressante et m'a permis d'échanger, avec mes camarades de classe, un peu plus sur les cours et les chapitres que l'on étudie. En effet, je pense que l'on apprend un peu plus facilement lorsque ce sont nos camarades ou bien des personnes de notre âge qui nous expliquent et qu'eux ont compris un cours en particulier. Ce qui fait la différence, c'est le langage employé que l'on peut comprendre plus facilement, ainsi que le fait que l'on soit plus à l'aise avec ses camarades qu'avec ses professeurs. »

« Le positif : on est plus à l'aise, il y a une certaine proximité avec ses camarades, on ose s'exprimer davantage, on peut poser plus de questions. Le négatif : la relation que l'on a avec le/la camarade entre en ligne de compte et peut être un avantage ou un désavantage pour apprendre. »

« C'est plus simple, plus facile à comprendre, les mots utilisés sont plus simples entre camarades, on se concentre plus, car quelqu'un répond à notre demande, on est motivé à apprendre. »

« Cette expérience m'a beaucoup plu, j'ai pu découvrir plusieurs techniques aux échecs notamment et aussi enrichir mon vocabulaire en anglais. J'ai aussi beaucoup aimé offrir des connaissances qu'ils n'avaient pas, comme la physique ou ma langue d'origine. J'aime bien que mes camarades soient contents d'apprendre de nouvelles choses ou de comprendre, là où ils avaient du mal. Cette expérience nous a montré qu'en fusionnant nos connaissances, on peut s'aider entre élèves, car certains élèves ont des connaissances que d'autres n'ont pas. »

« J'ai offert l'espagnol et on m'a aidé en maths, anglais. J'ai découvert un peu l'arabe. Avec cette pédagogie, j'ai appris la patience, car pour faire apprendre une nouvelle chose à une

autre personne, il faut beaucoup de patience, il faut du temps pour assimiler et mémoriser pour longtemps. En tant que demandeur, j'ai appris la détermination, car dans la vie, quand on veut, on peut. »

« J'ai appris à me préparer mieux à de prochaines évaluations. »

« Cette expérience est bénéfique, car ce sont des personnes de notre âge qui nous expliquent. »

« Pour moi, cette méthode est plus simple, car il y a moins de pression et on se comprend bien entre élèves. »

« En tant qu'offreur, j'ai appris que quand on explique nous-mêmes à nos potes, ils comprennent plus vite. »

« Avec cette pédagogie, j'ai appris, en tant qu'offreur, comment expliquer pour mieux se faire comprendre et en tant que demandeur, qu'avec nos camarades, on peut poser plus de questions, sans hésiter, en étant plus à l'aise aussi. »

Bilan global des deux groupes

Groupe 1 : au final, que signifie « apprendre » ?

C'est : « partager ses connaissances », « remplir son cerveau de connaissances », « savoir de nouvelles choses », « s'informer », « prendre des connaissances », « assimiler du savoir pour pouvoir le réutiliser », « se renseigner », « s'instruire ».

Qu'est-ce qui a bien fonctionné avec cette pédagogie ?

- Des temps d'échanges de savoirs courts : deux fois quinze minutes.
- On était détendu
- On a pu poser nos questions

Groupe 2 : au final, que signifie « apprendre » ?

C'est : « recevoir des connaissances que l'on retient », « partager des connaissances ».

Pourquoi partager des connaissances avec ses camarades aide-t-il apprendre ?

« C'est plus simple de faire un échange entre camarades : une personne explique à une personne et en plus, durant quinze minutes, c'est beaucoup. »

« Aider les autres, c'est gratifiant et conforte nos connaissances. »

« C'est motivant, cela nous donne de la volonté. »

« On apprend parce qu'on a fait des révisions pour partager avec les autres et aussi parce que les autres nous posent des questions. »

« Celui qui explique trouve ce sujet plus facile. »

La suite de ce projet ?

En mai, une rencontre est prévue entre les élèves strasbourgeois qui ont découvert cette pédagogie et des élèves mulhousiens, qui la pratiquent depuis quelques années déjà.

En réponse à la question « souhaitez-vous poursuivre cette expérience au lycée sur un temps dédié ? », les élèves ne se sont pas prononcés. Ne l'oublions pas, ce sont des adolescents. Mais qui sait ?

Il faut noter que cette pratique d'apprentissage exige de bonnes conditions d'accueil (salle dédiée, tables en îlots, affichage... pour ne pas perdre de temps et se mettre très vite dans une

ambiance studieuse. La présence de médiateurs s'impose, même pour des lycéens. Il est peut-être plus facile de cibler une matière, une épreuve à préparer ensemble, un devoir à corriger ensemble avec comme objectif que tous sachent le refaire, pour les aider à voir la rentabilité de cette façon d'apprendre, nous avons peut-être élargi un peu trop par rapport à ce qui était possible dans ces contraintes matérielles.

Un processus pédagogique par Nicole Desgropes

La question de la réciprocité pour apprendre nous pose des défis. Elle offre des ouvertures dans la conception de ce qu'est l'apprendre.

- Elle transforme les cadres institutionnels de la formation des jeunes et des adultes.
- Elle renforce le travail en équipe en créant des liens coopératifs entre enseignants et apprenants.
- Elle bouleverse la reconnaissance des savoirs et des savoir-faire.
- Elle révèle la force des multiples formes d'intelligences et la conscientisation des potentiels de chacun.

Ce sont de bonnes raisons pour s'interroger sur apprendre réciproquement selon huit étapes fondamentales.

1. La réciprocité pour découvrir des savoirs formels, informels, ce que l'on a besoin d'apprendre, besoin de savoir, en les contextualisant selon des environnements positifs. C'est faire un état des lieux du questionnement : je voudrais savoir, je me demande si, je ne sais pas encore. La réciprocité avec autrui, aide à observer, voir, entendre, percevoir ce qui dans notre environnement est sujet d'apprentissage. C'est faire un état des lieux des connaissances, ce que j'en sais, ce que j'en ai appris, ce que j'ai envie de dire et envie d'apprendre. C'est commencer à accepter l'inhabituel, l'inattendu, dans le respect de chacun dans une authentique sécurité affective.
2. La réciprocité pour choisir, sélectionner, inventorier les savoirs fondamentaux comme des réseaux de savoirs. On ose se dire ses manques et révéler ses attentes. On apprend à nommer, à désigner ce qui dans un premier temps semble évident mais qui sert à identifier des savoirs multiples, sous-jacents des premiers, parfois informels, dont chacun est porteur sans parfois avoir été capable de s'en rendre compte. Dans de bonnes conditions la réciprocité permet de développer des capacités à accepter les différences, et ses propres performances. La rencontre de personnes diverses et d'un public hétérogène crée des situations propices à leur émergence.
3. La réciprocité pour savoir s'organiser et formuler son objectif d'apprentissage en termes d'actions concrètes et dans un but précis. En faisant émerger le sens de ce savoir ou savoir-faire on apprend à les classer, les comparer, les coder, les recadrer, les composer en acceptant les exigences d'un nouvel apprentissage partagé avec autrui. Cette étape de la réciprocité révèle l'immense potentiel de flexibilité, de réceptivité dont font preuve les apprenants et les enseignants.

4. La réciprocité pour s'engager, pour savoir décider et s'approprier les savoirs après avoir choisi les conditions et les moyens à mettre en œuvre pour la réussite de l'apprentissage. Une condition pour s'engager : lever les peurs de l'inconnu, les peurs d'échanger et travailler avec l'autre. La réciprocité pour ébranler les représentations négatives de l'autre qui privent l'apprenant de la motivation à apprendre en mobilisant son énergie. La réciprocité confirme la visibilité du contrat qui lie offreur et demandeur de savoirs pour parvenir à leurs réussites communes. Les étapes de l'apprentissage sont annoncées, acceptées, comprises. La réciprocité permet dès lors d'innover et d'enrichir les situations propices à relier chaque contexte à son propre système de valeurs.
5. La réciprocité pour savoir s'exprimer et dialoguer dans un équilibre pour assurer l'échange entre l'apprenant et l'enseignant. La réciprocité aide à lever les incertitudes bien ancrées qui se focalisent en enfermant les uns et les autres dans des *a priori* bloquant tout apprentissage. Cette capacité à renoncer à certains savoirs se construit tout au long de la démarche. Elle s'entretient au cours de l'action où l'on accepte de prendre position non pas contre mais avec la personne avec qui l'on est en échange. La réciprocité y garantit la participation et l'intégration de chacun.
6. La réciprocité pour créer du sens à donner aux apprentissages, en réfléchissant ensemble à ce qui a été proposé, élaboré, construit, perçu, pensé. Elle permet de se projeter vers de nouveaux objectifs, de sélectionner et de décider de s'ouvrir vers de nouveaux horizons.
7. La réciprocité pour comprendre et intégrer. On reconnaît la diversité et la complexité des savoirs, l'hétérogénéité des contextes rencontrés. L'apprenant et l'offreur ont mis en œuvre des capacités d'entrer en relation, de construire et d'adapter la progression pour tenir compte des compétences réciproques de partage du savoir attendu. Avec la réciprocité on réfléchit ; les deux partenaires de l'échange entrent en « résonance » l'un avec l'autre. Désormais on peut accueillir et englober une nouvelle réalité ou un nouveau concept.
8. La réciprocité pour valiser son apprentissage : l'apprenant transmet, reformule, synthétise le nouvel apprentissage. C'est l'étape de sa validation, de sa qualification et, après maturation du savoir reçu où l'on devient expert à son tour. Et si j'osais offrir à mon tour ce que j'ai appris, vers d'autres, dans des circonstances différentes, des lieux d'apprentissage différents, des contextes différents. C'est l'étape qui change ma position, j'ai été apprenant, pourquoi, avec qui, comment, où vais-je reconstruire le savoir reçu pour être en mesure de répondre à un demandeur ?

La réciprocité, c'est un mouvement : donner/recevoir, apprendre/enseigner, selon divers temps de responsabilisation et de reconstruction permanente des savoirs. Ce qui exige changements de posture, ouverture et progrès en connaissance.

En conclusion : les effets de la réciprocité pour apprendre

La pratique des échanges réciproques de savoirs bouleversent :

- les représentations des métiers de l'enseignement et de leur rôle dans la reconnaissance des savoirs des jeunes, de leur diversité, de leur hétérogénéité culturelle ;

- les savoirs institutionnels diffusés dans les classes et dans les lieux d'apprentissage qui doivent se réformer pour réinventer des formes de réussites diversifiées ;
- les processus d'évaluation des compétences multiples et des reconnaissances des intelligences multiples ;
- les comportements responsables et décisionnels selon une certaine éthique qui suppose suffisamment d'estime de soi et de tension vers l'autre ;
- les implications des partenaires de l'école et de la vie scolaire en donnant du sens aux activités d'apprentissage ;
- les projets d'éducation tout au long de la vie.

Chapitre 7. La coopération dans le champ scolaire¹⁸

Introduction

En classe, on peut coopérer de multiples façons. Même l'école traditionnelle semble attirée par la coopération, sous la forme du tutorat et de l'entraide. Cette pratique n'est pas nouvelle : Socrate et Comenius peuvent être considérés comme les pères du tutorat. Ils explicitent longuement leurs idées à ce propos. Ce qu'ils en disent ne s'applique plus dès que la scolarisation est prise en charge par des institutions et un personnel devenu jaloux de ses privilèges. Mais cela revient sur le devant de la scène lorsque des conditions de l'enseignement se transforment avec un nombre croissant d'élèves : l'enseignement mutuel au XIXe siècle a pu résoudre cette question des effectifs mais a été rapidement abandonné.

Souvent, les enseignants et les enseignantes qui introduisent ou facilitent la coopération dans leur classe le font d'abord dans des domaines où il leur semble qu'il y a moins d'enjeux portés par les exigences scolaires classiques. Par exemple, ils laisseront les élèves prendre des initiatives et s'organiser dans des situations de la vie quotidienne (mettre de l'ordre, préparer une fête...) mais seront plus prudents ou se sentiront moins compétents quand il s'agira d'apprendre la grammaire ou la littérature et lors des apprentissages mathématiques et scientifiques. Lorsqu'il est question de « coopérer pour apprendre », il semble y avoir une réticence : celle de laisser les enfants construire leurs savoirs individuellement et collectivement. Est-ce que l'enseignant craint de perdre une partie de son propre pouvoir en favorisant de telles pratiques entre les élèves ? Dès qu'il ne contrôle plus totalement la situation, se sent-il menacé ?

La coopération est partie intégrante de la Méthode naturelle : coopérer, c'est participer par choix à un travail commun émancipateur et ressentir la joie d'une meilleure compréhension et d'une plus grande maîtrise du monde.

Le comité de rédaction. Éducateur-Freinet.
Numéro 260. « Coopération pour apprendre »

Les invariants de la coopération par Catherine Chabrun

La solidarité

La coopération institue une solidarité consciente qui met en jeu la responsabilité de chacun et la volonté de concourir au bien commun. Apprendre à vivre ensemble, c'est coopérer et

¹⁸ Catherine Chabrun, *Entrer en pédagogie Freinet*, N'Autre École n°4.

Nadine Giauque , Chantal Tièche Christinat (coord.), *La Pédagogie Freinet – Concepts, Valeurs, Pratiques de Classe*, Chronique sociale, 2015.

Collectif ICEM-Pédagogie Freinet Institut Coopératif de l'École Moderne, *Manifeste pour une école populaire*, <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/>, 2020.

participer à la réalisation d'objectifs et de projets communs. On peut dire « cofabriquer » avec les autres en solidarité : adultes et enfants.

La fraternité

C'est bien devant la difficulté, lorsqu'il est nécessaire de s'entraider, que se crée une fraternité humaine : reconnaître l'autre comme un autre moi, l'empathie, cela dépasse la simple admission de son existence, c'est apprécier l'existence et la présence des autres à ses côtés, voir ses différences et similitudes, les accepter pour s'enrichir ou se différencier, c'est pouvoir un jour se réjouir et profiter positivement des différences entre les êtres, en jouissant de la complémentarité qu'elles offrent. Accepter l'autre tel qu'il est et non tel que l'on voudrait qu'il soit, ne plus en avoir peur pour s'accepter soi-même.

La responsabilité

Le projet coopératif est l'objet d'un choix collectif réfléchi et lucide. Former un citoyen engagé, apte à s'exprimer, à agir avec les autres et à prendre des responsabilités, au sein des collectivités où il vit, où il travaille. « Nous préparons, non plus de dociles écoliers, mais des [humains] qui savent leurs responsabilités, décidés à s'organiser dans le milieu où le sort les a placés, des [humains] qui relèvent la tête, regardent en face les choses et les individus et des citoyens qui sauront bâtir demain le monde nouveau de liberté, d'efficacité et de paix. » (Célestin Freinet)

Développer un climat de confiance

Le climat de confiance assure la sécurité, développe l'estime de soi. Une attitude de l'adulte qui encourage et respecte les droits, la dignité, la différence et les capacités de chacun.

Des pratiques pédagogiques. On coopère pour apprendre ensemble et acquérir des savoir-faire. L'abandon au moins partiel de la pratique magistrale et l'appel le plus large possible à l'organisation par les enfants, les jeunes de la vie de leur classe, de leur cours, voire de leur établissement.

La fin de la compétition entre les élèves au profit de la coopération dans les apprentissages, ce qui implique l'exercice de la solidarité et de l'aide mutuelle : il ne peut y avoir aucune coopération possible dans une école où les élèves pratiquent quotidiennement le « chacun pour soi » et la compétition.

Travailler personnellement, oui, mais en relation avec les autres. Ce qui permet les réciprocitys de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être, de techniques, d'expériences... et de reconnaissance.

On coopère pour produire, créer

Faire ensemble, travailler ensemble, apprendre ensemble, projeter ensemble, réaliser ensemble, produire ensemble...

Mutualiser : chacun participe pour entretenir, initier, compléter.... Construire un commun de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être... une culture commune.

S'entraider, aider : « Celui qui sait aide celui que ne sait pas » est un principe institué. Ce n'est aucunement de la charité : « je te donne quelques miettes de ce que je sais », mais de la solidarité « je te donne les moyens de comprendre pour que tu progresses ». L'enseignant peut

compter sur les enfants et ainsi consacrer du temps pour aider lui-même celui qui a davantage de difficultés ou tout simplement besoin d'une présence adulte pour cheminer.

On coopère pour s'organiser

Le travail personnel n'est pas réglé uniquement par le professeur, l'élève participe à son organisation (temps et espace) en fonction de ses résultats (entraînements, soutiens, approfondissements...) et des ressources qu'il a à sa disposition (en classe, dans l'établissement, à la maison)

Le matériel collectif de la classe est organisé coopérativement.

La participation des enfants, des jeunes dans le cours, la classe, l'établissement à tous les sujets qui les concernent. Non seulement pour donner leur avis, mais proposer et décider coopérativement pour améliorer la vie collective et les apprentissages de chacun.

Mettre en place des lieux institutionnels d'organisation et de gestion (conseil d'enfants, d'élèves dans la classe, dans l'établissement...).

On coopère pour communiquer

La reconnaissance de la parole de l'élève, de la personne (enfant, jeune, adulte) dans la classe, le cours, l'établissement avec des espaces et des temps spécifiques.

Sortir des murs, s'ouvrir sur l'extérieur, agrandir le réseau coopératif : de la classe à l'établissement, au territoire, à d'autres régions, à d'autres pays...

On coopère pour construire une culture

Accueillir les différentes cultures des membres du groupe, et les relier à la culture universelle (historique, scientifique, géographique... de l'humanité). La richesse du partage, du dialogue des idées, c'est concrétiser cette phrase de Paul Ricoeur : « La tolérance n'est pas une concession que je fais à l'autre. Elle est la reconnaissance de principe qu'une partie de la vérité m'échappe ».

Et comme l'école est fille et mère de la société, ce que l'enfant, le jeune vit à l'école construit ce que sera l'adulte : un citoyen actif, coopératif, responsable et pensant ou un citoyen passif, individualiste, irresponsable et inconscient des enjeux de l'humanité.

L'école coopérative est une école d'éducation citoyenne dans la mesure où elle donne à l'élève un nouveau statut et fixe à l'école de nouveaux objectifs.

« L'école coopérative c'est une école transformée politiquement, où les enfants qui n'étaient rien sont devenus quelque chose, c'est l'école passée de la monarchie absolue à la république et où les enfants, livrés en certains domaines à leur initiative, apprennent le jeu de nos institutions et s'exercent à la pratique de la liberté. L'école coopérative c'est enfin l'école où l'instruction n'est pas le but exclusif, mais celle où l'on vise surtout à former par une pratique particulière facilitée, l'être pensant, qui sait écouter la voix de la raison, l'être moral et conscient et responsable, l'être social plus attaché à l'accomplissement de ses devoirs qu'à la revendication de ses droits. » (Barthélemy Profit)¹⁹

¹⁹ www.icem34.fr

Une classe penseuse par Daniel Gostain

Ce que je voudrais vous présenter, c'est un temps que j'ai intitulé « Le temps des penseurs ». L'idée, c'est que les enfants aient l'occasion de penser ce qu'ils apprennent, de penser ce qui les empêche d'apprendre, de penser le monde dans lequel ils vivent, de penser notre condition humaine à travers les ateliers de philosophie.

« Penser les apprentissages ». Je le mène par une activité qui s'appelle « Eurêka » : les élèves qui le souhaitent viennent dire à la classe ce qu'ils ont appris et ce qu'ils ont aimé apprendre. Plein de choses diverses, scolaires et moins scolaires. Ce n'est pas moi qui leur dis ce qu'ils ont appris, ce sont eux qui viennent, qui sont volontaires. Ça peut aider des enfants peu impliqués dans les apprentissages à prendre conscience de leur utilité et du plaisir possible à y éprouver. « Penser les empêchements à apprendre ». ²⁰) Des scènes de clowns, que l'on a conçues et qui permettent de réfléchir grâce au personnage du clown à ce qui nous empêche d'apprendre, ce qui nous fait nous sentir nuls, nous sentir différents des autres, nous sentir rejetés, d'avoir besoin de bouger, etc., car ces clowns sont empêchés, comme les élèves. C'est un moyen d'y réfléchir et trouver d'éventuelles solutions. Et le personnage du clown favorise l'identification des élèves.

« Penser le monde ». Un temps hebdomadaire intitulé « Nos questions ». On choisit une question parmi celles proposées par les élèves et nous cherchons à y répondre. ²¹ Ce sont des questions spontanées, celles qui ne trouvent pas souvent leur place à l'école, car souvent hors programme, et pourtant, quoi de plus important que de s'ouvrir à la curiosité des enfants !

« Penser notre condition humaine ». C'est ce que j'ai appelé le « Je réfléchis ». Un moment court de 10 à 15 minutes, une fois par semaine, où les enfants réfléchissent aux grandes questions de la condition humaine. Ces ateliers philo sont très précieux et appréciés, car un grand nombre d'enfants n'ont jamais l'occasion de se confronter à des notions essentielles comme l'amitié, la famille, le travail, la vie et la mort, etc.

L'ensemble de ces temps-là ont pour points communs de développer des échanges entre pairs : ce n'est pas l'enseignant qui donne une réponse aux choses, ce sont les enfants qui réfléchissent ensemble sur des questions, sur des sujets, sur des thématiques qui leur parlent. ²²

Dans nos principes et pratiques pédagogiques : la méthode naturelle

Rapportée par Françoise Vassort

La **Méthode naturelle**, c'est le respect par l'enseignant-e des processus d'apprentissage naturels à tous les êtres humains. Dès la naissance et même avant, le cerveau humain reçoit des informations des cinq sens. Il les compare, les classe, et déclenche des réactions de

²⁰ (<https://empechementsaapprendre.org>)

²¹ <http://pedagost.over-blog.com/2014/05/nos-questions.html>

²² https://padlet.com/penser_a_l_ecole/penser-l-ecole-68napss1xaxbaj4a

l'individu afin d'assurer sa survie. Le cerveau enregistre les résultats de ces actions, les compare à d'autres et les organise. Ainsi il apprend et s'adapte au fur et à mesure que son expérience s'enrichit et se complexifie. Progressivement, il met un nom sur les catégories de sensations, d'objets et d'actions et développe ainsi son langage, en interaction avec les autres êtres de son entourage.

