



SCATE



PROVINCIA DI GENOVA

SOCRATES - GRUNDTVIG PROGRAMME

Transnational MEETING OF SCATE PARTNERS

Sofia, 30/31 March 2006

Se former réciproquement, une démarche d'émancipation réciproque Claire Héber-Suffrin

Source

Dans l'école

C'est à l'école¹ que j'ai initié, il y a 35 ans, ces Réseaux.

Arrivée jeune enseignante inexpérimentée à Orly, j'ai constaté et refusé activement ce qui semblait une évidence sociale très peu questionnée :

- On ne parlait de ces enfants et de leurs familles qu'en enfermant dans les catégories de "échecs scolaires", "familles défavorisés" et "quartier difficile". Je n'ai pas pu entrer dans ces catégorisations. Comment peut-on aider des enfants à apprendre sans s'appuyer sur leurs savoirs, sans reconnaître leurs familles, sans considérer les collectifs dans lesquels ils vivent. Comment leur enseigner si on casse leur fierté ?
- Certains enfants étaient des "problèmes" pour leur classe et leur école. Comment peut-on se sentir "bien" dans une classe, une école, un quartier, une ville, une société si l'on est d'abord et seulement un problème, si l'on n'est jamais attendu pour ce que l'on peut apporter ? On apprend seulement à ne jamais être attendu, à ne jamais être reconnu, à être assisté. On n'apprend surtout pas à être un citoyen nécessaire pour sa société.
- J'ai éprouvé beaucoup d'admiration pour un grand nombre de mères de famille qui affrontaient des situations économiques et sociales souvent difficiles avec une ténacité et une intelligence remarquables. Moi-même timide, manquant de confiance en moi, j'ai éprouvé le manque comme une richesse, celle d'avoir besoin des autres, et en particulier de ces mères, pour réussir mon métier.

Dans l'histoire et les pratiques de l'éducation populaire

J'avais une expérience d'animatrice bénévole dans une association d'éducation populaire en direction des enfants. A Orly même, j'étais enracinée dans des réseaux associatifs multiples.

Dans la pédagogie coopérative

C'est la pédagogie coopérative se référant à Célestin Freinet qui m'a donné ma première véritable formation d'enseignante. Ma classe était une classe coopérative, organisée avec les enfants comme une structure démocratique (les décisions étaient prises par un Conseil représentatif, élu, tournant), ouverte sur l'environnement, où le tâtonnement expérimental avait une place de choix comme démarche d'apprentissage par construction des savoirs.

¹ Dans ma classe, entre classes, entre écoles, entre l'école et la cité, et dans toute la ville.

HEBER-SUFFRIN C. et M., L'Ecole éclatée, Paris, Stock 2, Desclée de Brouwer, 1981, 1994, Préface de MORIN E.

Dans l'analyse d'événements vécus dans la classe et qui montraient la force de la reconnaissance dans les processus d'apprentissages

Dans des analyses de société et des conceptions de la pédagogie, de l'éducation et de la formation

Bien sûr, tous les travaux de **Célestin et Elise Freinet**.

La lecture de Ivan Illich en 1971² nous³ a aidés à relier les événements vécus pour rebondir en terme de projet construit collectivement.

Dès 1973, les travaux d'**Edgar Morin⁴**, nous ont accompagnés dans notre compréhension de la complexité, dans la mise en place d'une pratique systémique.

La lecture de deux ouvrages de Paulo Freire⁵ m'a permis d'enrichir cette pratique de ses outils de réflexion et de pratiques : comment aller dans le sens d'une éducation dialogique plutôt que bancaire, comment tisser connaissance et prise de conscience, comment s'appuyer sur les réels besoins, les histoires, les urgences, les intérêts des personnes concernées.

Un développement inattendu

Depuis trente ans, en France, environ 700 réseaux, qui réunissent plus de 100 000 personnes, se sont développés dans des villes et des cantons ruraux, des établissements scolaires, des centres de formation d'enseignants ainsi que dans différents pays d'Europe, d'Afrique, d'Amérique latine et au Québec.

