



école
changer de cap

LA FORCE DE LA RÉCIPROCITÉ ET DE LA COOPÉRATION À L'ÉCOLE

DOSSIER THÉMATIQUE

Coordonné par Claire Héber-Suffrin

Janvier 2025

Sommaire

Introduction.....	3
Première partie – Approche théorique	
Chapitre 1 - Enjeux ? À celles et ceux qui se préoccupent d'éducation, personnes « fabuleuses » et bien réelles.....	6
<i>par Marc Héber-Suffrin</i>	
Chapitre 2 Des conceptions fondatrices.....	11
Chapitre 3 - Apprendre, c'est quoi ?.....	17
<i>André Giordan</i>	
Chapitre 4 - Des choix pédagogiques.....	23
Deuxième partie – Des pratiques	
Chapitre 5 - La réciprocité dans le champ scolaire.....	27
Chapitre 6 - La coopération dans le champ scolaire.....	40
<i>Catherine Chabrun et Françoise Vassort</i>	
Troisième partie – Former des citoyens	
Chapitre 7 - Apprendre à être citoyenS.....	47
<i>Annie Lambert</i>	
Chapitre 8 - Former des constructeurs de savoirs créatifs et collaboratifs L'interdisciplinarité.....	50
<i>François Taddéi</i>	
Chapitre 9 - La réciprocité et la coopération, un trésor est caché dedans.....	53
<i>Pierre Frackowiak</i>	

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 expériences des enseignants dans 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 organisées par plusieurs organisations en 2016 à Evry « La force de la Réciprocité et de la coopération pour apprendre » ; il est composé de personnes, membres de différentes associations. Quelques membres de ces organisations 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 Steltzen, Claire et Marc Héber-Suffrin, pour le Mouvement des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs®



La réciprocité et la coopération pour apprendre et créer irriguent tous les champs de nos vies

Dossier complet, ici : <https://rers-asso.org>

En voici le 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 !

PREMIÈRE PARTIE – APPROCHE THÉORIQUE

CHAPITRE 1 - ENJEUX ?

À CELLES ET CEUX QUI SE PRÉOCCUPENT D'ÉDUCATION, PERSONNES « FABULEUSES » 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.

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

2 Aimé Césaire...

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 !

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 ;

3 Jean Cardonnel, *Passion de l'Humanité*.

- 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 **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 » ;

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

- 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

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

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.

CHAPITRE 2

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.

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 ?

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...

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.

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 ?

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'essayer 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 réappropriier 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 son centre.

CHAPITRE 3

APPRENDRE, C'EST QUOI ?

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.

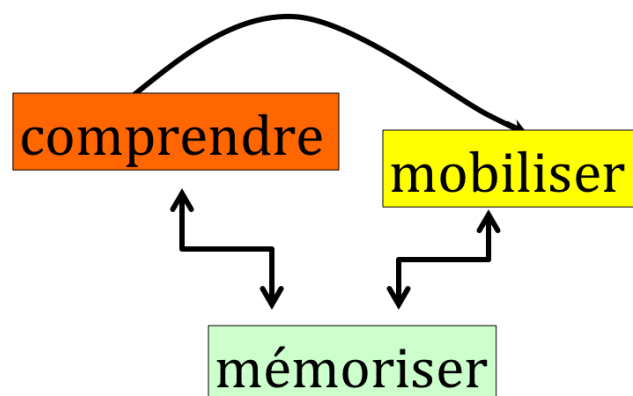


Figure 1: Processus de l'apprendre

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 :