L'enseignant·e crée ou met en place des conditions pour que ces processus soient optimisés, par une pratique d'expression-crédation et de communication dans un groupe coopératif.

Aucun apprentissage n'est concevable sans, au départ, une pratique personnelle. Si je veux apprendre à faire du vélo, il faut que je monte sur un vélo et que je me lance...

Ceci posé, la Méthode naturelle instaure la créativité comme levier principal. Créer, c'est s'affranchir des nécessités du passé, résister à la reproduction de ce qui nous détermine, laisser de côté nos croyances et représentations. Par la création, on peut conquérir et augmenter le champ des possibles — explorer les mathématiques, la voix, les couleurs... L'enfant, l'adolescent·e est alors auteur·e, car investi·e et responsable de sa tâche qu'il/elle aura plaisir à voir aboutie. C'est lui /elle qui décide à la fois du thème et du contenu de son travail, mais aussi des conditions de sa réalisation. C'est à partir de ses tâtonnements, de ses échecs instructifs et de ses réussites répétées, que son cerveau crée des liens, les renforce, les nomme, les complexifie. Ce processus d'essais/erreurs/réussites et de paliers de renforcement, que nous appelons le **tâtonnement expérimental**, est un processus fondamental à l'œuvre dans la méthode naturelle. Les apprentissages complexes et sociaux se construisent par le même processus de tâtonnement.

L'adulte crée, de manière cohérente et utile, les conditions d'une communication respectueuse et humaine. Il/elle accueille avec curiosité et ouverture chaque expression personnelle et chaque élément culturel, comme constitutifs de la culture commune en construction. Il aide le groupe à clarifier le problème, émettre des hypothèses, les soumettre à la critique ou à l'expérimentation, formuler des concepts déduits provisoirement comme vérité scientifique du groupe et remettre celle-ci en question lorsque le problème resurgira.

La pédagogie Freinet fait le choix délibéré de la coopération, qui n'est pas le contraire de la compétition, mais bien davantage. **La coopération est un art de vivre**, c'est faire œuvre ensemble. Elle suppose une parité initiale et aussi des phénomènes d'amitié, de désintéressement.

En expliquant à l'autre, l'individu comprend mieux. La communication entre pairs dans un groupe a pour autre vertu de faire passer ce travail par le langage, de mettre en mots ce qu'on a vu, pensé, argumenté, compris, et ainsi de mieux accéder aux concepts. Le groupe lui-même peut alors être créateur d'idées.

Nous, pédagogues Freinet, pensons que la Méthode naturelle est l'une des meilleures réponses pour lutter contre les déterminismes sociaux et leurs conséquences. Un réel moyen de lutter contre les inégalités.

La **coopération** se trouve dans toutes les dimensions de la vie à l'École, entre toutes les personnes de la communauté scolaire. C'est parce que la coopération fonctionne de manière cohérente, utile et attentive à tous, que la communauté éducative évolue en groupe positif et établit un climat favorable aux apprentissages.

Dans une classe Freinet, l'adulte accueille les apports des enfants, les évènements, les imprévus. C'est parce que l'adulte a suffisamment de confiance qu'il/elle accepte de ne pas tout prévoir, tout savoir. L'organisation de la classe permet la coopération par des temps de partage, d'échanges, de présentations, de recherches, de travail individualisé. Les enfants se prennent en charge, travaillent à leur niveau et à leur rythme.

De plus, tous les acteurs de l'École sont partie prenante de la vie et de la bonne marche de la communauté scolaire : parents, partenaires dans et hors de l'école. Enfants et adultes sont concernés et encouragés à s'entraider. Dans un climat de confiance mutuelle, ils/elles s'impliquent dans les projets d'expression, de recherche, de sorties... En s'inscrivant dans un projet de classe, de groupe ou individuel, l'enfant acteur-e et auteur-e est responsable d'une tâche qu'il/elle s'engagera à suivre jusqu'au bout.

En coopérant, chacun-e, en interaction avec les autres, accepte d'être transformé-e, lui-même/elle-même étant source de transformation. Le groupe avance et chaque individu avance aussi.

Manifeste pour une école populaire, extrait, pages 23 à 25.

Transférabilité par Françoise Vassort

Depuis quelques années, des bénévoles en milieu associatif, des enseignant-es en formation adultes (alphabétisation-FLE) pratiquent la pédagogie Freinet et réfléchissent à sa mise en place hors école avec les spécificités d'un public non francophone, peu ou non scolarisé. Exemple d'une réflexion sur le « Quoi de neuf », une des techniques phare de la Pédagogie Freinet avec le texte libre.

Le Quoi de neuf en alphabétisation/FLE²³

C'est une technique largement pratiquée dans les classes Freinet à l'école primaire. Ce temps de parole libre quotidien permet aux enfants de mieux se connaître, d'apprendre à s'écouter, à se constituer en un groupe coopératif construisant des savoirs issus de ces échanges. Mais qu'en est-il avec les adultes allophones ? En alphabétisation ? Avec les jeunes en UPE2A (Unité pédagogique pour élèves allophones nouvellement arrivés) ? Ou dans les classes de langues dans le Second degré ? Comment faire quand la langue pour s'exprimer n'est pas la langue maternelle ? Sachant qu'une autre contrainte entre en jeu : un temps de cours limité à quelques heures par semaine.

²³ Français langue étrangère.

Avec les adultes, ce dispositif se heurte au début à leur représentation du cours : l'enseignant enseigne, l'apprenant écoute et répond aux questions. Un temps est nécessaire pour qu'ils, elles se départissent de cette représentation et reconnaissent que cette prise de parole n'est pas un temps de bavardage et va permettre non seulement de mieux maîtriser la langue, d'acquérir des savoirs sur le monde, de se confronter à d'autres représentations, mais aussi d'exprimer une pensée authentique.

Il faut aussi du temps pour se sentir en confiance et prendre la parole. Le Quoi de neuf est une manière d'installer cette **atmosphère de sécurité**. Il a aussi une fonction de régulation importante dans un groupe. En donnant une égalité de parole à chacun·e, il peut aider à régler des conflits sourds, tout en offrant un espace de valorisation individuelle importante.

Ensuite, comme dans les classes Freinet, un·e apprenant·e peut donner la parole et le, la prof se met en retrait. Cette autonomie libère, les échanges s'enrichissent : statut de la femme, les frontières en Afrique issues de la colonisation... Des problèmes pratiques peuvent être aussi posés : « Notre salle de classe est sale ». Cela a donné lieu à une action collective et a ainsi permis une amélioration de l'accueil dans la salle.

Quand le Quoi de neuf est institué, il peut être anticipé par les apprenant·e-s qui préparent ce qu'ils vont dire, donc réfléchissent en français... Peu importe s'ils commettent des erreurs de langue, on peut rectifier facilement : cette anticipation est déjà une mise au travail avant même le début de l'atelier. Le Quoi de neuf peut ensuite trouver un prolongement avec l'écriture de textes libres.

Concernant le FLE et l'apprentissage d'une langue étrangère, il faut trouver des dispositifs pour **libérer la parole**, car les adultes et certains ados sont souvent réticents à parler d'eux-mêmes et ils n'ont pas les mots pour le dire. Pour les grands débutants, pour permettre l'expression dans une langue étrangère, des propositions sont possibles : se présenter, dire ce qu'on aime, parler de la météo du jour, commenter une photo, parler d'un objet disposé sur la table. Chacun pioche et la parole est plus facile.

Les interventions peuvent être écrites par l'enseignant·e, et les phrases, visibles sur le TBI (tableau blanc interactif) peuvent être reprises par le groupe. Les phrases écrites ainsi projetées sont un appui linguistique qui valorise et rassure. L'écran devient un assistant : on peut ainsi exprimer plus facilement ses propres pensées, grâce aux phrases déjà verbalisées par d'autres.

Notre partage de pratiques dans nos différents domaines d'intervention (école, lycée, associations, centre de formation adulte...) a montré que le Quoi de neuf ne perd pas son authenticité même quand on ne s'exprime pas dans sa langue maternelle, qu'il peut devenir un moyen d'appropriation de la langue, de développement de la pensée et de savoirs à partir de l'expression libre.

Article publié dans Le Nouvel Educ'262 avril 2023²⁴

²⁴ secteur.fle-alphabetisation@icem.freinet.org

Chapitre 8. Réciprocité et coopération : reconnaissance et responsabilité partagée

Dans différentes situations de nos vies

La reconnaissance des acquis de l'expérience par Pierrot Amoureux

Trois points même si les éléments convoqués sont beaucoup plus nombreux

- Se reconnaître Soi avec des fragilités et aussi des forces sur un parcours toujours inachevé. Cela fait de nous des **chercheurs du quotidien** en quête d'une construction personnelle dans nos interactions avec l'Autre, avec les Autres.
- Prendre en compte nos fragilités, c'est chercher à surmonter nos faiblesses ou à en faire des forces, à développer nos points d'appui sur lesquels nous trouvons plus de sécurité. Attention à nos forces qui nous entraînent sur des sentiers de fragilité... Mais c'est ainsi qu'elles nous aident à devenir.
- Il reste évident que ce constat sur nos propres sentiers est bien celui qui éclairera notre perception de l'autre sur un chemin similaire.
 - Reconnaître la différence comme une évidence et en faire une chance. Référons nous au Petit Prince de Saint-Exupéry : « Si tu diffères de moi, mon frère, loin de me léser, tu m'enrichis ». Prenons bien en compte que cette différence n'est pas perçue comme une chance par chacun. Comment trop souvent nous voulons ressembler à l'Autre pour passer inaperçu, se fondre dans la masse... C'est souvent rassurant et sécurisant. Faire vivre la différence est un challenge permanent d'évolution.
 - Reconnaître l'Autre comme porteur de Savoirs et de compétences... ET... surtout de compétences à m'apprendre. Dans cette phrase, comme le dit si bien Claire Héber-Suffrin, c'est le ET qui est important et qui nous positionne à tour de rôle comme Apprenant et Appreneur. Chacun sait quelque chose et il a la compétence à le transmettre.

La réciprocité

La réciprocité, une volonté commune et partagée de formation et de construction mutuelle. Reconnaître que l'espace (temps, complicité) d'apprentissage est beaucoup plus important que l'objet déclaré.

Apprendre, c'est se construire en réciprocité avec l'autre dans une dynamique sociale.

Se reconnaître dans un double rôle celui d'apprenant et d'appreneur et se reconnaître dans les productions de cette dualité.

Beaucoup plus que partager, c'est se reconnaître dans un chemin commun de mouvement et de construction personnelle.

La coopération

Elle est le résultat ou la nécessité des approches précédentes.

Coopérer, c'est s'atteler à une même tâche et partager un même objectif avec des modalités d'opérationnalisation concordantes, sur un espace déterminé.

À vrai dire, je préfère le terme co/construction. Cela ne me semble pas jouer sur les mots mais joindre par le vocable l'engagement commun à la construction de savoirs, de compétences, d'outils d'apprentissage, d'identités qui nous permettront d'envisager plus sereinement notre devenir.

Pour quoi et comment ?

Si les éléments précédents reprennent le « Pour quoi » (en deux mots cela me paraît plus ouvert). Regardons rapidement le comment. Sans doute, d'abord, une question de posture. C'est-à-dire une recherche permanente de co/errance avec l'autre et de cohérence avec soi. Je parle de posture car cela se sent, se vit et c'est bien au-delà des recettes que l'on peut écrire, partagée... Cela ne s'invente pas mais se vit.

Des repères plus opérationnels

Avoir en permanence comme questionnement : Comment rejoindre l'autre là où il a quelque chose à m'apprendre ? »

Sortir d'une posture unique d'accompagnement pour aussi accepter de se faire accompagner... Pas facile avec notre identité de formateur, de moniteur, d'animateur... d'être dans le même temps apprenant et de plus avec les mêmes personnes.

Sortir d'une culture de l'erreur comme faute pour développer une culture de l'erreur comme occasion d'apprendre. Reconnaître que je ne sais pas tout mais que, dans ce que je n'ai pas encore réussi, il y a déjà de nombreux apprentissages. Une proposition : remplacer erreur par expérience d'apprentissage.

C'est l'incontournable Penser/Apprendre/Agir. À l'issue de chaque séquence de travail, prenons le temps nécessaire pour se poser et poser ces trois questions. Ce que j'ai pensé, quelles questions sont encore présentes, ce que j'ai appris ou plutôt renforcé car les apprentissages sont des tissages inachevés mais qui se relient en permanence à l'existant... Puis, agir, je repars avec l'intention d'essayer de changer quels points. En un mot, ne rentrons pas chez nous comme avant, mais prenons le temps de formuler et de formaliser ce que ce temps de travail a permis de faire bouger. C'est d'ailleurs, j'en fais le pari, ce temps qui est le plus productif !

La reconnaissance et la capacité. La réciprocité et la coopération permettent d'apprendre

Oui, et ce parcours personnel (car je suis bien le seul à habiter ma tête) est largement « joué » en collectif ; Reconnaître ce que je sais réussir aujourd'hui dans ce que je ne maîtrise pas encore complètement et par là même valoriser ma capacité au sens d'Amartya Sen. La capacité, c'est la prise de conscience des ressources qui permettent :

- de considérer accessible et en harmonie avec soi la suite de son parcours ;
- de se reconnaître et de s'épanouir dans son propre devenir ;
- de s'inscrire dans une démarche d'émancipation qui inclut les droits/devoirs au sein des collectifs et la capacité à les convertir en ressources réelles ;
- de pouvoir s'inscrire dans des choix qui font sens pour soi et qui ont de la valeur pour ses appuis ;

- c'est « Avoir les libertés substantielles pour progresser et obtenir la vie que l'on a raison de vouloir avoir » nous dit A. Sen.

Pour conclure vraiment cette phrase de Victor Hugo qui précise, me semble-t-il, nos engagements en précisant deux notions que nous avons à mêler dans nos quotidiens, vivre et exister. « C'est par le réel que l'on vit et par l'idéal que l'on existe », alors sachons être ensemble en CO Errance vers plus de Cohérence dans nos parcours toujours inachevés.

La Chaîne des Savoirs par Anne Vinérier et Françoise Bossé

La Chaîne des Savoirs ? par Anne Vinérier²⁵

Le mot « Chaîne des Savoirs » a été lancé par un groupe d'apprenants du département du Maine et Loire (France) qui voulait donner un nom à son groupe de travail. C'était en 2001. Ce groupe, composé d'apprenants, de formateurs et d'une chercheuse, se retrouvait dans le cadre d'une recherche-action-formation pour avancer sur la question suivante : « Pourquoi si peu de personnes dites en situation d'illettrisme font le choix de frapper à la porte d'un organisme de formation à l'âge adulte ? » L'objectif de cette recherche était donc de mieux comprendre les raisons et les étapes qui conduisent des personnes à réapprendre, et de poser des bases pour savoir rejoindre ceux qui ne viennent pas en formation.

Dix ans plus tard, le petit groupe a essaimé à travers la France et a partagé ses expériences avec d'autres groupes similaires en Europe et même au-delà. En 2009, trois ambassadeurs et deux accompagnatrices s'envolent en effet vers Belem au Brésil où va se dérouler la 6^{ème} CONFérence INTernationale de l'Education des Adultes (CONFINTEA VI) « Vivre et apprendre pour un futur viable – l'importance de l'éducation des adultes ».

En 2012, les maillons réunis officialisent la création de l'association *la Chaîne des Savoirs*. Il y a alors huit maillons en France.

1- Ce mouvement s'est coconstruit avec des personnes en situation d'illettrisme, devenues militantes du droit de réapprendre

Dans une démarche d'Éducation Populaire, des accompagnateurs ont proposé de construire avec les ambassadeurs un savoir sur la question de l'illettrisme. La société en a besoin pour mieux agir.

Les membres de la Chaîne des Savoirs ont progressivement développé une pensée, mis en œuvre une pédagogie et mené des actions pour développer l'accès aux savoirs de base pour tous. En tant que citoyens, ils ont manifesté le désir de participer au débat sur une question publique : la question de l'accès à la formation pour les personnes en situation d'illettrisme. Ils ont souhaité s'engager pour que la société change son regard sur les personnes en difficulté avec l'écrit, et pour qu'elle propose des actions qui touchent un plus grand nombre de personnes.

²⁵ Anne Vinérier, *Combattre l'illettrisme : Permis de lire, permis de vivre, guide pratique et méthodologique*, L'Harmattan, 1994.

Anne Vinérier, *Entreprendre de réapprendre : en situation d'illettrisme*, L'Harmattan, 2017.

Aujourd'hui, ils prennent la parole et agissent pour rendre accessible la formation pour tous et à tout âge.

2- Cette co-construction, basée sur la coopération et la réciprocité, a donné naissance à une association

En 2011, chaque maillon a réfléchi à l'histoire de son groupe, aux valeurs qui ont émergé au cours des actions menées par les uns et les autres. Ensuite, collectivement les ambassadeurs et les accompagnateurs ont formalisé les principes adoptés au sein du mouvement dans une charte. Puis ils ont écrit des statuts en définissant ainsi l'objet de l'association : *Faire entendre la parole des personnes en situation d'illettrisme qui veulent agir pour le droit de réapprendre partout, pour tous, tout au long de la vie.*

La charte est ce qui nous réunit. Elle développe des principes et des valeurs sur lesquelles reposent nos actions et nos relations. En voici un extrait :

La coopération, dans une relation d'égal à égal : la parole des ambassadeurs et des accompagnateurs est prise en compte à parité, car les uns comme les autres parlent de ce qu'ils connaissent.

La solidarité : accompagner ceux qui n'osent pas, pour que l'expérience de ceux qui vivent ou ont vécu la même situation serve.

Le respect : pour que les personnes en situation d'illettrisme soient reconnues dans leur droit à se former dans de bonnes conditions et puissent choisir librement de le faire.

L'égalité dans l'accès à l'information et la formation, sans discrimination pour que chacun puisse trouver un lieu pour apprendre près de chez lui, quel que soit son âge, son sexe, son objectif, sa situation sociale ou professionnelle.

La participation à la vie de la société : que chacun puisse être autonome, donner son avis et participer activement à la vie collective.

L'émancipation : que chacun soit libéré de la honte, de la peur du jugement des autres, et ait les moyens de construire son avenir.

La coopération et la réciprocité, dans ces regards croisés entre ambassadeurs et accompagnateurs, sont essentiels dans ce combat qui nous réunit et qui s'ancre dans des valeurs de solidarité et de justice. Cette coopération s'accompagne d'un souci d'émancipation pour chacun, émancipation qui advient au fil du temps et qui se traduit notamment par des prises de parole publique sur la question de l'illettrisme.

3- Une coopération dans une démarche réflexive

La démarche réflexive est au cœur de nos pratiques et s'inscrit dans une méthodologie de formation-recherche-action : réfléchir au chemin parcouru, comprendre les causes et conséquences de l'illettrisme pour sortir de la fatalité et faire jaillir les responsabilités de toute une société... Mais aussi choisir ses axes d'action, ses missions, penser collectivement pour faire changer les façons d'appréhender la problématique de l'illettrisme.

Voici les missions définies par les maillons. Elles s'articulent autour de quatre axes :

- aller à la rencontre des personnes qui n'osent pas réapprendre pour les aider à faire le

- pas, à franchir la porte d'un lieu de formation ;
- sensibiliser à la question de l'illettrisme en participant à des réunions publiques, à des conférences dans des écoles, des entreprises, à l'université pour mobiliser le public ;
 - intervenir dans des formations de formateurs et de personnes-relais pour proposer d'autres alternatives pédagogiques et pour apprendre à parler de la problématique auprès des personnes concernées ;
 - participer à des formations-recherches-actions pour faire avancer la compréhension de la question de l'illettrisme.

4- Une coopération et une réciprocité dans l'apprentissage de la responsabilité

Chaque maillon élit un ambassadeur et un accompagnateur pour le représenter au sein de l'équipe nationale d'animation. L'Assemblée générale annuelle est l'occasion pour chaque maillon de rendre compte et de partager les actions qu'il a réalisées, et de les soumettre au vote lors de la présentation du rapport d'activités.

Il faut avoir en tête que les personnes en situation d'illettrisme sont souvent restées dans l'ombre et que leur voix n'a jamais compté. La Chaîne des Savoirs est un lieu d'apprentissage : apprendre à reconnaître la place de chacun, à respecter la parole de chacun, à débattre en acceptant le point de vue de l'autre et en acceptant la différence, à reconnaître que chacun est porteur de savoirs. C'est aussi un lieu pour apprendre à préparer des réunions, des prises de paroles, pour apprendre à mesurer l'impact des mots, des décisions. Aujourd'hui, les ambassadeurs partagent la responsabilité de la gestion et des orientations de la Chaîne des Savoirs à parité avec les accompagnateurs. Un cheminement qui n'a pu se faire que dans l'acceptation du temps nécessaire « au changement de place » et dans un respect profond de la personne qui vient avec son histoire. Beau cheminement !

5- Une approche de la mesure des impacts de la Chaîne des Savoirs dans une co-analyse

Dans chaque maillon nous prenons le temps de la relecture des actions et des avancées avec les points de vue croisés des ambassadeurs et des accompagnateurs. Nous pratiquons la lecture « en positif » qui nous est apparue comme indispensable quand des personnes ayant eu des difficultés d'apprentissage ont été marquées par l'échec et le jugement. C'est une façon de sortir des formes d'évaluation s'intéressant seulement au quantitatif ou aux critères économiques. C'est prendre en compte tout à la fois le point de vue des acteurs de la lutte qu'on l'illettrisme et le point de vue de la complexité de la problématique.