La proposition des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs

Des postulats simples à comprendre, reconnaître, vérifier

Chacun est porteur d'une multitude de savoirs et d'ignorances. Mais pas des mêmes.

Chacun peut transmettre des savoirs et apprendre à le faire.

Chacun peut apprendre et apprendre à apprendre.

Des choix proposés

Chacun peut contribuer à mettre ses savoirs **en circulation** dans le social qu'il choisit (ville, quartier, école, organisme de formation, université). Chacun peut donc se constituer Offreur de savoirs.

Chacun peut apprendre et peut donc se constituer chercheur, Demandeur de savoirs.

Tous les savoirs (évidemment ceux qui respectent les êtres humains et la paix entre les humains) sont **de droit** pour tous.

Un exemple

Regardons le schéma ci-joint :

Claire, 41 ans, offre la danse à une quinzaine de personnes, dont Marie-Ange qui offre le solfège à Rachel, Dominique qui offre le banjo à Joseph, 7 ans qui apprend des mots de français à 5 enfants maliens de sa classe, et Hélène qui enseigne l'économie (comprendre les problèmes de l'emploi, comment se construit le PIB, à quoi et à qui il sert, qu'est-ce que l'OMC...) à une quinzaine de personnes dont Fatumata qui enseigne la cuisine africaine à trois personnes dont Micheline qui offre le jardinage à David et Jacques qui fait découvrir les joies de la philosophie, à travers la rencontre de quelques philosophes à un groupe...

² Ivan Illich, 1971, Une société sans école (Deschooling Society), Paris, Le Seuil.

³ Marc, mon mari, et moi avons, dans des positions institutionnelles différentes, construit ce chemin ensemble depuis 30 ans. Il est avocat de métier, et il était engagé bénévolement dans le club de prévention.

⁴ Morin E., 1973, Le paradigme perdu, la nature humaine, Paris, Le Seuil.

⁵ Freire P., 1971, 2001, Pédagogie des opprimés, Paris, Maspéro, La Découverte.

Freire P., 1973, L'éducation : pratique de la liberté, Paris, Le Cerf.

Sur le schéma, vous constatez donc que la réciprocité proposée fonctionne « en réseaux » dans un système à géométrie variable, c'est-à-dire en fonction des intérêts manifestés. Vous pouvez voir aussi l'importance de la pluralité des personnes : pluralité des origines culturelles (voir les prénoms), des âges, des savoirs. Mais aussi diversité des lieux (tout lieu est lieu d'apprentissage si on l'investit comme tel), diversité des moments, des durées, des fréquences de rencontres (ces éléments temporels sont indiqués dans les cercles gris). Ce que l'on ne voit pas sur ce schéma, c'est aussi la diversité des méthodes et outils, des niveaux d'apprentissage proposés ou recherchés, des motivations pour apprendre, des formes d'évaluation, des applications futurs et surtout des changements opérés par ces formations réciproques multiples.

Cette multiplicité de diversité s'explique ainsi : ce sont toutes les personnes concernées (demandeurs et offreurs) qui décident ensemble de tout ce qui les concerne dans ces apprentissages. L'échange d'économie, par exemple, durera 4 ans. Eric, 19 ans, offre l'anglais deux fois par semaine à douze personnes, de 10 à 65 ans, et lui, en trois séances, apprend à jouer aux échecs.

Il n'y a aucune comparaison ou équivalence en terme de « temps passé », ... Eric, dans cet exemple, a bien confirmé que dans tout le temps passé à vivre son offre, il a beaucoup appris et reçu (pour la petite histoire, il est devenu professeur d'anglais. Cette expérience a sans doute compté dans ce choix).