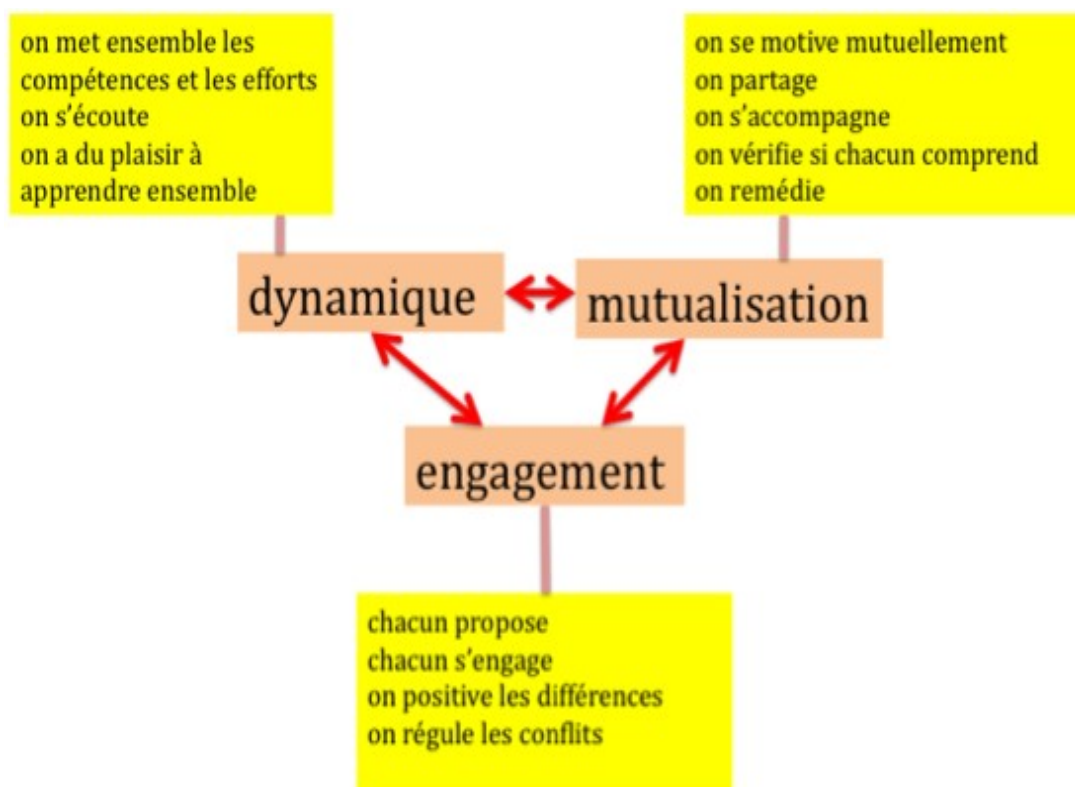


Figure 2: Apprendre en coopération

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 France.⁷ 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 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

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 À 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.

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.

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") ».

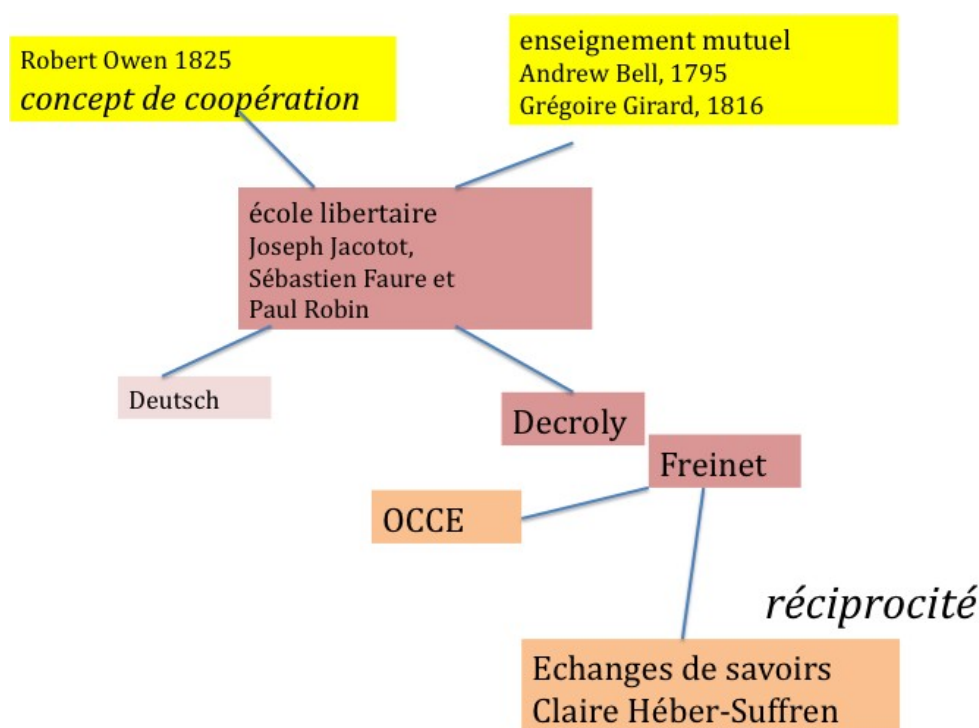


Figure 3: Brève histoire de la coopération à l'école

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 Vygotsky.

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 Senge**¹¹ d'une part, d'André Giordan¹² 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.