Voici quelques-unes des avancées nommées par les maillons :

- les ambassadeurs ont mis en route des personnes en situation d'illettrisme que les personnes-relais n'arrivaient pas à convaincre d'entrer en formation ;
- après l'intervention des ambassadeurs dans les formations de personnes-relais, des travailleurs sociaux et des salariés qui favorisent l'accès à l'emploi, se sont sentis plus à l'aise pour aborder la question de l'illettrisme et parviennent à mieux accompagner les personnes jusqu'à l'entrée en formation ;
- à travers l'intervention des ambassadeurs au sein d'associations humanitaires, les

- bénévoles ont mesuré l'enjeu et la nécessité d'associer l'aide matérielle avec un accompagnement vers la formation en vue de rendre les personnes autonomes ;
- à travers l'intervention des ambassadeurs dans les formations de formateurs, un certain nombre de formateurs ont changé de regard sur le public et ont adapté et amélioré leurs pratiques pédagogiques ;
 - à travers les actions de sensibilisation, des élus, des financeurs, des décideurs ont compris l'importance de maintenir des financements pour les actions d'accès aux savoirs de base, et ont proposé sur certains territoires des modalités qui prennent en compte les spécificités locales ;
 - à travers les actions de sensibilisation auprès des entreprises, certains employeurs ont compris la nécessité de proposer des formations à leurs salariés en difficulté avec les savoirs de base ;
 - à travers les actions de sensibilisation, des enseignants ont pris en compte les difficultés des parents qui ne maîtrisent pas les savoirs de base pour leur permettre d'accompagner au mieux leurs enfants dans leur scolarité ;
 - en rencontrant des étudiants et des chercheurs, les ambassadeurs leur ont permis de comprendre l'enjeu de faire AVEC et non pas POUR.

Nous avançons également sur la mutualisation de démarches pédagogiques. Depuis 2018, nous avons mené un projet d'écriture à partir de récits de vie sous forme de mini/biographies. Plus de soixante ambassadeurs ont participé à des week-end et à des journées de travail pour partager leurs histoires de vie au regard de la question de l'illettrisme. Ce travail a permis, non seulement de mettre en mots leurs parcours, mais aussi de comprendre ce que nous avons nommé « la fabrique de l'illettrisme ». Nous sommes ainsi entrés dans une approche qui invite à la prise en compte de la complexité (E Morin). Nous avons appris à passer du JE au NOUS et nous pouvons maintenant nous appuyer sur l'histoire des autres lors des interventions publiques pour rendre compte de la diversité des parcours tout comme des similitudes. Nous avons entrepris en 2024 d'écrire ce cheminement collectif des ambassadeurs et accompagnateurs ainsi que la méthodologie utilisée pour que cette approche du récit de vie puisse servir plus largement à d'autres acteurs de la lutte contre l'illettrisme. Mutualisation qui elle aussi est le fruit d'un long cheminement.

Avec la Chaîne des Savoirs nous avons appris à revisiter **notre rapport au temps**. La coopération et la réciprocité demandent des maturations, des passages, des ruptures, des changements de place mais aussi des temps de reconstruction de soi, d'acceptation d'un passé parfois très douloureux. Rapport au temps qui nous met souvent en décalage avec les politiques publiques concernant le droit et l'accès à la formation pour tous. Choix de ce temps nécessaire que nous assumons car nous mesurons les impacts générés par l'action des ambassadeurs et accompagnateurs depuis cette première aventure née en Maine et Loire.

Depuis, la Chaîne des Savoirs s'est agrandie : elle compte treize maillons en France, un en Belgique et travaille également en étroite collaboration avec une association en Suisse qui a créé un groupe d'ambassadeurs. D'autres maillons sont en émergence.

La chaîne des savoirs en Anjou par Françoise Bossé

Évolution du maillon de l'Anjou – des étapes entre 2001 et 2016

Nous avons acquis l'habitude de réfléchir, d'exprimer des messages, des souhaits, des regrets et d'en garder des traces écrites. Ces écrits sont devenus des supports de formation ; nous avons développé l'habitude de les lire et relire, de les classer, de les retrouver.

Un projet : réaliser un film

Depuis toujours, nous avons l'envie de partager avec le plus grand nombre pour dire ce que cela change d'apprendre ; dire qu'on peut apprendre à tout âge... Le dire aux personnes qui rencontrent encore des difficultés pour qu'elles voient qu'elles ne sont pas toutes seules ; le dire aux élus, aux personnes qui peuvent repérer et accompagner – les médiateurs – ; le dire aux financeurs pour qu'ils adaptent les financements... ; le dire à tous pour que les regards changent.

Souvent nous avons été déçus de faire porter cette parole par les journalistes, parce qu'ils ne respectent pas toujours nos propos. L'idée de faire nous-mêmes notre film commence à germer.

La rencontre avec Betty Dézalais va nous faire passer du projet à la réalisation. Professionnelle de l'audiovisuel, elle nous rejoint sur nos valeurs : donner la parole aux personnes concernées. Le collectif d'artistes auxquelles elle appartient va même plus loin puisqu'il a pour objectif que les personnes, en prenant la parole, s'emparent aussi de la connaissance des outils qui sont utilisés pour diffuser cette parole. Ainsi va avancer le projet de réaliser un film documentaire pendant lequel les ambassadeurs du maillon vont apprendre à devenir les coréalisateurs du film.

De nombreux apprentissages. Ce qu'est un documentaire, un cadrage, les plans, l'utilisation d'une caméra, la prise de son, l'éclairage. Sélection et mise en forme des messages, des lieux pour le tournage, création du scénario. Organisation logistique des week-ends de tournage. Dérushage et grandes lignes du montage et de l'accompagnement musical. Validation du montage et de la bande annonce... Autant d'apprentissages pour tous, ambassadeurs comme accompagnateurs.

La première projection publique a lieu en novembre 2014 dans le cadre du Mois du documentaire. De nombreuses autres projections suivront dont celle qui aboutira à l'ouverture d'un nouveau lieu de formation à Blain en Loire-Atlantique.

Ces projections ont lieu devant des publics très divers, des petits et des grands, dans des écoles et dans des cinémas, dans une entreprise et sur une aire des gens du voyage... Un long chemin parcouru sur lequel se sont croisées des personnes qui ont le souci de l'échange, du partage et de la réciprocité.

Françoise Bossé

Cofondatrice de la Chaîne des Savoirs et accompagnatrice du maillon de l'Anjou

Démarches communautaires en santé par Philippe Lefèvre

L'Institut Renaudot a pour mission la promotion de la santé par les démarches communautaires. Il s'appuie sur les valeurs et les objectifs de la charte d'Ottawa de l'OMS²⁶ la charte de promotion des pratiques en santé communautaire définissant notamment les valeurs communes :

- une conception globale de la santé qui implique différents secteurs d'activités et justifie de la pluridisciplinarité ;
- l'exigence du droit à un accès aux soins de qualité égal pour tous ;
- une conception démocratique des pratiques qui vise à associer toute personne au maintien, à la préservation ou à l'amélioration de la santé globale ;
- la solidarité qui repose pour partie importante sur un système de protection sociale accessible à tous ;
- l'exigence de qualité des réponses curatives, préventives, de promotion et d'éducation pour la santé.

La santé est donc perçue comme une ressource de la vie quotidienne, et non comme le but de la vie ! il s'agit d'un concept positif mettant en valeur les ressources sociales et individuelles, ainsi que les capacités physiques. La promotion de la santé ne relève pas seulement du secteur sanitaire : elle dépasse les modes de vie sains pour viser le bien-être.

Les démarches communautaires

Elles visent à associer tous les acteurs (habitants-usagers-citoyens, professionnels, élus, associations et institutions) dans les actions, à toutes leurs phases : depuis l'évaluation des besoins, la priorisation, la mise en œuvre de ces actions et leur évaluation.

Un groupe ne devient communauté que quand il prend conscience de relations privilégiées entre ses membres et que ces relations autorisent des changements sociaux impossibles à réaliser autrement (J. Bury, Bruxelles 1988).

Le communautaire, au contraire du communautarisme qui vise à défendre les intérêts spécifiques et exclusifs de sa communauté, aspire à un projet collectif dépassant les intérêts spécifiques de chacun et il reste ouvert et inclusif.

Les démarches communautaires s'appuient sur des valeurs de justice sociale, de solidarité, de lutte contre les inégalités et les exclusions ainsi que de dialogue, mettant l'humain au cœur de toutes les actions et en priorité sur tout autre objectif.

Elles sont une expression de la démocratie participative et un outil de développement social.

Elles s'appuient sur une dynamique de changements :

- de pratiques de tous les acteurs, favorisant la transversalité, l'intersectorialité et modifiant les modes de décision ;
- de relations, les relations de domination laissant place à des relations de négociation ;

²⁶ Organisation mondiale de la santé (ONU).

- de pouvoir, partagé par tous les acteurs, dépassant ainsi les relations habituelles de pouvoir et de contre-pouvoir ;
- un accroissement de la solidarité entre les acteurs ;
- un accroissement des compétences de chacun et une reconnaissance par le groupe.

Tous ces changements favorisent l'implication de tous et le développement de l'empowerment individuel et collectif

l'Institut Renaudot définit l'empowerment comme un processus de mobilisation des ressources personnelles et collectives permettant aux individus et aux groupes d'être davantage auteurs/acteurs de leur vie et dans la société, dans une perspective d'émancipation et de changement individuel et sociétal. Ce processus est constitué de quatre processus qui se complètent et interagissent :

- d'identification ;
- de participation ;
- de mise en compétence ;
- de capacité à se responsabiliser.

Il incarne un processus de développement de notre humanité et d'émancipation.

Ces démarches s'appuient sur un partage des savoirs, sans hiérarchie, reconnaissant que chacun a des savoirs qui ne sont ni à opposer, ni à comparer mais à se compléter afin de mieux percevoir la réalité dans toute sa complexité et de donner une réelle place à tous les acteurs. Le principe est de ne pas faire pour l'autre mais avec l'autre, ce qui permet à chacun d'être réellement acteur.

Ce que nous apprennent ces démarches coopératives

L'importance de la posture

- Tous les acteurs sont importants ; il n'y a pas de hiérarchie dans les savoirs et dans les places.
- Nous avons tous des compétences et des limites.
- Face à des situations complexes, seuls, quels que soient nos compétences et nos statuts, nous sommes tous démunis.
 - Il est donc important de repérer les compétences des autres et de s'appuyer dessus.
 - Il est important de mettre nos compétences au service des autres et du collectif.
 - Entre la toute-puissance du professionnel qui pense pouvoir tout résoudre et la totale impuissance de celui qui sait qu'il n'a pas la solution et qui cherche à se débarrasser du mistigri auprès d'autres collègues ("la patate chaude"), il existe une posture qui consiste à accepter de s'associer à la personne en difficulté, sans avoir la réponse mais en s'engageant à ses côtés pour la trouver ensemble et avec tout autre acteur qui pourrait apporter sa pierre à l'édifice d'une réponse adaptée au contexte de la personne. Cette posture est une forme d'**impuissance créatrice**, qui se met au service de l'empowerment, individuel et collectif.

L'importance d'un langage commun et du partage des savoirs

Chacun utilise ses mots et les mots ont un sens différent pour chacun. Comprendre ce que l'autre veut dire, accepter les différences de langage, de culture, de positionnement, à partir du moment où l'on partage les mêmes valeurs (sinon le cap n'est pas partagé) sans se sentir remis en cause, est nécessaire pour œuvrer ensemble. Progressivement se met alors en place un langage commun.

Les ingrédients pour fonctionner en réseau ouvert

- La non-hiérarchie des savoirs et la mise en compétences de tous les acteurs permettent la reconnaissance de tous les acteurs, avec leurs ressources et leurs limites.
- La réciprocité ouverte incite chacun à donner et à recevoir.
- La recherche de l'efficacité collective donne du sens au faire ensemble
- La réactivité engendre et soutient la dynamique de groupe.
- Les méthodologies et les outils sont de plus en plus nombreux et étoffés pour favoriser les liens de coopération : les techniques d'animation, les outils numériques facilitent le partage d'informations, la possibilité de réagir, de débattre et de contribuer à des productions communes.
- L'information doit être, autant que faire se peut, circulaire, permettant à chacun de recevoir les mêmes informations et d'y contribuer.
- La place de l'animateur est essentielle, permettant la circulation des informations, facilitant les échanges et les compréhensions, découvrant les pépites chez chacun des acteurs, servant tantôt d'agent de la circulation, de traducteur, de médiateur...

Tout cela crée et entretient la dynamique de groupe, favorise l'investissement de tous et l'empowerment individuel et collectif.

Chapitre 9. Réciprocité et coopération dans le champ de l'économie

L'économie solidaire, la SCOP Ardelaine par Béatrice Barras²⁷

Les fondateurs de cette aventure n'étaient pas des experts de la laine... Ils n'y connaissaient pour ainsi dire rien, et il leur a fallu tout apprendre, y compris apprendre ce qu'était une entreprise ! Ils avaient quelques compétences issues de leurs formations initiales (architecte, mécanicien, bac agricole, IUT gestion, professeur des écoles, orthophoniste, compagnon du devoir en bâtiment...) qui se sont avérées très utiles et complémentaires. Ils s'étaient connus pour la plupart dans un « chantier de jeunes » (au Viel Audon à Balazuc) où ils avaient expérimenté le « faire ensemble » dans le cadre du bénévolat et de ce que l'on appelle « l'éducation populaire ». Cette expérience leur avait donné le goût de la coopération et ils étaient tentés de prolonger cela dans leur vie professionnelle en créant une entreprise coopérative.

Il se trouve que leur projet apparemment utopique (pas de plan d'affaires, pas d'étude de marché, aucune connaissance du fonctionnement d'une entreprise, etc.) a fait son chemin en créant un à deux emplois par an. Ardelaine aujourd'hui compte une cinquantaine de salariés. 50 000 moutons sont tondus chez 250 éleveurs, 70 tonnes de laine sont travaillées chaque année. Le site de la filature est devenu aussi une destination touristique qui accueille 20 000 visiteurs par an, avec deux parcours muséographiques, un café librairie, une boutique et un restaurant.

Les protagonistes ont fait donc leur chemin en marchant, leur apprentissage « en faisant », pas à pas, toujours en quête des savoirs et des moyens qui leur sont nécessaires pour avancer. Pas de bourse aux échanges de savoirs sur les métiers de la laine... pas d'école de la laine non plus, c'est à des « sachants », souvent des professionnels, qu'ils se sont adressés à chaque nouveau métier qu'il fallait apprendre. À chaque fois, ils ont trouvé un interlocuteur bienveillant, prêt à coopérer. Quand il a fallu installer une turbine à la place d'une ancienne roue à aubes, il se trouve qu'un expert de l'hydraulique militait au planning familial avec une des membres du groupe. Il est venu volontiers donner tous les éléments techniques nécessaires à la réalisation. Lorsqu'il a fallu apprendre à faire les matelas, un artisan a accueilli un volontaire dans son atelier pour lui transmettre les bases du métier. Quand il a fallu apprendre à tricoter sur des machines industrielles numériques, un tricoteur professionnel a prêté son concours. Quand il a fallu monter une librairie, ce sont des librairies qui ont transmis leur expertise etc. la liste serait trop longue. Savoir solliciter des passeurs de savoir est devenu un savoir fondamental pour développer les projets. Il faut préciser, bien sûr, que ces

²⁷ Béatrice Barras, *Chantier ouvert au public. Le Viel Audon, village coopératif*, REPAS (Editions), 2008. Béatrice Barras (préface de Jean-François Draperi), *Moutons rebelles - Ardelaine, la fibre développement local : vers une coopérative de territoire*, Repas, 2014. Béatrice Barras (préface Claire Héber-Suffrin), *Une cité aux mains fertiles. Quand les habitants transforment leur quartier*, Repas, 2019.

aventuriers du développement local avaient très peu de moyens financiers et tout cela a été fait dans la gratuité.

Par la suite, ces savoirs et savoir-faire ont été transmis aux nouveaux arrivants dans la coopérative. Ardelaine travaille sur des métiers en voie de disparition et par sa situation géographique isolée, la coopérative embauche majoritairement des personnes qui n'ont jamais exercé le métier pour lequel elles sont recrutées (matelassier, guide de musée, serveur, vendeur, gestionnaire de vente par correspondance, couturier etc.). La saisonnalité de certaines activités, comme la tonte ou le tourisme, oblige aussi à la polyvalence et comme il n'y a pas de sot métier chez Ardelaine, on peut voir un tondeur faire des matelas, un ingénieur faire du service au restaurant, ou une géographe faire de la RH ! **L'important est de savoir apprendre en étant offreur ou demandeur, et d'accepter de s'inclure dans un système coopératif** où le savoir n'est pas un classement dans la hiérarchie ni un pouvoir sur les autres, mais un bien commun partagé et circulant.

Quand l'équipe a découvert les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs®, elle a compris tout de suite la proximité avec sa démarche. « Nul n'est nul, chacun sait et peut apprendre quelque chose ! ». Les responsables de l'atelier de tricotage et confection implanté dans la ZUP de Valence ont suivi la formation d'animateur et monté un réseau dans le quartier. L'idée aussi était de monter un Réseau d'échanges réciproques de savoirs® sur le site de la coopérative pour des offres et demandes extérieures aux besoins de l'entreprise. Il y a eu quelques échanges mais la dynamique s'est vite essoufflée faute d'animation.

Par ailleurs, j'ai suivi avec intérêt le groupe de recherche mené par une personne dans le cadre du groupe LA POSTE²⁸ et j'ai découvert récemment que le responsable local de notre courrier avait fait des échanges de savoirs !

Enfin, nous avons fait appel aux animateurs du réseau de Lorient (le plus près de chez nous) pour travailler sur la formation des transmetteurs de savoirs dans la coopérative.

Je ne sais si la réciprocité des échanges crée de la coopération, si la coopération oblige à la réciprocité, ou si les deux font un tout indissociable, mais je sais que c'est dans de telles pratiques que se fonde un monde inclusif dans lequel **chacun peut trouver place et progresser**.

En tant qu'entreprise coopérative, nous appelons de nos vœux le **déploiement de toutes les formes de pédagogies coopératives** susceptibles d'initier jeunes et moins jeunes à la culture coopérative, à l'action et à l'intelligence collective, ferment salutaire pour le développement d'une économie sociale et solidaire et la préservation de la paix sociale.

Puzzle, un réseau d'entreprise (PME et TPME) par Jean-Pierre Bocquel

²⁸ Maryannick et Michel Van Den Abeele,

L'association Puzzle est née en 2006, de la volonté d'un groupe de chefs d'entreprise décidés à bâtir un réseau économique solide, fondé sur des valeurs communes.

Nous voulions rester bien attentifs aux dynamiques de formation, ensemble et entre nous : ce que je sais, comment je le propose ? Ce que nous devons apprendre, comment l'apprendre ensemble ? Avoir des gens si différents dans des métiers tous différents, des compétences et des objectifs différents, disposer de toute cette richesse et bien l'exploiter. La formation « traditionnelle », c'est bien mais insuffisant. Il nous faut instaurer une dynamique de réciprocité[8].

Entraide

Laurent est gérant d'une entreprise. Retenu sur un appel d'offres, il a réalisé le travail, transmis la facture, et on lui dit : « Vous serez payé dans 90 jours fin de mois ». Ceci a mis son entreprise en difficulté, il n'avait pas la trésorerie nécessaire pour payer les salaires. Son banquier lui propose un crédit cours avec un taux d'intérêt prohibitif. C'était beaucoup plus que sa marge ! « Je ne peux pas, je suis démoralisé, Je ne vois pas d'autres solutions. Je suis démoralisé. J'arrête ! » Un tour de table rapide a permis de recueillir la somme suffisante pour un prêt de deux mois, nous avons créé la banque pour notre collègue. Aujourd'hui, son entreprise est florissante. Il a appris qu'il lui faudrait plus de trésorerie pour travailler pour les administrations. Il a « remercié » son banquier et en a changé... « Ils ont perdu leur métier, les banquiers ! »

Pierre est restaurateur. Il était en difficulté suite à la mise en gérance de son affaire, perte de clientèle, dégradation des locaux... Pierre est revenu de l'étranger pour redresser la situation, il était dépassé par l'ampleur des difficultés, incapable de gérer les priorités, angoissé, paralysé et proche de la déprime. Puzzle a joué son rôle, un diagnostic puis un accompagnement. Quelques conseils et actions cumulées ont suffi, il s'est senti épaulé, il a repris confiance, il ne sera plus jamais seul.

L'angoisse et la solitude font souvent partie du quotidien de l'entrepreneur.

Une charte pour un développement solidaire

Pour développer la coopération et regrouper plusieurs volets de compétences, nous devons trouver les intérêts communs, nous investir au mieux des compétences pour l'équilibre de chacun, à la fois entrepreneur, parents, citoyen...

Nous avons très vite réfléchi à l'image que nous voulions donner à ce groupe : considérer l'aspect financier, l'aspect environnemental ainsi que l'aspect social et solidaire de Puzzle.

Certains se sont impliqués dans le domaine sportif avec le rugby de Massy, d'autres dans le domaine culturel et artistique, d'autres dans le domaine environnemental, ou encore, dans l'organisation de conférences et de salons. Tous participent aux rencontres d'affaires.

Économie sociale et solidaire et intelligence économique territoriale par Alice Héber-Suffrin

Étude de cas de l'implantation des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs®

(RERS) à Mulhouse

Introduction

La notion d'économie sociale et solidaire (ESS) a été développée au cours du XIX^e siècle au sein des sociétés ouvrières, avec l'apparition des mutuelles et des associations ouvrières. Elle a pris une place importante dans notre société, mais n'a été juridiquement reconnue et encadrée qu'en 2014. Elle occupe désormais une place majeure sur notre territoire. À l'échelle locale, départementale, régionale comme nationale, l'ESS s'est développée et les structures, entreprises et associations de l'ESS sont de plus en plus nombreuses sur notre territoire. Pourtant, ces structures de l'ESS, dont le but est parfois avant tout de répondre à leur objectif social et solidaire, n'ont pas forcément conscience d'être de véritables acteurs de l'intelligence économique (IE) et territoriale (IT). En effet, discuter avec des autorités locales pour obtenir des financements ou des locaux, élaborer des stratégies sur un territoire pour s'y développer, tant de pratiques qui ne sont pas conscientisés chez les acteurs de l'ESS comme étant de l'IE et de l'IT. Il s'agit ici de nous intéresser à la manière dont une structure de l'ESS élabore sa stratégie d'implantation sur un territoire, d'analyser les méthodes utilisées et d'étudier le lien entre cette stratégie et l'intelligence territoriale.

Définition de l'intelligence économique et territoriale

L'intelligence économique

Il existe de multiples définitions données par de grands contributeurs de l'intelligence économique tels que Henri Martre, Christian Harbulot ou encore Bernard Carayon. Le concept d'Intelligence Économique voit le jour en 1967 avec Harold Wilensky et la « *business intelligence* » qu'il définit comme une « *activité de production de connaissances servant les buts économiques et stratégiques d'une organisation, recueillie et produite dans un contexte légal et à partir de sources ouvertes* » (Wilensky, 1967). Alain Juillet²⁹ appréhende l'intelligence économique comme « *la maîtrise et la protection de l'information stratégique utile pour tous les acteurs économiques* » (Alain Juillet & Bruté de Rémur, 2006). D'après le rapport dirigé par Henri Martre³⁰, qui fournit une définition plus exhaustive, « *l'intelligence économique peut être définie comme l'ensemble d'actions coordonnées de recherche, de traitement et de distribution, en vue de son exploitation, de l'information utile aux acteurs économiques. [...] L'information utile est celle dont ont besoin les différents niveaux de décision de l'entreprise ou de la collectivité, pour élaborer et mettre en œuvre de façon cohérente la stratégie et les tactiques nécessaires à l'atteinte des objectifs définis par l'entreprise dans le but d'améliorer sa position dans son environnement concurrentiel. Ces actions, au sein de l'entreprise, s'ordonnent autour d'un cycle ininterrompu, générateur d'une vision partagée des objectifs de l'entreprise* » (Martre, 1994).

²⁹ Haut responsable chargé de l'intelligence économique au SGDN de 2003 à 2009

³⁰ Figure importante de l'Intelligence Économique en France, ancien Président honoraire de l'Académie de l'IE.

L'Intelligence économique possède une véritable dimension stratégique dans la gestion et l'utilisation de l'information pour les acteurs économiques d'un État. La mondialisation ayant complètement bouleversé l'économie à l'échelle internationale, elle pousse les entreprises à se réinventer et à se protéger d'une concurrence toujours plus féroce. L'intelligence économique est donc indispensable aujourd'hui dans cet environnement concurrentiel. Cette démarche permet d'adapter sa stratégie commerciale en fonction des données collectées. Les acteurs de l'Intelligence économique sont divers, tel que les entreprises, allant de la PME aux multinationales, ou encore les États, dont les politiques publiques en matière d'intelligence économique se développent.

L'intelligence territoriale

Ce concept émerge dans les années 2000 avec les projets entrepris par l'Agence pour la Diffusion de l'Information (ADIT), la Délégation à l'Aménagement du Territoire et à l'Attractivité Régionale (DATAR) et les agences de développement économique. Ce concept dérive de celui d'Intelligence Économique défini précédemment. D'après la définition disponible sur le portail de l'Intelligence économique, l'Intelligence Territoriale caractérise la mise en application des principes de l'IE, dans le cadre d'une action publique, au service du développement économique et industriel d'un territoire. L'IT constitue un outil d'aide à la prise à la décision pour les collectivités, comme les Régions françaises, s'appuyant sur des variables tels que les acteurs ou les spécificités qui font un territoire donné. Il s'agit donc de l'« *organisation innovante, mutualisée et en réseau, de l'ensemble des informations et des connaissances utiles au développement, à la compétitivité, à l'attractivité d'un territoire, collectivement et pour chacun de ses acteurs* »³¹.

Dès 2003, le rapport dit Carayon pointe les territoires comme étant au cœur de l'Intelligence économique, en les définissant comme étant le « *creuset d'activités économiques juxtaposant savoir-faire traditionnels et technologies avancées. La promotion de leurs intérêts apparaît directement liée à leur capacité à s'organiser en réseaux, en adoptant une démarche qui repose sur l'articulation et la mise en œuvre d'une politique d'intelligence économique par la compétitivité-attractivité, l'influence, la sécurité économique et la formation* ». ³² Jean-Maurice Bruneau³³ indiquera l'année d'après que l'Intelligence Territoriale est « *la capacité d'anticipation, la maîtrise du renseignement de toute nature, et l'utilisation organisée des réseaux d'influence et d'actions par des élus et des cadres territoriaux au bénéfice du territoire dont ils ont la charge* » ? L'intelligence territoriale a été précisée pour la première fois dans une circulaire en date du 13 septembre 2005, et impose aux préfets de mettre en place sur leur territoire une politique publique d'intelligence économique territoriale.

³¹ Intelligence Territoriale, <https://portail-ie.fr/resource/glossary/74/intelligence-territoriale> consulté le 26.11.2022.

³² (Carayon, 2003).

³³ Docteur en Sciences de l'Information et de la Communication, professeur de géopolitique de l'Internet et d'intelligence économique.2004.

L'Intelligence Territoriale, ou intelligence économique territoriale (Coussi et al., 2014) a pour objectif d'optimiser les actions et politiques mises en place par les agents territoriaux (régions, départements, etc.) pour que ces dernières soient profitables et optimisées pour les acteurs économiques présents sur ce territoire. Tout comme l'IE, le concept d'IT est porteur d'enjeux et sa mise en place suppose la définition d'une stratégie concertée entre les acteurs économiques du territoire et la mise en place de moyens d'anticipation (veille).

Arnaud Pechenot-Paillot³⁴ distingue quatre enjeux :

- développer des projets créateurs d'emplois et de richesses ;
- anticiper les mutations économiques, évolutions de marché, ruptures et risques sur les actifs industriels et savoir-faire d'un territoire ;
- promouvoir l'attractivité des territoires ;
- animer les réseaux de développement économiques et social du territoire.

Cette « capacité d'un territoire à anticiper les changements socio-économiques et à gérer les connaissances qui en découlent »³⁵ est donc un « *projet commun* »³⁶ qui suppose donc un engagement de tous les acteurs du territoire. Ces acteurs peuvent être les administrations, les ministères, les agences de renseignement ou encore les universités et tous sont donc amenés à travailler avec les entreprises et les collectivités locales. Tous ces participants sont reliés par des intérêts communs et une certaine proximité géographique en témoigne par exemple la proximité entre pôle universitaire et pôle d'entreprises technologiques sur le plateau de Saclay en région parisienne. D'après le maître de conférences Jean-Jacques Girardot³⁷ « *l'Intelligence Territoriale s'inspire de l'éthique du développement durable qui met en avant trois principes : la participation, l'approche globale et équilibrée des territoires et le partenariat* »³⁸, principes présents également dans le concept d'Économie Sociale et Solidaire (ESS).

La démarche d'Intelligence Territoriale est donc l'application de l'Intelligence Économique à l'échelle d'un territoire donné, nécessitant une coopération efficace entre les acteurs qui composent ce dernier. Au cours de la sous-partie suivante, nous allons nous intéresser à l'Économie Sociale et Solidaire, concrétisation d'une démarche d'Intelligence Territoriale.

Étude de cas : stratégie d'implantation d'une association des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs® (RERS) sur le territoire de Mulhouse Alsace Agglomération

Les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs®, une vaste imbrication dans l'économie sociale et solidaire

Le terme d'économie sociale et solidaire regroupe un ensemble de structures qui reposeraient

³⁴ Consultant en Intelligence Territoriale, <https://intelligence-territoriale.fr/intelligence-territoriale>.

³⁵ Coussi & Auroy, 2018.

³⁶ Moinet, 2009.

³⁷ Président du Conseil Scientifique du Réseau International d'Intelligence Territoriale INTI.

³⁸ Girardot, 2004.

sur des valeurs et des principes communs : utilité sociale, coopération, ancrage local adapté aux nécessités de chaque territoire et de ses habitants.

Il existe cinq principes inhérents à l'ESS que nous jugeons utile de rappeler ici et nous en présenterons les points communs avec les RERS que nous définissons en aval – dans le but, *in fine*, de l'inscrire dans l'ESS. Cinq grands principes que sont, la *primauté des personnes et de l'objet social sur le capital*, *l'utilité collective ou sociale*, *la non-lucrativité individuelle et la juste répartition des excédents*, *la gouvernance démocratique*, *la liberté d'adhésion ainsi que la mixité des ressources*.

Chacun a des savoirs qui peuvent servir à d'autres et si nous partons du principe que tout un chacun soit capable d'enseigner et d'apprendre et que les savoirs se valent, nous esquissons la finalité du mouvement des RERS. C'est le savoir qui circule entre les individus, sans apports pécuniaires, avec l'idée que chacun est à la fois offreur et demandeur de savoir. La réciprocité anime l'esprit des échanges. Et ce sont les participants qui construisent eux-mêmes leur méthode, la pédagogie à mettre en œuvre et toutes les modalités pratiques des apprentissages : périodicité, rencontres en binômes ou petits groupes, les acteurs de l'échange s'organisent selon leur désir et leur disponibilité.

Genèse de la création de Rezo!

L'antenne mulhousienne des RERS a vu le jour en 2008. Comme anticipateur de la crise économique qui allait venir l'année suivante, en 2008, le RERS *Rezo !* de Mulhouse trouve sa pleine utilité dans une agglomération marquée par une forte disparité de revenus. En effet, les revenus médians de la ville-centre ont stagné, tandis que ceux des communes avoisinantes ont continué de croître régulièrement depuis 2007. L'écart de revenus entre Mulhouse et son agglomération continue donc de se creuser.

Mulhouse est la septième ville de France métropolitaine la plus pauvre. Le détail de l'analyse cartographique des revenus, relevé par Tina Albanese-Steltzlen directrice du RERS de Mulhouse, montre que l'agglomération mulhousienne est traversée par une « ligne de faille » qui sépare les communes les plus riches, au sud, des communes les plus pauvres, au nord-ouest. Cette dichotomie est un héritage de l'histoire économique. Au nord-ouest, le bassin potassique et Mulhouse sont de vieilles terres industrielles qui ont connu une forte croissance jusque dans les années 1970. Ce sont des territoires « à col bleu », qui accueillent une population encore ouvrière. À l'opposé, les communes du sud de l'agglomération sont des territoires « à col blanc » qui accueillent une population d'actifs frontaliers, notamment des cadres travaillant dans l'agglomération bâloise. Cette ligne de faille traverse Mulhouse, en suivant à peu près la ligne de chemin de fer Belfort/Bâle. À ce titre, Mulhouse concentre, à elle seule, la moitié des dix Quartiers Prioritaires pour la politique de la Ville (QPPV) du département du Haut-Rhin. Par ailleurs, à cette pauvreté vient s'ajouter et bien souvent la renforcer, une population étrangère représentant 21,7% de la ville contre une moyenne nationale de 7%. C'est donc un taux trois fois supérieur à la moyenne nationale qui n'est pas sans conséquence dans le tissu social de l'agglomération mulhousienne. Enfin, trois paramètres essentiels à prendre en compte sont à ajouter à la compréhension de la raison pour

laquelle le RERS s'est implanté à Mulhouse. Le premier est la jeunesse : en moyenne, plus d'1/4 de la population des QPPV a moins de 18 ans. Le second est le faible niveau de formation dans ces QPPV. Enfin, la part de la population étrangère est en moyenne de 26% dans les QPPV. L'agglomération mulhousienne, et Mulhouse principalement, ont une longue tradition de terre d'accueil des immigrés, polonais et italiens hier, turcs ou kosovars aujourd'hui. Cela n'est pas sans poser des enjeux en termes d'intégration de ces populations.

En se penchant sur les particularités géographiques et sociales de Mulhouse, il est évident que le *Rezo!* a trouvé une raison d'être dans une ville exprimant tant de besoins en acquisition de savoirs et plus largement de compétences reconnues, valorisées, socialisées et mutualisées dans un système coopératif. Fort de ce constat de précarité et dans un contexte mulhousien marqué par la jeunesse de sa population, il a été décidé par le « Rezo! » de se mettre en ordre de bataille pour proposer des compléments de savoirs dans les établissements scolaires. Aussi, le Rezo! a obtenu en 2017 « l'agrément association éducative complémentaire de l'enseignement » pour l'ensemble de son action dans l'école, hors l'école et pour contribuer au développement de la recherche pédagogique, la formation des équipes pédagogiques et des autres membres de la communauté éducative. Cela a permis au Rezo! de s'associer au projet éducatif dans les collèges de Bel Air, Saint Exupéry, Kennedy, Wolf et Jean Macé.

Autre action à l'attention des jeunes élèves de Mulhouse et grâce à son agrément « Jeunesse Éducation Populaire » (qui signifie que le ministère de l'Éducation Nationale reconnaît comme partenaire particulier et privilégié les associations qu'il souhaite aider et qui s'engagent à respecter un certain nombre de critères), le Rezo! organise depuis 2014 le festival « Savoirs en fête », au collège Saint Exupéry ainsi qu'un « forum des savoirs ».

Conscient qu'une stratégie efficace de développement de réseau sur un territoire ne peut se passer de partenariats avec les collectivités territoriales, le Rezo! a aussi noué des liens avec les services de la ville de Mulhouse. Plus particulièrement avec le Service Jeunesse de la ville de Mulhouse Jeunes engagés qui a pour but, dans le cadre de sa politique jeunesse, de développer plusieurs axes stratégiques autour de la citoyenneté, du loisir et de l'engagement des jeunes.

Plus largement, c'est avec la Région Grand Est, le Conseil Départemental du Haut Rhin et les Affaires sociales de la Ville de Mulhouse que Rezo! a noué des partenariats. Pour ce qui est de l'État et de ses organismes déconcentrés, Rezo! s'est rapproché du CGET (Commissariat général à l'égalité des territoires) et la DDCSPP (Direction Départementale de la Cohésion Sociale et de la Protection de la Population). L'enjeu crucial de l'association Rezo demeure les intérêts collectifs. « [...] Le fait de favoriser les échanges de savoir relève du collectif même s'il n'est pas repéré comme tel. » (Tina Albanese-Steltzlen, 2022). Rezo! n'a pas de fonds propres et travaille avec la monnaie locale solidaire cigogne. [écosystème coopératif, avec monnaie complémentaire et citoyenne, organisée comme un groupement d'achat solidaire sur territoire du Sud de l'Alsace]. 140 nationalités sont représentées, avec de nombreux primo arrivants.

Enfin, pour compléter son approche globale de connexion aux réseaux mulhousiens, Rezo! a noué des partenariats avec des acteurs privés, dans le domaine de l'ESS comme des associations comme « Adoma, l'insertion par le logement », les centres socioculturels Jean Wagner et Porte du Miroir, Les Restaurants du Cœur, afin de **créer des synergies** dans les actions sociales. Mais encore des bailleurs de fonds comme les fondations d'entreprise d'EDF et Vinci qui viennent compléter les besoins en financements non pourvus par les pouvoirs publics à travers des subventions.

Devenu, depuis 2008, un acteur incontournable du territoire mulhousien en termes d'actions sociales, les RERS de Mulhouse, sous le nom de Rezo! ont su mettre en place une stratégie de connexion aux différents réseaux verticaux et horizontaux de l'agglomération alsacienne afin de bénéficier de financements publics et privés, de s'appuyer sur des acteurs de l'ESS antérieurs à lui, de se faire connaître auprès des bénéficiaires potentiels du Rézo!, d'élargir les terrains d'actions du Rézo! en obtenant des agréments publics et d'entretenir des liens étroits avec les RERS du reste de la France pour promouvoir les actions de l'association auprès d'un maximum de citoyens.

Cette étude de cas nous offre un exemple d'intelligence territoriale mise en œuvre par un acteur de l'ESS sans en être consciente, comme le reflète les entretiens qualitatifs que nous avons réalisés. L'initiative de la création de Rezo!, prend sens à Mulhouse puisqu'il n'y pas de gentrification dans la ville [Processus par lequel la population d'un quartier populaire fait place à une couche sociale plus aisée], avec la totalité des quartiers qui sont en QPPV [Les quartiers prioritaires de la politique de la ville sont des territoires d'intervention du ministère de la Ville, définis par la loi de programmation pour la ville et la cohésion urbaine du 21 février 2014]. Rezo! travaillait avec le Conseil départemental du 68 avant d'être tenu de travailler avec la Collectivité européenne d'Alsace. Les effets sur territoire, nombreux : quelques-uns parmi eux :

- production de lieux partagés ;
- actions directement auprès des collèges et des quartiers politiques ;
- partenariats avec des acteurs privés : Groupe EDF ;
- partenariats avec des acteurs institutionnels : Mairie de Mulhouse, Université(s), Pôle emploi, etc.

Le tout en aidant à la mise en relation des individus pour que s'échangent des *savoirs formels* : parler une langue, apprendre les maths, le droit, la philosophie, l'écriture, l'informatique, découvrir la musique. Des *savoir-faire* : la plomberie, l'électricité, la mécanique, la cuisine, la couture, le jardinage, le maquillage. Des *savoirs fonctionnels* : savoir animer une réunion, rédiger un projet, utiliser Excel, décorer une table, organiser un voyage, remplir des formulaires administratifs, s'occuper d'un bébé, rédiger un CV. Et des *expériences de vie* : savoir parler d'un pays, d'une religion, de la vie dans un centre d'hébergement, d'un métier etc.

Conclusion

À la question de savoir si les RERS en France, et à Mulhouse plus particulièrement, sont des acteurs de l'ESS, la réponse est oui, et ce, à la lumière de la loi Hamon de 2014 les encadrant.

Les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs® sont volet intégral de ce que le concept d'Économie Sociale et Solidaire recouvre, à savoir, par exemple, le service de l'intérêt général et le souci de l'utilité collective. Le RERS de Mulhouse nous est apparue pertinente pour les décrire. En effet, au terme de notre étude de cas, il apparaît nettement que le Rézo! de Mulhouse est un véritable acteur de l'intelligence territoriale. Organisation humaine transversale au cœur d'un processus de socialisation de citoyens en précarité sociale et financière sur un territoire donné, Rézo! a su tisser une toile humaine lui ayant permis de bénéficier de financements, recruter des membres, se faire connaître d'un maximum de bénéficiaires pour mieux développer ses projets solidaires pour, in fine, apporter de la richesse sous plusieurs formes, le tout, sur le territoire de l'agglomération de Mulhouse. Ayant à cœur de « faire territoire », Rézo! a su bâtir un projet citoyen durable et duplicable sur bien d'autres territoires, ce qui nous permet d'avancer que l'Économie sociale et solidaire, par le biais de diverses ramifications, peut devenir un **modèle d'intelligence territoriale**. Néanmoins, il apparaît important de rappeler que les acteurs de Rezo ! sont bien porteurs d'enjeux avec une stratégie concertée entre eux, sans avoir utilisé d'outils de veille et donc, passent probablement à côté d'une partie essentielle de l'Intelligence territoriale telle que théorisée. L'environnement de Mulhouse s'est avéré pertinent pour la mise en place de politiques d'Économie Sociale et Solidaire, Rezo! a su s'organiser autour d'une intelligence collective pour protéger un patrimoine immatériel humain et influencer son environnement sur le territoire.

Réciprocité, coopération et « Territoires zéro chômeur de longue durée »³⁹ par Dominique Lauze

La loi du 29 février 2016 « d'expérimentation territoriale visant à résorber le chômage de longue durée » a permis la mise en place du projet « Territoire zéro chômeur de longue durée » dans dix territoires, (augmentés de cinquante supplémentaires à ce jour par une loi en 2020). Cette expérimentation, portée par l'association « Territoires zéro chômeur de longue durée » créée pour l'occasion, œuvre à ce jour sur soixante territoires et démontre qu'il est possible de proposer à toutes les personnes privées durablement d'emploi un emploi à durée indéterminée en développant des activités utiles pour répondre aux besoins de ce territoire, mais non concurrentielles par rapport au marché existant.

Si l'on entend trop souvent : « *Le chômeur est pour une grande part, profiteur d'un système... Il faut lui rendre la vie dure pour l'obliger à travailler...* » Il est même décidé maintenant de l'obliger à « rembourser » l'aide « généreuse » qui lui est accordée en l'obligeant à travailler gratuitement quinze heures pour la société via des « travaux que l'on pourrait qualifier d'intérêt général », assimilables aux « punitions que l'on applique aux délinquants ! ... **on oublie que cette situation est rarement souhaitée** par ces personnes qui la subissent : ils ne sont pas chômeurs par choix, mais parce que leur chemin de vie ne rentre pas dans le cadre

³⁹ www.tzclld.fr

imposé par l'entreprise « classique » et qu'il n'y a pas toujours de passage piéton pour traverser l'autoroute qui les sépare de l'autre côté de la rue... !

Pourtant, la constitution nous dit que « Chacun a le devoir de travailler et le droit d'obtenir un emploi ». **Patrick Valentin⁴⁰, avec les porteurs de ce projet ne parlent donc pas de « chômeur », mais de personne privée d'emploi !**

Cette démarche est basée sur trois convictions

- Personne n'est inemployable si l'emploi est adapté aux capacités et aux compétences des personnes.
- Ce n'est pas le travail qui manque si le critère de rentabilité marchande n'est pas le seul déterminant dans le choix des activités (on peut remarquer que du travail est trouvé pour les travaux d'intérêt général demandés aux bénéficiaires des minima sociaux).
- Ce n'est pas l'argent qui manque. La privation durable d'emploi coûte plus cher à la collectivité que la création des emplois nécessaires pour faire de l'emploi un droit.