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

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

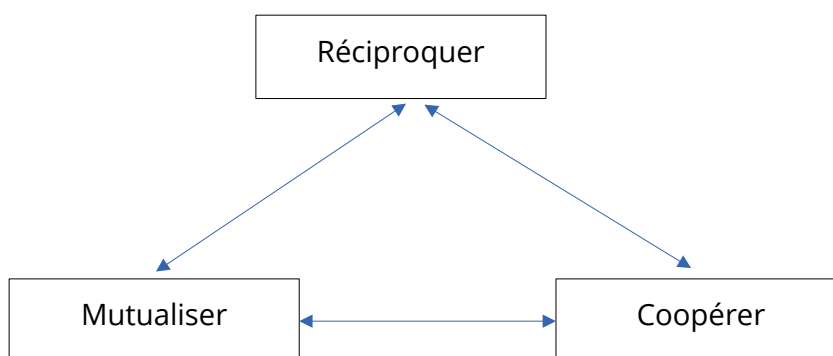
12 André Giordan, *Comme un poisson rouge dans l'Homme*, Payot, 1996.

CHAPITRE 4

DES 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

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.

- **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 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...

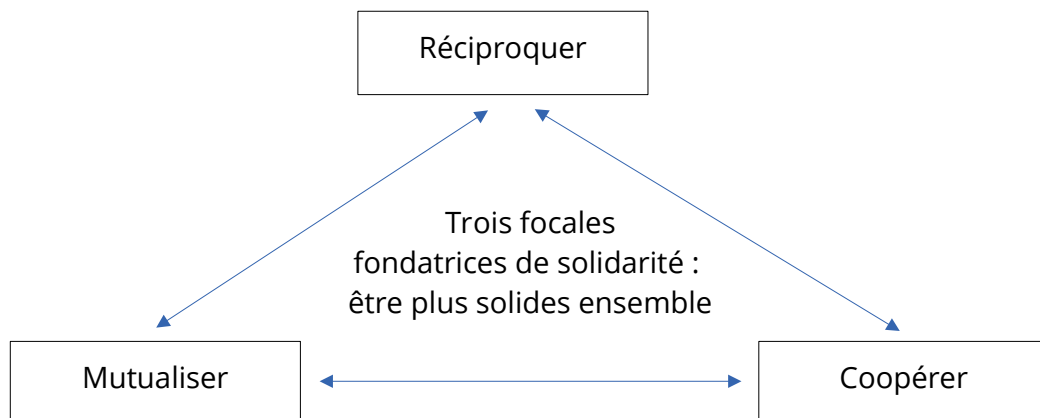
Mutualiser, c'est répartir solidairement ce que l'on a choisi de répartir entre les membres d'un groupe.

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 – DES PRATIQUES

CHAPITRE 5

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 :

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 réciprocity 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 réciprocity 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!

- 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 ?

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 4e 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 ?

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

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 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, 4e).

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 kformes 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'écoutent 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	dema ndeur	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		Exercice 3		Exercice 4	
				a)		b)	
offreur	deman deur	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 maths

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

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

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

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 ilots, 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 6

LA COOPÉRATION DANS LE CHAMP SCOLAIRE

Catherine Chabrun et Françoise Vassort¹⁸

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

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.

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

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 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.

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

19 www.icem34.fr

20 <https://empêchementsaapprendre.org>

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 répondre²¹. 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 parlent²².

Dans nos principes et pratiques pédagogiques : la méthode naturelle

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 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

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

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

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 événements, 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.

TROISIÈME PARTIE – FORMER DES CITOYENS

CHAPITRE 7

APPRENDRE À ÊTRE CITOYENS

Annie Lambert

Apprendre les valeurs de la République à l'école

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-philos. 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.

Apprendre à gérer les situations difficiles

par Laure Maloisel du Réseau Arc en ciel théâtre

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.

CHAPITRE 8. FORMER DES CONSTRUCTEURS DE SAVOIRS CRÉATIFS ET COLLABORATIFS L'INTERDISCIPLINARITÉ

François Taddéi²³

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

23 Lors de ses recherches de 1994 à 2016 a étudié l'impact du développement des CPS sur la violence et l'échec scolaires.

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 passe 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.

CHAPITRE 9

LA RÉCIPROCITÉ ET LA COOPÉRATION, UN TRÉSOR EST CACHÉ DEDANS

Pierre Frackowiak²⁴

Pour son rapport à l'UNESCO, travail collectif publié en 1998²⁵, 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.²⁶ 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 conviction, d'engagement, d'une philosophie de l'éducation. Il s'agit de « tenir ouvertes les portes du futur »²⁷, toutes les portes et tous ensemble.

24 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..

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

26 On pourrait ajouter : apprendre à devenir.

27 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.

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.

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 à 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 Giordan²⁸ [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.²⁹ 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,

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

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

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.

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.