Pour mener à bien le projet, qui ne peut être pensé qu'à l'échelle locale, tous les acteurs d'un territoire sont mis autour de la table, réunis par une même volonté.

- Les personnes privées d'emploi désireuses de retrouver une place dans la société, avec une participation active à la vie de celle-ci.
- Le Comité Local pour l'emploi qui réunit les acteurs et actrices locaux qui pilote le projet
- Les employeurs, qui veulent être acteurs dans ce projet, en s'engageant à solliciter ces personnes
- Les pouvoirs publics en charge de la gestion humaine de ces groupes de personnes éloignées du monde du travail, souvent exclues de la société, rencontrant des difficultés à vivre dignement, et dépendant essentiellement de l'assistance publique.

Toutes ces personnes réunies mettent leurs besoins et leurs questions en commun, mais également leurs savoirs, et c'est par le croisement de ces offres et ces demandes que la mise en place des solutions peut se réaliser (via la mise en place d'Établissement à but d'emploi (EBE) qui entrent dans le cadre de l'Économie sociale et solidaire).

C'est un travail de longue haleine, où chacun doit trouver sa place, et comprendre la réalité de l'autre. La découverte des richesses en termes de savoirs que chacun possède, qu'il peut partager et continuer à développer en les transmettant, permet à toutes les personnes exclues de reprendre confiance en elles même et dans le rôle qu'elles peuvent jouer dans la dynamique d'un territoire.

Cette démarche et les résultats obtenus montrent la force du travail en réciprocité.

⁴⁰ Patrick Valentin (initiateur du projet), *Chômage d'exclusion*, Chronique sociale, 2023.

Chapitre 10. Réciprocité et coopération dans le champ de la culture

Réseau Arc en ciel théâtre par Laure Maloïsel

Je commence souvent mes interventions avec un groupe, qu'il soit jeune ou non, en racontant brièvement ce qu'est pour moi le théâtre, ce qu'est pour moi l'éducation populaire et je leur indique que je vais leur proposer un atelier dans ce croisement.

Avec les élèves d'une classe, la plupart du temps « éducation » leur fait penser à l'école ou à leurs parents, c'est à cet endroit-là qu'ils pensent essentiellement apprendre, je leur demande s'il leur arrive d'apprendre des choses entre elles et eux, et s'ensuit une grande liste de moments, d'endroits ou de lieux où ils ont découvert, appris, compris. Alors on démarre l'atelier ensemble avec cette intention : on va s'apprendre des choses les uns, les autres sur un sujet donné.

Au début de l'atelier, nous jouons, nous jouons beaucoup, je joue avec eux, il y a des consignes pour chaque jeu mais nous avons le droit de tricher, et on peut aussi ne pas participer.

Dans un deuxième temps, nous construisons des scènes que nous jouons. Les scènes racontent une situation injuste où il y a un problème. Les enfants n'ont pas de difficultés à trouver des situations injustes et à les raconter. Ils les racontent librement.

Puis, nous faisons du théâtre forum, c'est-à-dire un débat en prenant un rôle et en changeant sur scène ce qu'on aimerait voir changer. A chaque proposition, il y a des conséquences et on peut voir ensemble quels sont les risques que nous prenons à changer les situations qui ne nous conviennent pas.

Enfin chacun.e d'entre nous dit ce qu'il a retenu de cette recherche.

Une expérience qui permet aux enfants d'essayer concrètement des changements en prenant des rôles, leur rôle d'élèves, de filles, de garçons mais aussi en prenant le rôle des parents, des professeurs et d'autres adultes qui les entourent.

À partir d'une situation de harcèlement par exemple, on peut voir qu'il suffit d'un allié pour faire basculer un groupe, on peut voir qu'il est difficile de s'excuser, on peut voir que si on excuse, on peut devenir la cible du groupe et être moqué à son tour, on peut éprouver de la peur, de la colère, on peut aller chercher un adulte mais on peut voir que l'adulte n'a pas une réponse qui satisfait tout le monde, ou que au contraire l'adulte permet d'apaiser le conflit, on peut avoir une punition, et parfois la punition est injuste, on peut voir que parfois les adultes se trompent et on peut voir que parfois les enfants mentent. Ensemble, on essaie d'en comprendre quelque chose sur « faire groupe dans une cour de récré ou dans une classe », de ce qu'est la démocratie, de la tolérance, de nos libertés.

Il n'y a jamais de réponse parfaite ou de solution magique à une situation difficile, mais le forum nous permet de traverser des **moments de vérité et de justice** qui nous font du bien et qui nous montrent que c'est possible de faire autrement, qu'il n'y a pas de fatalité à subir.

Je ne saurais jamais « mesurer » ce que les enfants apprennent de ces ateliers avec moi. Aucun indicateur, questionnaire, diagnostic ou bilan ne pourra me l'apprendre. Il s'est passé quelque chose pour moi. Et avec l'expérience, j'en suis convaincue, il s'est passé quelque chose pour elleux.

Question d'arts par Jean-Pierre Bocquel (Réseau Ambr'azur)

Nous connaissions quelques artistes qui n'étaient ni commerciaux, ni comptables, ils étaient uniquement artistes. Et ils rencontraient des difficultés à vivre de leur art. Ils avaient le choix de rester seul dans leur coin et de végéter, ou de se relier et de créer.

Qu'est-ce qui a fait que ça a marché ? Tout simplement l'addition de ces « petites » actions ! Qui demandaient, certes, à être coordonnées. Au début, Cédric, Nadine et moi pilotions et une dizaine d'artistes ou artisans, amateurs et professionnels, créaient. Cela a permis à certains amateurs de changer de statut.

L'objet d'Ambr'Azur est donc toujours de promouvoir les arts plastiques et les artistes. Ses ateliers se sont installés à l'Atoll à Nozay (Essonne)⁴¹

Pour souder... un chalumeau propane, un chalumeau oxyacétylénique, un oxycoupeur, un découpeur plasma, un poste de soudure à l'arc, Et des personnes qui se rassemblent. Des artistes préparent une exposition pendant qu'un groupe de bretons vient faire des crêpes, des musiciens donnent le ton, jouent de leurs cornemuses et leurs bombardes et des viticulteurs proposent la dégustation de leurs vins d'Alsace.

Pour modeler, sculpter, tourner... des fours électriques, un four « raku » à gaz, un four fosse extérieur. Et des personnes qui se transforment. Déjà, moi, je me suis transformé au contact des artistes, je me suis « musclé » à l'Atoll grâce à eux. Christine participait à une formation d'une semaine que nous animions avec Pasa et moi aux ateliers d'art d'Évry avec l'objectif de créer une œuvre collective. À l'époque, Christine se questionnait sur son avenir professionnel. Depuis elle a changé de vie, elle est devenue peintre matiériste et une fidèle de l'Atoll. Chantal était médecin, a participé aux stages : raku, verre, peinture... elle a aujourd'hui son atelier à l'Atoll, toutes les deux transmettent à leur tour, elles sont devenues piliers de l'animation d'Ambr'Azur.

Pour le travail du verre... un poste de soufflage au chalumeau, un tour de verrier, un four fusion, deux fours fusing et les machines pour couper, graver, sabler et percer. Et des personnes qui essayent ensemble.

Pour magnifier le tout... des expositions ciblées ou permanentes. Et des personnes qui reconnaissent autrui et se reconnaissent mutuellement. Je suis toujours surpris, quand il m'arrive, dans une classe, d'entendre : « Tels élèves, ils ne seront pas capables... ». Je le vis comme un défi : comment démontrer que ces enfants peuvent devenir capables ? C'est à ceux-là que je porte le plus d'attention. Au bout de quelques séances, les enfants en question

⁴¹ Extrait de Jean-Pierre Bocquel....

ont changé mais c'est aussi le point de vue de l'enseignant sur l'enfant qui s'est modifié. Quand l'enseignant reconnaît lui-même son changement de regard, il sort de la paralysie devant l'incapacité supposée au départ d'un enfant. L'art a été un médiateur, l'action de créer, la méthode utilisée et la coopération entre enfants ont permis cette reconnaissance. Plus que de la satisfaction, c'est pour moi un bonheur qui me nourrit : si ces enfants prennent confiance en eux, ils pourront puiser en eux des forces pour d'autres choses...

Et trois petits tours dans l'atelier...

Pour apprendre... des stages, des initiations, des échanges, des créations communes, un lieu des possibles où le désir devient réalité, où le projet est exhaussé, où l'optimiste voit le verre toujours à moitié plein : celui de personnes qui osent.

Pour résonner et faire résonner, pour raisonner et faire raisonner... lieu partagé, chaleureux, accueillant, où des artistes font jouer leur talent et mettent en musique leurs projets, où des personnes s'écoutent et se comprennent. Lors d'une formation de formateurs sur le thème de la création collective, les participants ont réalisé d'abord une œuvre individuelle pour découvrir la technique, puis ont collaboré à la création d'une œuvre collective, un mobile sonore en acier soudé et verre fusionné, des personnages en verre composés avec des chutes suspendus ou fixés sur trois roues de vélos, tintinnabulant dès que les roues sont en mouvement : « un Carillon Réciprocytopédagogiquechromoéclatant ». À la suite de la création, ils se sont racontés comment ils avaient vécu cette coopération artistique et ont analysé les étapes de l'accompagnement. Ils ont apprécié que je sois toujours présent pour donner le conseil nécessaire tout en laissant beaucoup de liberté personnelle.

Pour ouvrir... clé d'entrée dans les institutions, plate-forme porteuse de projets individuels ou collectifs : tous ces talents réunis ont généré une ambition, ont concrétisé des réussites, ici et là... pour des personnes qui se croisent, se rencontrent. Lors des premières séances de formation, alors qu'ils ne se connaissaient pas, se sont croisés des amateurs qui voulaient apprendre peinture, céramique, verre... Depuis, ils se retrouvent annuellement et certains d'entre eux sont devenus professionnels. Je repense aussi à ce 27 février 2016 (NAFA : la Nuit des Arts du Feu Afrique, à Bobo-Dioulasso, au Burkina Faso) où des artistes se sont réunis à l'Atoll par solidarité avec leur festival : les artistes réunis en volonté de réciprocité, dans le même esprit que ce que nous avons fait avec eux l'année précédente... et à 18h, la flamme a été transmise, par internet, pour lancer leur folle nuit de feu. Chacun avait accepté d'exposer, de « montrer » et de faire participer : les verriers transmettaient aux céramistes le soufflage de verre, ceux-ci transmettaient aux bronziers qui, eux, transmettaient aux cuisiniers qui faisaient découvrir l'art de la cuisine aux soudeurs... Ce n'est pas de la magie, des relations nouvelles sont soudées, l'envie de se revoir naît... ils vont venir ensemble transmettre leur passion lors d'un colloque international quelques mois plus tard, à Évry...

Pour se donner du bonheur... Ambr'Azur a permis d'organiser des stages, d'imaginer des performances et de partager des repas, d'échanger des savoirs : lui, la paëlla, elle, le verre fusionné, lui, le raku, elle, la peinture, lui, la soudure, elle, le fumage du saumon... avec des

personnes qui ont plaisir à être ensemble, à apprendre ensemble. En fin d'un stage « Arts plastiques », en vue de préparer NAFA 2015, nous avons proposé la construction d'un four à pain « terre et paille ». Nous étions une vingtaine. Certains savaient, d'autres se sont renseignés sur la technique, d'autres encore ont apporté les matériaux, certains sont venus en curieux et tous ont été passionnés. **C'était un bonheur collectif.** Certains, par la suite, ont réalisé chez eux leur propre four. Des artistes, des amateurs d'art, d'autres qui, au départ, étaient venus donner un coup de main pour le barbecue... C'est ça que j'aime : « Qu'est-ce que je peux faire pour aider ? ». Quand il n'y a plus de bénévoles, c'est qu'on n'a pas su les reconnaître ! D'ailleurs ce ne sont pas des bénévoles, ils ont soif d'apprendre, soif de donner, soif d'échanger, ce sont des citoyens. Le même jour, en veillant à ne pas se faire enfumer, nous apprenions ensemble à enfumer la terre et à fumer le saumon.

Pour être libre... Chacun a pu trouver plus de confiance, plus de possibilités pour assumer sa passion, Sandrine, Sophie, Chantal, Christine, Martine, Dominique, Gilles et Toto ont vu leur vie modifiée par le feu d'Ambr'Azur. J'ai moi-même radicalement changé de vie en m'offrant la possibilité d'être en permanence en situation de création, avec des personnes qui font confiance et se font confiance. Depuis que nous intervenons en milieu scolaire (une dizaine d'années), certains d'entre nous sont devenus formateurs, certains ont pris confiance en eux et dans leur art. Pour les enfants, nous animons en binôme, l'un pilote, l'autre soutient, aide, et inversement. L'image donnée aux enfants est celle de la confiance réciproque.

Pour pousser... au fil des rencontres, tout s'est construit comme l'arbre, par **cercles concentriques de personnes qui grandissent ensemble.** Tous les artistes qui ont accepté d'accompagner la création collective en milieu scolaire ont grandi personnellement dans leur approche de l'art, dans leur savoir-faire, dans leur savoir-être, dans leur rapport aux autres, dans leur confiance, dans l'envie de transmettre. Ils ont vécu de vrais changements et continuent d'alimenter le foyer !

Pour nous humaniser... quel que soit le carburant et quel que soit l'outil, ce n'est pas seulement la beauté des pièces qui importe, c'est aussi la « manière de faire », la « façon d'être » et le « savoir-avoir ». L'essentiel, c'est ce que cela a engendré humainement et socialement : des personnes qui « s'intelligentent » ensemble.

Et, pour réchauffer l'atmosphère et cuisiner les relations : des petits fours... Trois fours électriques pour la céramique, deux pour le fusing, deux fours à gaz pour le raku, un pour la fonte du bronze, un pour le verre soufflé à la canne et un four à bois pour le pain.

L'art, une fabrique possible de réciprocité par Claire Héber-Suffrin⁴²

⁴² Extrait de la préface de Claire Héber-Suffrin à Jipé Bocquel, Des Enfants en art – Sous-titre, Créations artistiques collectives à l'association COTXET, 2023.

Toute aventure artistique pourrait être une aventure artistique de réciprocité. Par des chemins qui « autorisent » (au sens de leur proposer d'être des auteurs) des enfants, des jeunes, des adultes de tous âges à devenir des artistes.

L'art est source de réciprocité. Toute œuvre d'art « regardée » est toujours créée réciproquement par l'artiste et par le spectateur qui la contemple. Celui-ci lui donne un sens singulier, unique, lié à ce qu'il est et à ce qu'il vit. Quand les œuvres, individuelles et collectives, sont admirées, par leurs auteurs, leurs compagnons et collègues, par des artistes chevronnés, par des enseignants et des éducateurs, par des visiteurs. Parions que les émotions de ces **contemplateurs** peuvent être à la hauteur de ce qui leur est offert.

L'art permet la création de soi par soi. Comme les compagnons constructeurs de cathédrales au 12^{ème} siècle, les « ouvriers » apprennent à relier leur existence, leurs façons d'être à ce moment de la création, avec des matières et des outils. Comme leurs lointains précurseurs, en même temps qu'ils créaient l'œuvre artistique, ils se créaient créatifs, artistes, sources d'émotions à partager.

Une création artistique collective ne peut naître que d'attentions réciproques, de tensions communes, d'intentions partagées. Gageons qu'elle fait jaillir, d'elle-même et du groupe, de nouvelles attentions réciproques, des tensions créatrices inattendues des apprentis artistes eux-mêmes, d'émouvantes intentions de recommencements. S'entraider, s'inspirer les uns des autres, se conseiller, s'encourager, se reconnaître ! Voilà ce que permettent la réciprocité et la coopération en art !

N'est-ce pas un mirage éducatif, une illusion artistique, une simulation de reconnaissance ? Non, si c'est un mouvement de vie fait de relations réciproques : la réciprocité vécue entre les artistes, les enseignants, les artistes en herbe, les éducateurs. Un mouvement de vie qui devient une réalité qui les surprend eux-mêmes. Reconnaissances réciproques, accompagnements réciproques et encouragements réciproques peuvent alors baliser les chemins créatifs de chacun.

Pouvons-nous anticiper ce que pourrait devenir une société où, nombreux, nous choisirions ensemble de donner et recevoir des savoirs, de créer ensemble, de coopérer, de nous entraider, de faire appel à la contribution de chacun pour créer du Commun ? Le croyant possible à travers l'art, grâce à l'art, chacun osera peut-être essayer !

La création artistique serait une respiration relationnelle, éducative et citoyenne. Inspirer, s'inspirer, exprimer et s'exprimer... L'art serait alors plus qu'un outil pédagogique, il serait une pédagogie. La pédagogie se ferait « art » ! Art de l'air (le souffle), art de la terre (la solidité), art du feu (l'embrasement), art de l'eau (la fluidité).

Co-construction de l'écrit, un acte de réciprocité par André Soutrenon⁴³

L'échange avec l'auteur sur la base d'un premier écrit ou d'une idée de publication est le point de départ d'une démarche de réciprocité et de co-construction. Chacun vient avec son identité et notre visée est de créer une œuvre commune au service d'un public pressenti.

Nous sommes, pour notre part, attentifs à aider à l'expression des fondamentaux sous-jacents à la démarche, à renforcer la structuration et à se décentrer de sa posture d'émetteur (auteur) pour appréhender celle du récepteur (public). Nos échanges visent à faire préciser, à diversifier et à rendre « pédagogique » l'expression.

Au fil des rencontres, nous percevons le plaisir partagé de créer avec nos compétences singulières. « Triturer » la matière pour en faire un objet outil pour le destinataire. Ce travail se situe à tous les niveaux : texte, titre, couverture.

Les temps d'échanges et les lectures des différentes montures du texte en construction permettent de s'imprégner des matériaux à disposition et de les porter ensemble le plus loin possible dans un acte de transmission et d'émancipation.

Ensemble, par anticipation, faire acte de réciprocité avec un lecteur

Publier un ouvrage, c'est créer un livre-outil pour un public. Le défi que nous portons et que nous transmettons à l'auteur, puis que nous essayons de porter ensemble, c'est d'appréhender les questionnements, les préoccupations et les attentes d'un public. C'est, sans le connaître individuellement, accéder à son univers : **une réciprocité par anticipation.**

Cela aidera à structurer le « chemin » de l'ouvrage, son contenu et sa mise en forme.

Ce travail s'appuie sur nos connaissances réciproques, sur les observations réalisées lors d'engagements militants, de formations, de colloques.

Cette réciprocité par anticipation se concrétise lorsque l'auteur et l'éditeur rencontrent, lors de conférences, débats, de salons du livre, « son public » : est-ce que la mayonnaise prend ?

Lors d'une représentation de la maison d'édition (salons, congrès), ne pas réduire l'acte commercial à un seul registre marchand, vivre ce temps dans une démarche d'échange réciproque.

Notre choix de diffuser des idées auxquelles nous adhérons, sous forme d'un livre, nous amène à prendre des initiatives pour faire connaître nos productions

Nous nous déplaçons à cet effet. Notre souci est de ne pas réduire ces rencontres avec un public à un simple acte marchand. Les personnes sont demandeuses d'échanges. En peu de temps, elles nous font entrer dans leur univers et leurs préoccupations. Nous essayons de discerner en quoi tel ou tel ouvrage peut répondre à leurs attentes.

Nous donnons les éléments pour que la personne puisse exercer un choix le plus conscient possible. Il s'agit de s'inscrire le plus possible dans une relation empreinte d'authenticité, en congruence. Une réciprocité s'inscrit dans cet espace-temps restreint mais sécurisant.

⁴³ Directeur des éditions Chronique Sociale.

Ces temps au contact du public sont pour nous de véritables laboratoires permanents, ils nous aident à discerner les points à renforcer, à creuser, et construisent nos projets de publication à venir.

À travers nos publications, nous souhaitons donner la parole à une personne, à un collectif concerné par une situation au service d'une personne concernée par une situation. Nous souhaitons contribuer à des devenirs personnels et collectifs émancipateurs et solidaires.

Troisième partie

Réciprocité – Coopération – Mutualisation

Pour penser ensemble le futur

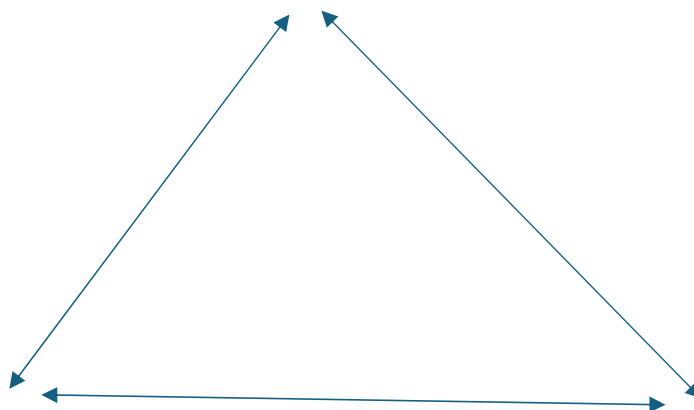
Pour nous donner de l'avenir ensemble

En se conjuguant, tous ces champs d'efficacité de la réciprocité, de la coopération et de la mutualisation pourraient nous permettre :

- d'apprendre tout au long de nos vies et dans toutes les situations de nos vies ;
- de construire des Communs, de la citoyenneté active ; créer ensemble la société que nous voulons humanisante et démocratique ;
- de mettre la personne, unique, singulière et vulnérable « au centre » de nos projets, la personne en relations avec d'autres.

Apprendre

Les valeurs la pratique de la démocratie, les autres, la relation...



Construire le monde en commun
nos mondes comme des communs
Un monde démocratique, juste, émancipateur

Une juste présence à soi et à autrui
Un autre libre, égal, fraternel
Pour des chemins d'humanisation
réciproque

Chapitre 11. Apprendre les valeurs de la démocratie et de la République

*« La laïcité est une transcendance.
Elle affirme qu'il existe toujours en elle un territoire plus grand que ma croyance,
qui peut accueillir celle d'un autre venu y respirer. »*
Delphine Horvilleur

Comment faire renaître la démocratie par Jo Spiegel

Trois valeurs de la démocratie forment l'impensé démocratique :

- la question des limites. Tout n'est pas possible dans l'espace privé ;
- la question du commun. Construire du commun ? ;
- la question de la transcendance. Cette question fondamentale : c'est la capacité de dépasser le quant à soi.

Donc nous avons à développer notre volonté de travailler à une société créatrice de sens, de sobriété, de justice et de fraternité.

Pour cela, six conditions de réussite

La première c'est la base démocratique la plus large possible. Pour chaque sujet, tous les habitants concernés sont invités.

Deuxièmement, la représentativité. Il y a les gens volontaires, nous faisons aussi du tirage au sort qui est très important et les gens directement concernés par le projet sont invités à 20% du collège des habitants pour qu'ils puissent dire leur mot, mais ils ne peuvent pas être majoritaires.

La troisième condition, c'est la formation, chaque séquence commence par une formation sur une, deux, trois séquences. Il faut qu'on ait le même niveau de compréhension et le même sens des mots sinon il n'y a pas de débat démocratique possible.

La quatrième condition, la création d'ingénieur du débat public. On le fait avec les « agorateurs », les citoyens engagés, pour travailler sur comment animer un débat pour que la démocratie soit apaisée, pour qu'on puisse faire émerger la parole des uns et des autres à travers des ateliers.

La cinquième condition c'est le périmètre démocratique. La question des limites, le rôle du politique, sa dignité c'est de poser le périmètre démocratique.

Exemple : pour l'aménagement du temps de l'enfant, conseil participatif de 18 mois ; avec une idée géniale qui a émergé, d'autant plus qu'elle ne vient pas de nous mais de l'intelligence collective, et bien on a dit deux choses : tout est ouvert, sauf deux choses. La première, je suis un élu de la république, j'applique la loi, on a longuement parlé de ça, deuxièmement c'est pour les enfants, pas pour les parents, pas pour les lobbys touristiques, ni pour les enseignants d'abord même s'il faut trouver des solutions derrière, mais pour les enfants.

La sixième condition, une démarche de co-construction, de coproduction qui nécessite de la lenteur, de l'approfondissement, et surtout le souci, si on veut changer le monde, de donner le meilleur de soi-même.

Concrétiser les valeurs de la République à l'école par Annie Lambert

Je reviens sur la valeur de la liberté, parce que c'est certainement la valeur la plus difficile à vivre et pour laquelle il est difficile de trouver des actions, « du faire ».

Après les attentats de 2015, dans le cadre des échanges que nous organisons chaque mardi soir avec les élèves, nous avons, comme d'habitude, installé un débat, ce que certains appellent les débats-philo. L'idée était de faire émerger les valeurs de la République et que chaque enfant puisse exprimer sa peur, parce qu'on a le droit d'avoir peur et, en particulier, s'exprimer par rapport à la liberté. Ce n'était pas compliqué, les enfants majoritairement n'étaient pas d'accord, bien sûr, avec ce qui s'était passé. En revanche, un enfant nous a fait une réflexion que je vais vous redire de la manière dont il l'a dit. Donc, nous sommes en train de parler de la liberté et de la laïcité et, à ce moment-là, il nous interpelle, nous les adultes, ainsi : « mais nous, les enfants, nous n'avons pas le droit de parler de ça. C'est une discussion d'adultes ».

Là, il a fallu que nous lui expliquions qu'il avait le droit de penser. Les enfants subissent un réel phénomène d'infantilisation qui crée de l'irresponsabilité si personne ne s'autorise le droit de penser, et surtout les enfants. Là, nous leur avons donné l'occasion de vivre librement, de penser librement et de dire librement leur peur, puisqu'on était dans le domaine de la peur à ce moment-là. Et, surtout, de chercher aussi, librement, ce qu'on pourrait faire justement ensemble pour éviter de se retrouver une nouvelle fois dans des situations aussi graves. Je peux vous assurer que cela n'a pas du tout été facile. Nous avons choisi, avec le réseau de l'école, de travailler autour du dessin, puisque c'était après les événements « Charlie ». Une très belle action autour du dessin. La majorité des enfants ne savaient pas du tout qu'on pouvait s'exprimer, qu'on pouvait exprimer des histoires, des émotions par le dessin. Je me suis aperçue qu'à l'école, depuis quelques années, on oubliait de dessiner, voilà ! C'est simple de dessiner. Nous avons tous appris à dessiner, mais le dessin en tant que vecteur d'expression, on n'en parlait plus du tout. Nous avons pris tous les dessins dits humoristiques, qui ne sont pas tous drôle d'ailleurs, et nous avons essayé de faire une lecture d'image, donc déjà sur des dessins existants. Cela a été difficile, mais heureusement nous étions nombreux et nos réponses étaient vraiment personnelles pour chaque enfant, de ce fait nous avons avancé, nous avons cheminé. Non seulement nous leur avons proposé de lire des dessins, mais aussi de dessiner. Cela a été encore une autre expérience, nous avons rejoint l'écriture : tous les messages qu'ils pouvaient ressentir, tous les sentiments qu'ils avaient. Je suis bien en train de vous parler de liberté, celle de dire leur colère, leur peur, leurs espoirs d'autre chose, leurs rêves.

S'autoriser à rêver

Nous nous sommes aperçus que, là, il y avait une grande difficulté, celle de se projeter dans l'avenir, de s'autoriser à rêver. Le rêve, c'est sortir un petit peu de la réalité. C'est sortir de cette société dite de consommation que nous vivons au quotidien et que parfois nous subissons d'ailleurs. Il y a eu tout un travail, et je vous assure c'était un travail de dentelle, travail minutieux avec chaque élève, nous avons parlé de consommation, de choix, de la liberté de choix.

Par rapport à la laïcité, nous étions sur les questions de religion, avec toutes les croyances. Là aussi une autre remarque des enfants, ils ne comprenaient pas que nous n'étions pas obligés de croire en un Dieu. C'était quelque chose qui les dépassait, totalement. Quand je dis totalement, c'est que si nous leur disions : « Mais non, on n'est pas obligé de croire », nous nous faisons presque agresser. Nous avons été traités de mécréants puisque nous avons osé dire que nous avons le droit de ne pas croire.

Là on aborde vraiment le domaine de la liberté. Après avoir parlé avec les enfants, il a fallu aussi parler avec les parents, ils ne comprenaient pas non plus ! Est apparue cette nécessité de travailler à l'école, avec les enfants, qui à l'école sont des élèves, mais aussi avec les parents. D'où l'importance des réseaux, et d'où l'importance de cette complicité à l'intérieur.

Chapitre 12. Refuser l'individualisme et apprendre les autres

Métissage d'humanité par Daniel Maximin

« L'identité ce ne sont pas les racines qui l'expriment, car l'identité c'est un fruit. [...] Un métissage d'humanités, offrant fraternellement au monde toutes ses re/créations échappées aux frontières des couleurs, des papiers et des langues. » Daniel Maximin

Célébrer notre identité-relation individuelle : je prends le risque de me priver d'identité si je refuse de devenir « moi-autre ».

Les belles relations ont toujours cet effet de nous faire devenir « moi-autre », illustrant ainsi de façon incontestable que nos identités sont évolutives et liées à notre disponibilité pour l'altérité, c'est-à-dire pour le « Non-identique ».

Le plaisir de célébrer cette conviction qu'aucun d'entre nous n'est jamais emprisonné à vie dans des appartenances nationales, ethniques, civilisationnelles, idéologiques, religieuses ou culturelles.

Jamais, aucun d'entre nous !

Célébrer l'ampleur des visions offertes par Édouard Glissant, l'accès aux « identités-collectives-relations » :

- « Comme il y a des États-nations, il y aura des nations-relations » ;
- « Comme il y a des frontières qui séparent et distinguent, il y aura des frontières qui distingueront et relieront et qui ne distingueront que pour relier ».

Hâte-toi de transmettre ta part et à chacun sa part de merveilleux, de rébellion et de bienfaisance.

Je leur prodiguais un dernier conseil : jamais un seul des trois sans les deux autres

Le merveilleux, pour tout ce qui nous mène aux désirs, à la soif, à la création, à l'espérance, à l'avenir, faire soi-même comme nos élèves.

La rébellion, c'est ce qui fait toujours que l'on n'est jamais dans la satisfaction de ce qui est fait, ou dans l'acceptation misérable du malheur du monde, les malheurs du monde sont là tout le temps, la nature et surtout les hommes sont là pour les rappeler.

Comme disait Aragon « La souffrance emporte les songes comme une ruche et ses abeilles, les hommes créent la perle rose, la plaie engendre le soleil plus beau que les anciens mensonges », c'est ça aussi qui est notre humanité.

La bienfaisance, l'autre qui est à côté, l'autre qui est là et qui légitime notre propre humanité qui ne peut se prouver que par la manière de faire passer cette humanité aux autres.

C'est la seule preuve de notre humanité, de notre manière d'être humain vis à vis des autres, que ce soit l'enfant, l'élève, l'adulte ou l'étranger comme on dit. L'autre, quel qu'il soit parce que tout autre est finalement en un mot ni l'un ni l'autre, ce que l'on appelle le proche. Et nous sommes dans le proche et c'est ce que nous ont appris les exercices de théâtre, c'est ce qu'a appris la demande de venir avec des élèves CM2 dans une classe de 6^{ème}, nous étions proches, les élèves étaient proches, les profs et les instituteurs étaient proches, encore une banalité,

une évidence vu que l'on nous avait appris à séparer. L'humain est un grand constructeur de frontières, de différences, de fleuves qui empêchent de traverser alors que ce qui nous fait vivre, c'est de fabriquer des ponts.

Apprendre des autres, c'est apprendre les autres par Jean-Claude Ameisen

La relation, l'échange, la réciprocité sont le creuset dans lequel nous émergeons, c'est le creuset dans lequel nous devenons ce que nous sommes au premier temps de notre vie, où nous recevons avant d'avoir donné. Et nous recevons de personnes à qui nous n'avons encore rien donné. C'est une espèce de chaîne : on naît, on reçoit. On reçoit avant de donner et on donnera ce qu'on aura reçu sous une autre forme.

Un bébé à qui on ne parle pas n'apprendra pas à parler. Et donc je crois qu'indépendamment de tout échange, toute relation est un apprentissage. Avant de transmettre un savoir, avant d'apprendre quelque chose, je crois qu'on apprend des autres. Avant d'apprendre des autres, on apprend les autres. On reconnaît les autres, on échange avec les autres. C'est ce qui se passe au premier temps de notre vie. C'est ce qui se passe ensuite sous d'autres formes, quand on ne l'oublie pas, tout au long de notre vie.

Des penseurs, des écrivains, des poètes l'ont dit sous des formes très différentes, ils parlent de la relation avant même de parler du contenu de la relation, de l'importance de la relation, de ce que la relation a, profondément, de transmission indépendamment de la nature de ce qui est transmis. Encore une fois, apprendre quelque chose par les autres, indépendamment de ce que c'est.

Martin Buber, dans un très beau livre qui s'appelle « Je et Tu », disait que la personne émerge quand elle est en relation, quand elle entre en relation avec une autre personne. Autrement dit, nous ne sommes pleinement nous-mêmes que dans l'échange qui est essentiel dans les tout premiers temps de la vie.

Pour **Paul Ricoeur**, l'existence de l'autre est nécessaire à mon existence pleine et entière.

La romancière américaine **Siri Hustvedt**, l'épouse de Paul Auster, le dit autrement : « Le monde subjectif est aussi un monde intersubjectif », le monde du « je » et du « tu », et tracer une frontière entre les deux est difficile parce que les autres font partie de nous.

François Cheng, dans ses « Cinq méditations sur la beauté », le dit de façon presque métaphysique, Il dit que c'est dans l'entre-deux que naît ce qu'il appelle la transcendance d'une relation, c'est-à-dire ce qui dépasse les deux. Ce qui se passe entre deux êtres est plus important, aussi important que ces deux êtres eux-mêmes, c'est-à-dire ce qui naît d'une relation.

Le poète persan **Rûmi**, il y a huit siècles, disait de manière encore plus simple : « Toi et moi se sont levés d'entre toi et moi ». Dans la relation, il y a à la fois cet entre-deux, cette distance qui permet justement l'émergence de quelque chose, qui permet la découverte de l'autre, la transmission du premier savoir qui sans doute puisse exister qui est la rencontre avec l'autre, la rencontre et le lien avec l'autre. Et puis, à partir de ce lien et de cette rencontre, se transmet

quelque chose qui est peut-être moins important (le savoir, la connaissance, l'apprentissage) que la relation elle-même qui permet cet échange et cette transmission.

Ce qui est beau dans ce que vous faites et promouvez, c'est la Réciprocité. Paul Ricœur disait que la Réciprocité est la réciprocité des insubstituables. Autrement dit, ce qui est merveilleux dans la réciprocité, c'est que les personnes sont insubstituables dans l'échange. Si elles étaient substituables, il n'y aurait pas de réciprocité. C'est reconnaître non seulement l'autre, mais c'est reconnaître l'autre dans ce qu'il a d'unique, de singulier, de différent de moi, et donc de complémentaire. C'est un échange dans lequel l'altérité, la reconnaissance de l'altérité est première, parce qu'au fond, il n'y a pas véritablement de transmission, si la découverte c'est la découverte de soi-même.

C'est une découverte de soi-même, mais une découverte de soi-même enrichie par la rencontre avec l'altérité. Pour reprendre Paul Ricœur : « Le plus court chemin entre soi et soi passe par l'autre ». Autrement dit, la relation dans l'altérité transforme.

Un point me paraît important aussi dans cette relation entre apprentissage, connaissances, relation et réciprocité, et il a trait à ce qu'est l'apprentissage. Là encore, les premiers temps de notre vie : apprendre, c'est s'adapter à un environnement, et s'adapter à un environnement de plus en plus étroitement, c'est perdre quelque chose de ce à quoi on ne s'adapte pas. [...]

Paul Ricœur encore : « On entre en éthique lorsqu'on se découvre soi-même comme un autre », soi-même comme un autre dans une relation fondée sur la réciprocité. Ce n'est pas imaginer que l'autre est un autre moi-même. C'est essayer d'imaginer ou d'essayer de m'imaginer moi-même comme un autre que je ne connais pas ; ce qui n'est pas la même chose. Je vais le découvrir dans la relation : à qui je vais transmettre quelque chose et de qui je vais recevoir. Et Paul Ricœur va plus loin, il dit que soi-même comme un autre, ce n'est pas moi-même m'imaginant comme un autre, quand je dis soi-même, j' imagine que ce moi-même peut-être dit par quelqu'un d'autre. Soi-même, ça peut-être que quelqu'un d'autre dise « je », et que quelqu'un d'autre puisse aussi se penser lui-même, elle-même comme un autre. D'où cette idée de réciprocité. C'est-à-dire que dans ce soi-même comme un autre encore une fois, il y a moi-même me projetant comme un autre que je ne connais pas ou comme un autre ou comme une autre que je ne connais pas, et il y a l'autre en face dont j' imagine, dont je dois savoir qu'il ou elle se projette comme un autre qu'il ou elle ne connaît pas. De cette reconnaissance réciproque, non seulement de l'altérité, mais du fait que l'autre est sujet et acteur de sa propre vie, naît un échange, un apprentissage, et si c'est quelque chose de ressenti, la question de l'égalité ne se pose plus, puisque je suis sur le même plan que l'autre, et l'autre est sur le même plan que moi.

« On entre véritablement en éthique », c'est une phrase qui m'a toujours surpris parce que je ne suis pas sûr de savoir comment on entre en éthique, et encore moins comment on entre véritablement en éthique, mais Paul Ricœur disait : « On entre véritablement en éthique quand, à l'affirmation de soi, de sa liberté, on ajoute l'affirmation de la volonté que la liberté de l'autre soit ». « Je veux que ta liberté soit » ajoutait Ricœur.

On définit habituellement la liberté et ses justifications ainsi : « La liberté de l'un s'arrête où commence la liberté de l'autre ». Mais Paul Ricoeur dit autre chose : « Ma liberté dépend de la liberté de l'autre ». Ce n'est pas seulement qu'elle s'arrête là où celle de l'autre commence. C'est que ces libertés se coconstruisent. Ces libertés sont un processus émergent qui est, comme disait Blaise Pascal en parlant d'autre chose : « Une chose à la fois causante et causée ». Ma liberté favorise la liberté de l'autre, la liberté de l'autre favorise ma liberté. C'est donc une vision de la liberté qui inclut la liberté dans la solidarité.

Souvent on les oppose : la solidarité, c'est bien mais ça étouffe, ça vient au prix d'un étouffement de la liberté de chacun. Au contraire que la liberté, elle, peut aller jusqu'à l'abandon et la solitude : « Vous êtes libres, faites ce que vous voulez, si vous n'avez pas les moyens de le faire, tant pis pour vous ».

La vision de Ricoeur, elle, fondée sur la relation, inclut, inscrit la Liberté dans la Solidarité, fait dépendre la solidarité de l'exercice de la liberté. Il fait de la liberté un processus émergent. Si je veux que votre liberté soit, je ne sais pas ce qu'est pour vous votre liberté, et donc c'est à la fois une volonté, une écoute, une aide apportée, et la réciproque est vraie. C'est donc quelque chose qui se coconstruit. C'est donc qu'au fond dans cette vision la liberté n'est pas préfigurée, elle est un processus émergent, qui émerge d'une relation.

Pour moi, cette vision de Ricoeur est assez belle parce qu'elle pourrait, je pense, remplacer le début de notre devise : « Liberté, égalité, fraternité ». Liberté évidemment si la liberté de l'autre est aussi importante que la mienne, cela fonde l'égalité, et si je veux la liberté de l'autre, c'est un acte de fraternité. C'est quelque chose qui implique. Dans la relation, dans la réciprocité, dans la reconnaissance de l'altérité, dans l'attente de ce qui va arriver et de ce que je vais pouvoir donner, il y a cette idée que c'est en permanence évolutif. Que la relation elle-même va changer les personnes, les idées qu'elles se font de leur devenir. La liberté des participants à cette relation est encore une fois aussi importante que la relation elle-même. Il n'y a pas de véritable relation créatrice si la liberté de ceux qui participent n'est pas considérée comme essentielle.

Chapitre 13. La réciprocité, la coopération et la mutualisation pour penser le présent et l'avenir

Former des constructeurs de savoirs créatifs et collaboratifs. L'interdisciplinarité par François Taddéi

Savez-vous l'âge des plus jeunes auteurs de publications scientifiques ? Huit ans ! Cela m'a énormément surpris, parce que je viens du XX^e siècle, je suis né au XX^e donc au millénaire précédent. On n'imaginait pas ce genre de chose à l'époque. Effectivement, aujourd'hui, tous des enfants autour de vous ont des capacités que nous n'imaginions pas, parce qu'ils ont accès à des technologies que nous n'avions pas. Ces enfants de huit ans, qui ont publié un article scientifique, ont travaillé avec un chercheur, dans une classe, dans une école primaire, en Angleterre. J'ai travaillé avec ce chercheur pour essayer de comprendre ce qu'il avait fait.

Nous avons monté un projet qui s'appelle « les Saventuriers ». Les saventuriers, ce sont donc les **aventuriers de la connaissance**. Il s'agit de partir du questionnement des enfants. Le chercheur avait demandé aux enfants s'ils aimaient la science et les enfants ont dit « beurk » ! Il était un peu surpris parce qu'il pensait que c'était un noble métier. Il leur a, alors, demandé s'ils savaient que la science, en fait, c'est un jeu. Mais les enfants disaient non. « Est-ce que vous voulez apprendre à jouer ? » leur a-t-il demandé. Ce qui a davantage intéressé les enfants. Il en est de même pour nous. Quand nous leur parlons de saventuriers, nous leur disons que la connaissance est une aventure et que, pour se préparer à cette aventure, on a besoin de lire des choses, d'apprendre des choses, de rencontrer des gens, d'avoir des équipes, d'avoir du matériel. On reprend tout le vocabulaire des aventuriers, sauf qu'ici, c'est une « saventure » de connaissances. On les invite à coopérer avec des chercheurs. On part de quelque chose d'inné chez les enfants : la capacité à se questionner. L'âge où on pose le plus de questions, c'est quatre ans, pourquoi cela diminue-t-il après, c'est une question à laquelle je n'ai pas de réponse directe. Mais chacun peut imaginer ses réponses. Nous, en tout cas, nous essayons de nourrir le questionnement des enfants et de passer du questionnement enfantin à un questionnement scientifique. Nous mettons systématiquement les classes en relation avec un chercheur pour permettre ce questionnement scientifique. **Les chercheurs adorent être questionnés par les enfants**. Ils aiment même être remis en cause dans les domaines de ce qu'ils croient savoir. Un bon chercheur aime justement le questionnement et ces remises en cause. Il y a donc une co-construction entre l'enseignant et le chercheur pour accompagner les enfants. Des projets se montent.

Aujourd'hui, il y a des centaines de projets « saventuriers » dans pratiquement toutes les disciplines et à tous les âges, du primaire, collège, lycée, en astrophysique, en biologie, en histoire, en droit. On est en train de lancer les saventuriers du droit, par exemple. Ce programme donne des choses assez étonnantes. Par exemple, les saventuriers du numérique. À Creil, ce n'est pas la ville la plus favorisée de France !, une des quatre classe de Savanturiers a travaillé sur le corps humain et les différents systèmes complexes qui composent notre

corps : le système respiratoire, le système digestif, le système nerveux, le système du squelette, etc. Les enfants ont simulé avec des petits robots et du numérique ces différents systèmes. Et, en bon échanges réciproques de savoirs, ils ont échangé sur ce qu'ils avaient compris de chacun de ces systèmes et se sont dit: mais dans notre corps, ces différents systèmes sont intégrés. Ils ont, donc, réussi à simuler l'intégration de ces différents systèmes.

Un projet remarquable : « **Bâtisseurs de possibles** » ! On dit aux enfants qu'ils peuvent bâtir des possibles, ils peuvent partir d'un problème qui les touche eux et essayer, en quatre étapes, de le comprendre, de penser une ou des solutions. Puis tenter d'en mettre en œuvre au moins une et enfin de raconter ce qu'ils ont fait. Ce sont quatre étapes faciles à expliciter. J'ai même vu des élèves de Maternelle relever ce genre de défi. Donc, cela se fait à tous les âges. Face au défi climatique, on comprend que la consommation de carbone c'est pas l'idéal, il y a des enfants qui peuvent décider, par exemple, que, plutôt que d'aller en voiture à l'école, ils vont demander à leurs parents de partir un peu plus tôt et d'y aller à pied. Et puis, éventuellement ils vont y aller à plusieurs, et ce sera plus sympa, plutôt que d'être dans les embouteillages. De petites gouttes d'eau qui font les grandes rivières !

Pensons à la légende indienne de l'éléphant et des six aveugles. Un certain nombre d'aveugles touchent chacun, un bout de l'éléphant. Celui qui touche la trompe est persuadé qu'il a un serpent en face de lui. Celui qui touche la défense est persuadé que c'est une lance. Celui qui touche l'oreille est persuadé que c'est un rideau. Celui qui touche la patte est persuadé que c'est un arbre. Et donc ils ne sont pas d'accord, ils se disputent. Quelqu'un

passé et leur dit qu'ils ont tous une compréhension insuffisante de la réalité et que, peut-être en partageant, au fond en créant un réseau d'échanges réciproques de savoirs, ils pourraient arriver à mieux appréhender la réalité complexe qui est en face d'eux.

Chaque discipline est une manière de comprendre une partie de la réalité. Et de focaliser son attention, un peu comme un microscope vous aide à focaliser votre attention sur un phénomène. Si vous ne regardez le problème que sous un seul angle, vous n'allez pas comprendre l'intégralité de sa complexité. Les solutions que vous allez proposer, voire imposer, il y a de bonnes chances pour qu'elles ne fonctionnent pas.

Au centre de recherches interdisciplinaires, nous essayons de former les étudiants à ces approches interdisciplinaires . Il est difficile qu'un seul étudiant maîtrise toutes les disciplines, bien sûr, mais leur collectif peut le faire, et ils peuvent créer l'équivalent des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs® pour avancer ensemble et monter des équipes interdisciplinaires qui peuvent relever des défis. Des étudiants, par exemple, sont devenus champions du monde de biologie synthétique en université du M.I.T. aux États-Unis. D'autres ont gagné des prix : Femmes et sciences à Bruxelles, au niveau européen. Certains ont créé des start-up ou des associations. D'autres encore ont créé un festival de sciences à l'école Normale pour des jeunes de milieux défavorisés...

En fait, nous essayons, assez systématiquement, de partir de ceux qui ont envie de coconstruire des solutions. Quels que soient le âges.

« Être heureux, ne serait-ce que pour donner l'exemple ». Faire jaillir la joie de vivre pour grandir en humanité par Patrick Viveret

[Vos pratiques montrent] que l'on a tous un autre métier : celui de chargé de savoir. Tout être humain, même s'il n'a jamais fait d'études, est porteur de connaissances, de savoir-être, de savoir-faire. Il faut donc complètement changer de regard et s'intéresser à ce que le sociologue Guy Jobert appelle « l'offre de compétence à vivre », c'est-à-dire aux métiers dont les gens sont porteurs: chefs de projet, chargé de savoirs, parents, membres d'associations... On va tous les prendre en compte et réfléchir ensuite à l'organisation de l'échange. Le nouveau pacte social, qui se construit sur une politique du temps de vie, depuis l'accompagnement de la naissance jusqu'à celui de la mort, libère la logique de l'œuvre et du métier.

Faire jaillir la joie de vivre

Qu'est-ce qui nous fait nous lever le matin ? Quant à moi, je dirais que c'est la joie de vivre. J'entends le mot « joie » dans son sens le plus fort. Il désigne le rapport entre les sentiments d'intensité et de sérénité, qui est en contradiction avec le couple « excitation-dépression », très fréquent dans nos sociétés.

Comment éprouver cette joie de vivre ? C'est ce que j'appelle l'art de vivre à la bonne heure : une qualité de présence qui permet de vivre pleinement la condition humaine, même dans sa part difficile. On est à la mauvaise heure si l'on s'interdit la tristesse ou le chagrin à la perte d'un être cher, ou si l'on s'interdit la joie quand on a la possibilité de l'évoquer. C'est un sentiment beaucoup plus profond que le plaisir. La joie, qui se trouve à la jonction d'un chemin personnel et d'une transformation sociétale, me guide de façon première. La peur, ou plus précisément l'angoisse, se cache derrière tous les systèmes de captation, que ce soit le capitalisme financier, les despotismes ou les fondamentalismes. La domination est, en quelque sorte, un système de protection préventif. Faisons baisser le niveau de la peur pour hausser celui de la joie. Grâce à elle, vont jaillir des capacités de résistance au discours dominant ainsi que des transformations alternatives et animées par une vision positive.

Les mouvements alternatifs se donnent l'énergie utile au combat transformateur, et évitent de reproduire des logiques de domination et de captation. Sur le plan personnel, en étant « à la bonne heure », la joie de vivre permet de déployer autour de nous une énergie qui sera transformatrice pour tous.

Oui, être heureux est un acte de résistance

Le couple « démesure-mal de vivre » structure profondément le système dominant, dans le domaine financier, politique ou spirituel. L'alternative à ce couple ne se situe pas simplement du côté de l'acceptation des limites, mais aussi du côté de la transition vers des sociétés du « bien vivre ». **La joie de vivre est l'énergie fondamentale** dont nous avons besoin pour résister à un système qui se fonde sur la mal de vivre et la maltraitance. C'est en ce sens que choisir d'être heureux est un acte de résistance. **L'éducation à la joie de vivre** est un enjeu sociétal et personnel. Le « bien vivre » permet de faire face à des systèmes qui organisent l'oligarchie sur des logiques de maltraitance . il ne s'agit pas simplement d'un acte de

résistance : on se situe aussi dans un processus que l'on appelle le trépied du REV, en économie sociale et solidaire. C'est un acronyme qui allie le « R » de la résistance créatrice, le « E » de l'expérimentation anticipatrice et le « V » de la vision transformatrice.

Si vous menez une résistance sans vision ni expérimentation, elle tourne alors à la révolte désespérée. Si la vision n'est pas incarnée, vous pouvez vous lever tous les matins en disant qu' « une autre monde est possible » mais l'horizon s'éloigne à mesure que vous avancez. Si les expérimentations sont découplées de la résistance et de la vision, même les plus créatives finissent par être un simple pansement sur le système dominant, lorsqu'elles ne sont pas tout simplement instrumentalisées.

Grandir en humanité

Extraordinairement jeune par rapport à d'autres espèces dont la présence sur Terre se compte en millions d'années, l'humanité risque cependant la mortalité infantile si elle continue de s'inscrire dans les logiques de démesure qui conduisent à une dépression généralisée. Elle possède, malgré tout, une capacité de progression dans l'ordre de l'humanisation. « La possibilité de grandir en humanité » pour reprendre une expression créée lors des Dialogues en humanité, représente un saut qualitatif comparable à ce qui s'est passé biologiquement avec l'hominisation. Le fabuleux potentiel d'une humanité qui peut devenir pleinement humaine ! Son objectif ne se réduit pas à sa survie biologique et à sa reproduction. La conscience et l'amour sont deux valeurs ajoutées fondamentales que cette espèce terrienne, aussi lilliputienne soit-elle, a la possibilité d'apporter à l'univers. C'est une aventure absolument passionnante, dans laquelle il est tout à fait possible de rassembler l'ensemble des êtres humains.

Nous ne sommes pas menacés par des barbares extérieurs mais par notre barbarie intérieure, au sein de notre propre humanité. Mais construire un avenir passionnant ne veut pas dire que tout est facile. Parce que la condition humaine est en soi une condition difficile. Vivre en sachant que l'on va mourir est d'une grande complexité. Pour cette raison, je pense qu'être humain constitue un métier, dans le sens de « ministère mystérieux ». C'est une possibilité de vivre pleinement la condition humaine, de sortir des logiques de survie et d'accéder à des logiques de vie. Tout cela est potentiellement réalisable à condition d'arrêter la logique du détournement massif de fonds par l'oligarchie et de prendre en compte l'ampleur de la métamorphose que nous sommes en train de vivre.

L'humanité doit apprendre à habiter sa propre humanité

L'amour est l'une des questions les plus difficiles pour les êtres humains. A la fin de *La Peste*, Camus a une phrase saisissante : « Les humains aux prises avec leur pauvre et terrible amour ». En la matière, on est presque à l'âge de pierre. D'un côté, on trouve l'amour universel, mais désincarné, et de l'autre, on a l'amour passion qui s'accompagne de la jalousie et de l'obsession.

Comprendre que l'autre est autre ne revient pas simplement à l'accepter, mais à le considérer comme une chance.

On progressera dans la grande question de l'être si l'on se confronte aux trois grandes demandes fondamentales de l'être humain : la demande d'amour, la demande de bonheur et la demande de sens.

La pluralité des traditions de sens est une chance immense pour l'humanité dans le dialogue des cultures et des civilisations, à condition de sortir des fondamentalismes et des exclusions mutuelles.

On peut vivre le bonheur comme un art d'être à la bonne heure, un art de la présence et de l'intensité des temps de vie.

La réciprocité et la coopération, un trésor est caché dedans par Pierre Frackowiak⁴⁴

Pour son rapport à l'UNESCO, travail collectif publié en 1998⁴⁵, sur l'éducation du futur, Jacques Delors avait choisi comme titre « L'Éducation. Un trésor est caché dedans ». Cet ouvrage reste une référence pour les humanistes et/ou les progressistes. Il s'agissait bien de l'éducation et pas seulement de l'école avec une vision prospective mobilisatrice. Il décrivait les quatre piliers de l'éducation : *apprendre à être, apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble*.⁴⁶ Il est évident que ces quatre piliers sont indissociables, interagissent, chacun étant une condition de la réussite des autres. Ce titre est devenu un étendard qui correspond parfaitement à la philosophie et aux pratiques des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs®, mais qui est trop souvent oublié ou négligé dans les politiques éducatives formelles.

Parmi les finalités d'un projet éducatif global démocratique, émancipateur, il serait temps de considérer l'apprendre tout au long de la vie et la capacité de partager ses savoirs et ses compétences comme des priorités dans le cadre de la société de la connaissance et de la communication en marche. Cela ne se décrète pas. Cela se construit dès la petite enfance, cela se renforce avec le développement d'activités intergénérationnelles. Cela exige une formation résolument nouvelle de tous les acteurs éducatifs : enseignants, éducateurs, animateurs et de leur encadrement, libérés des contraintes classiques des programmes et du pilotage par les résultats apparents éphémères. Cela exige une refonte de l'éducation populaire, considérant la culture de la connaissance comme un enjeu pour la société du futur.

[Dans les mouvements pédagogiques fondés sur la réciprocité et la coopération], ces problèmes font l'objet d'une mobilisation permanente. Il s'agit d'un état d'esprit, de

⁴⁴ Inspecteur honoraire de l'Éducation Nationale. Entre autres ouvrages : *L'éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société ?*, avec Philippe Meirieu, L'Aube, 2008, réédité en format de poche, 2009..

⁴⁵ Jacques Delors, *L'éducation : un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO, 1998.

⁴⁶ On pourrait ajouter : apprendre à devenir.

conviction, d'engagement, d'une philosophie de l'éducation. Il s'agit de « tenir ouvertes les portes du futur »⁴⁷, toutes les portes et tous ensemble.

Tout acte éducatif, formel ou non formel, repose sur des principes qui, faute d'être pris en compte par les éducateurs, professionnels ou naturels, deviennent rapidement des obstacles à la réussite. En voici quelques-uns, synthétisés, qui méritent au moins réflexion et débat.

Ces principes sont liés à des valeurs, trop souvent occultées par la recherche du résultat apparent immédiat, et à une vision de la société du futur, trop souvent absente au profit d'une volonté à courte vue de réparer ou d'améliorer le présent.

Des savoirs et des compétences en friche

Tout être humain, enfant ou adulte, possède des compétences et des savoirs acquis dans le milieu familial, social, périscolaire, professionnel, dans des mises en situations problèmes quotidiennes, porteuses de sens, dans des recherches de stratégies facilitantes pour surmonter ou contourner une difficulté, dans des rencontres diverses... La richesse de ces apprentissages non formels est remarquable et intéressante pour peu que l'on y soit attentif. Elle s'est accrue, incontestablement, depuis une quarantaine d'années, avec le développement exponentiel de la communication. L'école (l'éducation formelle) a évidemment joué son rôle dans la transmission des savoirs et la construction des compétences. Trop souvent malheureusement, elle l'a fait de manière juxtaposée, sans lien perceptible avec la vie. Le cloisonnement des disciplines scolaires et les mécaniques didactiques, les programmes et les contrôles toujours négatifs ont tendance à dessécher ou désincarner le réel. Les enfants de pauvres sont les principales victimes de ces rigidités de systèmes qui, en perdurant envers et contre tout, sont des facteurs terribles d'accroissement des inégalités. On sait que les enfants qui ne sont pas formatés par leur famille pour devenir élèves, qui ont rapidement conscience que leurs pensées et leurs discours éventuels n'intéressent pas l'école, qui ne savent pas « faire plaisir » à l'enseignant en adoptant ses centres d'intérêt et en s'exprimant avec un langage proche du sien, tombent soit dans l'abstention et le silence, soit dans la violence sous des formes diverses selon l'âge. Chez les adultes, le souvenir de la distinction subie et les cicatrices des humiliations vécues produisent le même effet, avec des formes de résignation.

Reconnaître et respecter les savoirs et les compétences de l'autre, c'est lui permettre d'exister. Considérer l'élève, de tout âge, comme « une table rase » ou « un vase à remplir » est une catastrophe éducative avec son lot d'incompréhensions, d'injustices et d'humiliations qui restent gravées au plus profond de chaque histoire individuelle. Au manque de reconnaissance de l'autre comme porteur de savoirs, s'ajoutent des formes plus ou moins dures d'exercice d'un pouvoir, d'une domination de celui qui sait ou croit savoir sur celui dont on prétend qu'il ne sait rien, mais qui sait pourtant qu'il sait... jusqu'à ce que la résignation et la soumission aux experts ou à « l'autorité » d'un chef (seigneur et maître, patron, hiérarque..), avec des « à quoi bon ? » désespérants, l'emportent et tuent l'estime de soi.

⁴⁷] La formule est de Marc Héber-Suffrin dans son livre : *L'Éducation populaire – Une méthode, douze entrées pour tenir ouvertes les portes du futur*, Chronique sociale, 2014.

Ce constat, trop souvent oublié par les responsables des systèmes formels, est vrai pour l'enfant de CP à qui l'on impose un stupide b-a ba alors qu'il connaît et reconnaît une quantité de mots vus fréquemment dans son environnement, dans les livres qu'on lui a lus, dans les publicités qui inondent les boîtes aux lettres et les murs. Il est vrai pour l'adulte qui sait démonter et remonter un moteur, qui entretient un potager, qui maîtrise une autre langue que le français, qui possède un talent, qui dispose de souvenirs précieux sur sa région et son métier, même s'il a été en échec à l'école. Il est vrai aussi pour l'enseignant lui-même, à qui un « expert », après un bref moment d'observation, ignorant l'histoire, les motivations, les convictions du sujet, donne une liste de recommandations qui ne sont que des critiques négatives habillées en injonctions. Il est vrai pour le parent d'élève considéré comme un « parent-élève », concept curieusement déshumanisant dans un domaine où l'humain devrait être au cœur de toute action. La validation des acquis de l'expérience (VAE), si elle avait été érigée comme une philosophie générale de la place des humains, avec leur histoire et leurs savoirs, dans la société, aurait été de nature à produire des avancées majeures dans les processus d'apprentissage, dans l'éducation en général. Elle a malheureusement été souvent réduite *a minima*, victime du contrôle tatillon de l'université effrayée du danger d'être dessaisie de ses prérogatives. Elle aurait pu aussi inspirer de nouvelles pratiques d'évaluation positive. Mesurer ce que la personne, élève ou adulte, sait faire plutôt que rechercher et pointer ce qu'elle ne sait pas encore faire.

Des potentialités sous-estimées

Tout être humain, enfant ou adulte, est capable d'évoluer, de progresser, d'analyser, de problématiser, de raisonner, pour peu qu'on lui permette de le faire dans des **situations qui ont du sens pour lui**. La notion d'apprentissages tout au long de la vie ne peut être réduite à la formation professionnelle, elle s'inscrit bien dans cette vision positive de l'enfant, des humains. On apprend tous les jours, dit l'adage. Et c'est vrai. Mais on n'apprend pas que des notions, des connaissances, des contenus disciplinaires. On apprend à apprendre, à faire, à être, à vivre ensemble, pour reprendre les fameux quatre piliers de l'éducation de Jacques Delors. La seule sédimentation de connaissances factuelles non réinvesties dans la vie ne présente pas un intérêt majeur à l'époque où, comme la petite Poucette de Michel Serres, il suffit d'un clic pour accéder au savoir du monde. En revanche, la réflexion, le débat, la remise en cause des convictions et des certitudes, la recherche des synthèses, la prise de conscience de l'évolution de ses propres représentations initiales, la mobilisation de l'intelligence individuelle et collective sont des nécessités pour le développement de la personne et de la société. Ces outils ne se donnent pas, ils se construisent. À l'école, quand cette construction souvent évoquée dans les discours et les préambules des projets n'est pas étouffée par les programmes. Hors de l'école, quand les situations, les activités, les échanges permettent de véritables dialogues. Ici et là, c'est la compréhension qui permet et garantit l'acquisition des savoirs. Les jugements hâtifs et les injonctions, les explications magistrales frontales tendent à briser la réflexion personnelle. La pédagogie qui n'est pas l'art de l'explication comme on tente de le faire croire dans les médias et les milieux politiques, mais la recherche des moyens d'accompagner le développement de la personne, à la fois comme individu et comme être

social, mérite aujourd'hui un autre traitement que celui qui la dévalorise depuis si longtemps, sans discontinuer, malgré les alternances politiques.

Avec cette philosophie, nous sommes tous des pédagogues, la différence entre les pédagogues naturels et les pédagogues professionnels réside essentiellement dans le fait que les uns permettent la multiplication de mises en situations naturelles des apprenants en pariant sur les transferts possibles d'une situation à une autre, et les autres ont à programmer des situations en vue de construire les apprentissages, en favorisant les découvertes, les structurations, les réinvestissements, les mémorisations quand elles sont utiles.

Une image amputée

Tout être humain est capable d'échanger, de partager, de mettre en commun pour peu qu'il puisse s'exprimer, dialoguer, être pris au sérieux, être écouté, être compris, être respecté. Le sentiment d'être reconnu dans ses comportements familiaux, sociaux, professionnels permet d'exister, de prendre conscience de sa place dans la vie de la cité. Il est une condition majeure de l'engagement et de la capacité à exercer sa responsabilité dans les différents domaines de la vie. À cet égard, les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs sont une expérience extraordinaire de réussite éducative respectueuse de chacune des personnes concernées. Comme chacun donne et reçoit, le danger de domination de l'un par l'autre s'atténue, donnant ainsi plus de chance au développement de chacun. La réciprocité et le partage sont des moteurs de l'apprendre. André Giordan⁴⁸ explique bien cette dimension sous le titre Apprendre, c'est se confronter aux autres : « Depuis Socrate le fait de travailler à deux est valorisé. Mais il s'agissait alors du Maître et de son élève. Au 17^{ème} siècle, avec l'enseignement mutuel, le travail entre pairs ou en petits groupes fut à nouveau à l'honneur. Les pédagogues des éducations dites "nouvelles" ont inscrit ce travail à deux ou en petits groupes dans leurs pratiques arguant que l'apprenant y accomplit des progrès impossibles en "solo". [...] Le fait d'être deux ou plus induit une variété d'idées qui souvent s'opposent. Les conceptions de l'individu vacillent. La dynamique du couple ou du groupe l'incline à modifier ses idées ou ses façons d'appréhender l'environnement ».

Chacun sait que la personne humaine est à la fois individu et être social, que ces deux aspects ne peuvent être dissociés, de même qu'il ne peut être abstrait de son environnement. « Scinder l'homme de la société, c'est lui décortiquer le cerveau » écrivait Henri Wallon.⁴⁹ Pourtant, les systèmes d'éducation formelle persistent à considérer l'apprenant comme un individu. Le plus dramatique est que, par exemple, dans la formation des enseignants, alors même que l'on ne cesse de prôner le travail d'équipe, c'est toujours la formation individuelle, le placement en stage d'individus et non de groupes avec un travail collectif, dans une classe et non dans une école, l'évaluation individuelle, qui s'imposent, avec quelques miettes d'ateliers pédagogiques en équipes pour sauver la face des concepteurs de la formation. La notion de réseau reste au niveau des vœux pieux.

⁴⁸ André Giordan, *Apprendre*, Belin, 1999, 2018.

⁴⁹ Henri Wallon, *L'Enfant turbulent*, Thèse, 1925.

L'intelligence gaspillée

L'impossibilité, ou la difficulté, ou le refus, de prendre en compte ces trois évidences aboutit à un énorme gaspillage de l'intelligence individuelle et collective. Elle entraîne aussi du déficit budgétaire en conduisant les pouvoirs publics à inventer sans cesse des dispositifs qui s'ajoutent à l'existant puis disparaissent au profit d'autres, souvent semblables, évitant toujours les ruptures qui permettraient de vrais changements. Elle s'oppose au besoin de cohésion sociale. L'accroissement des inégalités avec un grave sentiment d'injustice que les enfants ressentent très tôt, l'abstention aux élections, la baisse de l'adhésion et de l'engagement dans les corps intermédiaires, l'individualisme banalisé sont devenus des plaies difficiles à dissimuler et à ignorer.

Il faut donc réformer l'école, l'éducation, l'éducation populaire, l'action culturelle et sociale dans la perspective de « changer la vie ».

Il est à l'évidence bien difficile de réformer et encore plus difficile, voire impossible, de refonder. L'accumulation de réformettes et de communication évite les ruptures nécessaires et la prise en compte des valeurs et des finalités. Elle ne permet pas d'éviter la pression conservatrice du « re », retour à, retour aux... et de surmonter la rigidité des corporatismes.

Les « re » envahissent régulièrement médias et cafés du commerce, quand on affiche comme refondateur le retour, comme si, au cours des quarante dernières années, l'école avait tourné la page du modèle de l'élitisme. Le retour aux fondamentaux, aux bases, au lire/écrire/compter, au vocabulaire, à la grammaire, est toujours à la mode. Avec, bien trop souvent malheureusement un déni de la pédagogie.

Deux priorités : l'intelligence, les valeurs

Deux priorités mobilisatrices pourraient encore nous permettre de garder l'espoir et de rêver, si l'on avait le courage de mobiliser la Nation, tous les citoyens, sur des idées plutôt que sur des dispositifs et des mesures : **la place des acteurs du terrain** dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives ; **l'exigence quant aux valeurs, aux finalités, aux objectifs généraux partagés par tous les acteurs éducatifs et par les citoyens**. Les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs® [et tous les acteurs individuels et collectifs des pédagogies coopératives] peuvent être des leviers déterminants sur ces deux champs.

On ne fera rien sans mobiliser l'intelligence collective des citoyens. La persistance du modèle pyramidal autoritaire, avec ses tuyaux d'orgue et ses parapluies à chaque étage, a sans aucun doute été un facteur déterminant dans l'échec et l'abandon de la loi d'orientation de 1989, la loi Jospin, qui était pourtant une loi relativement révolutionnaire, avec le principe de l'élève au centre du système et les contrats éducatifs locaux. Rien n'a changé au fond. Il faut toujours attendre que les instructions, les recommandations, les injonctions descendent du sommet. Elles sont souvent renforcées et alourdies à tous les étages, quand elles ne sont pas contournées ou détournées. Les « usines à cases », les contrôles, la paperasse arrivent... La dérive technocratique éteint l'initiative et l'innovation.

Si seulement on {savait} réunir tous les acteurs éducatifs potentiels d'un territoire : enseignants, élus, parents, animateurs, citoyens prêts à partager leurs savoirs et leurs

compétences avec un cadre de travail souple, ouvert, en confiance, si l'on {savait} faire monter propositions, suggestions, projets, problèmes... Si l'on {savait} provoquer de l'enthousiasme sur une idée neuve plutôt que de la résignation chez des exécutants interdits de penser...

[...] Dans le système éducatif comme dans le péri éducatif, on fonctionne, comme un individu qui fonctionne et à qui l'on ne demande rien d'autre que de fonctionner.

Les [systèmes de réciprocité et de coopération] apportent autre chose : un souffle !

On ne fera rien si l'on oublie les **valeurs** et les **finalités**. On connaît bien ce phénomène dans le système éducatif formel. On péroré facilement sur elles. On les inscrit dans les préambules et préfaces des projets. On les range soigneusement et on les ressort des tiroirs pour les réunions et déclarations publiques. On les oublie dans l'action quotidienne, dans l'école, dans la classe, dans le centre social, dans l'association locale. Ce qui compte pour les uns, c'est le sacro-saint programme, pour les autres, c'est l'activité pour l'activité. Or, le programme des uns, avec ses cloisonnements et ses rigidités, son ignorance des ressources locales, est toujours tellement chronophage que personne ne parvient jamais à le finir, l'activité des autres permet de rencontrer les valeurs et les finalités mais personne ne se préoccupe de la richesse des convergences. Dans ma carrière d'inspecteur, lors des entretiens, il m'est arrivé souvent d'interpeler : « Dans votre leçon sur l'adjectif qualificatif ou sur l'addition des nombres décimaux, en quoi et comment avez-vous contribué à rendre les enfants plus intelligents, à favoriser l'expression/communication, à permettre la rencontre des valeurs fondamentales ? ». Certes, on était très loin des contrôles, des pseudos conseils, des critiques faciles, mais ce genre de discussion était aussi formateur pour l'un que pour l'autre et ouvrait la voie à des expérimentations plutôt qu'à l'application d'une « feuille de route » imposée. La technocratisation et le développement de nouvelles formes d'autoritarisme hiérarchique confirmées réduisent le droit de penser et l'obligation de mettre les actes en accord avec la pensée. Les cloisonnements ne peuvent que se renforcer.

Où l'on retrouve le trésor...

En s'engageant avec les autres, en coopérant, en mutualisant, en partageant, en produisant, en diffusant des savoirs, en réfléchissant collectivement aux procédures qui ont été utilisées, aux facteurs d'efficacité des actions, au bonheur qui a été ressenti, on va bien au-delà de la seule réponse à des besoins ponctuels. Contribuer à cette régénération démocratique décrite par Edgar Morin, « suppose la régénération du civisme, la régénération du civisme suppose la régénération de la solidarité et de la responsabilité, c'est-à-dire le développement de l'anthropo-éthique ». Alors le trésor se dévoile. Et avec lui, le plaisir et au moins un peu, beaucoup, passionnément... du bonheur.

La réciprocité, force d'avenir⁵⁰ par André de Peretti⁵¹

[...] Le célèbre astrophysicien Stephen Hawking, complètement paralysé et pouvant pourtant à l'aide de seuls battements de cils communiquer avec nous, malgré toutes ses différences et disgrâces ou infériorités, nous propose dans « Une brève histoire du temps », une solidarité pathétique, je le cite : « Si nous découvrons une théorie complète, elle devrait un jour être compréhensible dans ses grandes lignes par tout le monde et non par une poignée de scientifiques. Alors nous tous, philosophes, scientifiques et même gens de la rue, serons capables de prendre part à la discussion sur la question de savoir pourquoi l'univers et nous, existons ».

Ainsi la pensée, les idées, la compréhension, de chacun de nos amis ou de nous-mêmes se font opportunes pour assurer en une solidarité devenant universelle, les desseins les plus élevés de la réflexion humaine !

Vos valeurs, ce sont bien vos termes de ralliement qui les expriment : mouvements, réseaux, solidarité, formation et réciprocité, c'est-à-dire activités vivaces, structures solidaires, et formation ou échanges de prestations et de savoirs ou savoir-faire, de services, reliés et rehaussés ensemble par leur vertu de réciprocité. Et il nous faut jouer sur les mots, sans s'y laisser enfermer.

Alors, de celui de mouvement, je dirai qu'il évoque la jeunesse et la résistance – ce mot doit rester noble – aux conformismes, aux conservatismes, aux immobilismes ou racismes de toutes sortes par lesquels se complotent les terrorismes destructeurs.

Au mot Réseau, ma tête associe « Roseau Pensant » avec sa fierté pascalienne, mais plus encore, avec réseau je songe à Rêves et il me semble en un bilan présent de ce que vous faites avec ingéniosité et souvent avec humour, que je puis dire une fois de plus, que j'appartiens au réseau des gens d'une certaine humeur dont les rêves s'accomplissent.

Solidarité et Formation, je les associe à tout ce qui est nécessaire et possible dans le Monde de l'Enseignement, de l'Éducation et de la vie civile. Entre enseignants, éducateurs, animateurs et parents, oui, est indispensable une formation continuée autant qu'initiale, par échange de pratiques explorées ensemble, car on apprend ensemble, adultes et jeunes, pour soi et pour les autres, par soi et par les autres, tissant une consistance de solidarité, apaisante et structurante et une telle formation est requise pour élèves et jeunes pris au sérieux et préservés du « chagrin d'école », du manque à être reconnus, si magistralement décrit par Daniel Pennac.

J'en viens à votre paradigme central : la réciprocité. Sa résonance riche m'incite à regarder du côté de son origine lexicographique. Il paraît avoir été emprunté, en fin du siècle des lumières, à un terme *reciprocitas* du bas-latin, lui-même construit à partir du grec selon, nous dit-on

⁵⁰ Texte donné en 2008, lors d'un colloque sur la réciprocité et la solidarité, organisé par le Mouvement français des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs®.

⁵¹ Polytechnicien de formation, philosophe et pédagogue, humaniste et écrivain par passion.

selon un accouplement d'un palintonos (signifiant tiré ou tendu vers l'arrière) et d'un antistrophôn (signifiant ce qui est en sens contraire), de quoi nous rappeler la récursivité intellectuelle et biologique chère à Edgar Morin. Je garde l'antistrophon qui me rappelle une poésie qui s'exclame et aussi par ce qu'il fut utilisé en logique et balistique, de quoi inciter, s'il s'agit de stratégie, à lancer nos propos vers l'avenir.

Car il apparaît bien que le terme de réciprocité désigne une mise en relation d'égalité, d'équation entre des dignités égales dans leurs différences reconnues et acceptées, mais se complétant selon une élévation réciproque. On est loin des tentations du mythe identitaire et du mimétisme dangereux dénoncé par René Girard, qui excluent les différences et donc créent des castes séparées et hiérarchisées, notamment au « niveau » intellectuel, non sans découragements et mépris, comme le dénonçait aussi Julien Benda, ami de Charles Péguy, dans son ouvrage sur « La trahison des clercs », dénonçant durement et justement la dureté dans les romantismes du mépris chez les intellectuels et hommes de culture ou de pouvoir.

La puissance de la réciprocité, en revanche, est installée, dans la conception de « La vie en dialogue » que soutient Martin Buber. Il y souligne le vrai rapport « Je-tu » dans le dialogue entre deux personnes, évitant la réduction, dégradante, à un « Je-cela ». En cela il montrait que la rencontre dans le respect réciproque entre deux personnes, « confirme » chacune d'elles : la personne humaine reçoit et ce qu'elle reçoit n'est pas un seul contenu, c'est plutôt une présence offerte selon une « plénitude de la vraie mutualité ». Mais du fait d'être accueillie, la personne peut recevoir « l'indicible confirmation du sens de toutes choses ». Et on peut ajouter à cette vue la proposition optimiste de Pierre Teilhard de Chardin : « Tout ce qui monte converge », car aider chacun à monter, dans son image et sa vision de lui-même, rapproche positivement les individus en une commune et fière élévation.

Et ce sens de toutes choses rapproche la Réciprocité de toutes les pluralités désignées par les préfixes « inter » et « trans ». Il est en effet naturel que vos démarches responsables se présentent en tant qu'intergénérationnelles, inter ou transdisciplinaires, inter ou transprofessionnelles, inter ou transculturelles, autant qu'inter ou transnationales, inter mondiales sur l'espace.

Mais sur le temps, la réciprocité se rapprochant de son étymologie de retour en arrière, peut se conjuguer dans un équilibre, une régulation de la relation entre une présence sans pression et une **distance sans éloignement** suivant des oscillations et des retours. On peut dire aussi qu'il y a l'oscillation utile entre une « présenciation » limitée et une « distanciation », comme Berthold Brecht le demandait à ses acteurs dans la responsabilité paradoxale du personnage qu'ils avaient à représenter authentiquement, à rendre présent.

En un tel jeu du rapport de soi avec autrui, j'ai pu voir la relation personnalisée que Carl Rogers pratiquait de façon libératrice. Un soir, dans son jardin en Californie, désignant un colibri, je le lui proposais comme modèle : car cet oiseau léger au long bec, s'approche avec précaution d'une fleur pour y puiser son nectar mais s'en distancie aussitôt pour ne pas la piquer, sans toutefois s'éloigner car il lui faut revenir aussitôt. Et il y a plus généralement, sous le symbole

du colibri, **une régulation à assurer entre attachement et détachement**, comme entre intérêt et désintéressement, évitant récupération et autoformatage vis-à-vis des personnes et des diverses réalités. Mais ne faut-il en réciprocité d'échange, « colibrier » ? ! Ce pourrait être jubilatoire ! Au-delà de ces considérations de proximité, d'espace et de temps, il nous faut regarder vers le devenir de la Civilisation, l'avenir des Relations et des Institutions humaines, en tous les plans prosaïques ou poétiques, scientifiques ou philosophiques, sociaux ou spirituels : telles qu'elles sont convoquées par l'actualité.

Les développements exponentiels de toutes les données humaines, de toutes les connaissances et technologies, de toutes les interactions de plus en plus instantanées et à distances, de plus en plus fortes, l'expansion de tous les supports ou artifices, avec les déséquilibres et les pollutions qui menacent écologiquement les conditions de vie, en dépit de tous les progrès déjà acquis, mais avec le risque accru de toutes les régressions, tout ce qui apparaît en accélérations et changements d'échelle met en demeure l'humanité de se dégager de toutes les inerties et fermetures ou violences, et ségrégations ou discriminations désormais plus dangereuses que supportables. Elle implique aussi la démultiplication féconde des médiations de plus en plus indispensables en raison de la croissance des réglementations et des risques, chacun disposant d'un potentiel de catastrophe accru selon l'expression de Jacques Ardoino.

Mais la construction d'une société/globe, ou selon les termes de Teilhard de Chardin, d'une Noosphère, d'une sphère d'intelligences interactives se fertilisant les unes les autres, suppose le développement d'un tissu, d'un réseau chaleureux et rigoureux d'échanges : réciprocité assumée avec force et force assurée de réciprocité en complémentarité, en boucles récursives et, suivant les mots de Jacques Godbord, « en acceptant d'être dépassés par ce qui se passe en nous », de même qu'en déconstruisant sans violence mais en « obstinée rigueur » selon la devise de Léonard de Vinci, les inégalités de plus en plus inadmissibles et corrosives de l'ordre social et de l'humanité, de la Paix possible.

[...] Ce qui me frappe dans les poussées irrésistibles qui préparent la naissance d'une nouvelle civilisation, c'est que si, d'un côté les dimensions internationales s'imposent aux entreprises et aux échanges pour la survie de tous, d'un autre côté, on a besoin, et cela biologiquement se produit pour tout organisme vivant et non mécanique, de la participation de chacun dans ses possibles et ses différences de connaissances, répondant en cela à l'humaniste définition que donnait Paul Claudel : « Connaître, c'est être cela qui manque à tout le reste ».

Perplexité

Un pari humaniste, mais un pari ! par Bernard Liétard

La force obscure de la réciprocité pour apprendre

Comme François Taddéi, fondateur du Centre de recherches interdisciplinaires, je suis convaincu que pour traiter d'un phénomène un tant soit peu complexe, on a obligatoirement besoin d'un apport de différentes disciplines. Comme lui, j'aime beaucoup un proverbe japonais qui dit « qu'aucun d'entre nous n'est plus intelligent que l'ensemble d'entre nous ». Comme lui, je suis convaincu que, rompant avec la tradition héritée d'Auguste Comte, l'on peut étendre ce concept aux disciplines et dire « aucune discipline n'est plus intelligente que l'ensemble des disciplines ». Concrètement, on a besoin de regards croisés et de différentes formes d'intelligence. On les acquiert tout au long de notre vie et je pense que toutes les personnes qui s'intéressent, comme moi, à la reconnaissance des acquis de l'expérience ne diront pas le contraire.

Pour éviter d'être « chiantifique », j'ai toujours défendu l'idée que la dimension essentielle d'une approche scientifique ne passait pas obligatoirement par une gravité de composition, qui serait un gage de respectabilité et l'étalon principal de sa valeur. À l'esprit de sérieux d'une approche rationaliste et impersonnelle, j'ai toujours, comme mon vieux compagnon de route Gaston Pineau, prôné un « gai savoir » et donner la parole au sujet même si sa parole est considérée par beaucoup de scientifiques comme une malédiction.

La philosophe Marianne Chaillan considère les séries télévisées, et en particulier *Game of thrones*, comme des voyages autour de la morale, la politique et la métaphysique, un véritable « laboratoire de philosophie morale ». Ce sont les mêmes raisons qui m'ont conduit, en référence à *Star's War*, à intituler cette communication « la force obscure de la réciprocité pour apprendre ».

J'explorerai et je chercherai à éclairer cette « obscurité » en deux temps autour de deux références : la pensée en abymes et la langue d'Ésope.

La pensée en abymes

Pour illustrer la pensée en abymes j'ai toujours été fasciné par l'étiquette de la boîte de la Vache qui rit, qui porte des boucles d'oreille, où on voit la Vache qui rit, qui porte des boucles d'oreille, etc. Pour moi, le leitmotiv majeur récurrent de cette mise en abyme de la « formation réciproque » est certes de s'enrichir de la différence des autres, mais aussi la demande majeure de ceux qui s'y engagent d'y trouver une place et d'y être reconnu dans leur spécificité.

En fonction de la nature des relations entre ceux qui échangent leurs savoirs et de la réciprocité vécue (pas celle affichée ou décrétée), « apprendre par la réciprocité » peut être une source de plaisir ou, c'est le côté obscur, de souffrance.

On sera d'autant plus heureux quand on apprendra autant des autres que les autres témoigneront apprendre de nous.

On souffrira par contre quand il y aura décalage :

- quand on voudra me transmettre des contenus que je ne considérerai pas comme utiles et utilisables. Méditons ici l'affirmation de Bertrand Schwartz « qu'un adulte n'est prêt à se former que s'il peut trouver dans sa formation une réponse à ses problèmes dans sa situation » ;
- quand on me proposera des contenus construits en dehors de moi-même dans une transmission normative où je suis considéré comme un formé passif par des personnes qui ne tiennent pas compte de l'avertissement lacanien : « Si tu te mets à la place de l'autre, où veux-tu qu'il se mette lui ? ».

N'oublions pas enfin la souffrance des organisateurs d'un espace d'échanges réciproques de savoirs® quand il constate que les participants, visant à en tirer le maximum de bénéfices pour eux-mêmes, ne jouent pas le jeu de la réciprocité. Ce constat faisait dire à Gaston Pineau et Claire Héber-Suffrin en introduction du remarquable numéro (144/2000) d'Éducation Permanente consacré à « Réciprocité et réseaux en formation », l'ère des réseaux – inter, intra, trans – semble bien arrivée ; pas nécessairement celle de la réciprocité.

La référence à la langue d'Ésope fournira une seconde clé de lecture

Comme elle, la « réciprocité pour apprendre » peut-être la meilleure ou la pire des choses.

Ce qui compte, ce n'est pas le discours sur ce qu'on veut faire, mais la réalité de ce que les acteurs en font et vivent car, qu'on le veuille ou non, on apprend plus par ce que l'on vit que par ce qu'on vous enseigne, quelle que soit par ailleurs l'ouverture sociale affichée par le programme, le dispositif et ses acteurs.

On peut citer ici le témoignage d'une amie qui, entrant dans un cursus, se voit signifier dès la séance collective d'accueil qu'ils ne seront plus que la moitié la seconde année : que les « meilleurs » restent. Ce cursus comprenait par ailleurs des enseignements sur le partenariat, la coopération et le management participatif.

Un autre exemple permettra d'illustrer ce propos. Demandant systématiquement à ceux que j'ai accompagnés dans la constitution de leur portefeuille de compétences ce qu'ils ont retenu de la scolarité obligatoire, la plupart d'entre eux témoignent qu'ils ont appris à travailler contre les autres plutôt qu'avec les autres. On est aux antipodes du projet réussi par Claire Héber-Suffrin à Orly, dont les élèves ont pu témoigner eux, près de cinquante ans après, combien cela avait marqué leur façon de vivre.

On peut affirmer dès lors que, selon ce que les parties prenantes au projet en font, on peut vivre sous la bannière de la réciprocité :

- soit « l'enfer sartrien des autres » dans des dispositifs aliénants et normatifs dans une participation dépendante, où je n'ai de place que celle que me concède la classe dominante. Je souffrirai à chaque fois que je me sentirai contraint de dire oui avec la tête et non avec le cœur, quand on m'invitera à jouer à des jeux de la réciprocité sous des formes imposées où je ne suis pas acteur. Il n'est pas en effet très facile de dire non comme Vincent Lindon à la fin du film « Les lois du marché ».

- soit le « paradis » où on partage avec les autres une expérience libératrice solidaire et réciproque fondée sur la Reconnaissance de chaque-un. Citons ici Claire Héber-Suffrin : « une reconnaissance qui aura des effets sur les apprentissages, sur les capacités à être citoyen et sur les capacités de reconnaissances personnelles et réciproques ; qui, à leur tour grandiront « l'être apprenant » et « l'être citoyen ».

Certains pourraient penser qu'un tel projet relève de l'utopie. Les expériences relatées ici montrent le contraire.

Parmi les conditions nécessaires pour se lancer dans les chemins de la « réciprocité pour apprendre » sur des voies verglacées où il faut s'engager avec prudence, un contexte favorable est à créer et à faire vivre.

Il faut une organisation apprenante telle que définie par Claire Héber-Suffrin dans son mode d'emploi pour « Penser, apprendre et agir en réseaux » : « une forme d'organisation souple où chaque élément, chaque personne ou groupe, auteur/acteur du réseau, unique et singulier et libre, peut se relier potentiellement à chacun et à tous, pour faire cheminer entre ces personnes et ces groupes, ce qu'ils ont choisi de relier et de mettre en commune ».

Ceci dit, cet idéal paradisiaque ne sera jamais atteint. On sera toujours convié, comme nous y invite la philosophie chinoise, à une **recherche permanente de l'harmonie des contraires**. Cette mayonnaise est à touiller au jour le jour avec l'ensemble des parties prenantes pour qu'elle tienne, surtout dans le contexte de la société égologique actuelle.

Dans cette entreprise, pour réussir ce pari humaniste de promotion de l'humain dans chaque personne, il convient d'être attentifs ensemble pour dépasser les « côtés obscurs de la force de la réciprocité [de la coopération, de la mutualisation] pour apprendre ».