Aucune recherche d'équivalence non plus en terme de « valeurs des savoirs » : Marie-Thérèse a appris à lire à Camara, 19 ans, qui enseigne la fabrication d'instruments de musique africains⁶ à des enfants, des jeunes et des adultes. Parmi eux, Modeste, 30 ans, accompagne individuellement en maths et physique des jeunes en classe de troisième et de seconde dont l'un offre des savoirs sur l'Iran, son pays d'origine. Modeste et Céline (45 ans) reçoivent les patins à roulette de Omar et Farouk. Lorsque Céline leur dit, « vous avez été des enseignants super : vous nous avez appris à surmonter la peur (ne serait-ce pas une bonne définition du métier d'enseignant ou de formateur : aider à surmonter la peur légitime devant un apprentissage nouveau ?), l'un des deux parle de leurs difficultés à l'école « nous, ça ne marche pas à l'école ». Céline peut alors les inviter à demander un soutien scolaire (pouvoir être aidé, non pas seulement parce que l'on est pauvre, malheureux, en échec, mais parce qu'on a eu aussi le droit d'aider les autres !). Ce qu'ils font. C'est Kira, une jeune femme « en fauteuil », ayant un important handicap physique, qui, sur la demande de son médecin lui-même participant aux réseaux, qui va leur offrir ce soutien scolaire. Pour l'un des deux, ce sera très efficace. On peut dire que pour lui, à ce moment et dans ce contexte, les patins à roulettes ont été plus importants que la physique quantique.

Comment cela fonctionne-t-il ?

Chacun fait des offres et demandes de savoirs. Ces offres et demandes sont diffusés auprès de toutes les personnes du Réseau et de celles qui, en dehors ont manifesté leur intérêt.

Lorsque des offres et demandes peuvent correspondre, **une mise en relation** est organisée entre offreurs et demandeurs potentiels. Pendant cette mise en relation, les futurs partenaires de l'échange construisent ensemble toutes les modalités de l'apprentissage : objectifs, contenus, méthodes, fréquence, durée, moments des rencontres, outils, évaluations, règles, etc. Pendant et/ou après les échanges, des temps de partage d'analyse sur les échanges sont proposés aux participants des réseaux (nous les appelons tout simplement des « échanges sur les échanges »). J'ai vu des enfants de six ans, dans une classe de premier niveau d'école élémentaire, tout à fait capable de réfléchir à la façon dont ils avaient « enseigné », « appris » et sur le « comment l'autre s'y était pris pour les accompagner. Les récits et analyses étaient exposés sur un mur (écrits par la maîtresse pour eux). C'était très impressionnant de voir ces capacités. On les sous-estime beaucoup trop chez les enfants.

Quand des demandes sont en attente, les personnes du réseau sont invitées à explorer leurs réseaux sociaux et à solliciter parmi leurs relations (famille, amis, voisins, collègues...) la ou les

⁶ Avec des objets de récupération.

personnes qui pourraient répondre aux attentes. C'est ainsi que le Réseau s'ouvre peu à peu et se diversifie.

Une équipe d'animation

Elle a pour rôle d'organiser des temps de repérage des savoirs et des attentes, de partager les mises en relations, d'animer la recherche de réponses aux offres et demandes, d'intéresser le maximum de participants à la vie et à l'organisation du réseau, de proposer des échanges sur les échanges pour animer une réflexion sur les méthodes et outils, de faire imaginer des temps collectifs et coopératifs, de construire des liens avec d'autres réseaux et d'autres projets, etc.

Les dimensions des Réseaux

Les savoirs

Un *postulat* des Réseaux : chacun sait beaucoup de choses, nous sommes tous ignorants de beaucoup de choses. Et nous sommes tous ignorants de nos savoirs et de nos ignorances.

D'où la *première question* que chacun se pose pour participer à la Formation réciproque : *Qu'est-ce que je sais, Qu'est-ce que je ne sais pas ?*

Cette question renvoie immédiatement à la capacité d'apprendre. Si, comme nous le pensons, le savoir est toujours le résultat d'un apprentissage, alors, s'interroger sur ses savoirs, les nommer, les décrire, c'est se nommer par ses savoirs et c'est aussi explorer ses propres chemins parcourus d'apprentissages. Puisque je sais ceci, c'est bien que je l'ai appris, que j'ai su et pu l'apprendre. Chacun apprend ainsi à revisiter son histoire pour identifier toutes les parcours et formes possibles d'apprentissages réussis même s'ils n'avaient été ni nommés ni reconnus comme tels, ni par soi, ni par d'autres. Restauration pour certains, renforcement pour d'autres, élargissement pour tous du sentiment non seulement d'être capables d'apprendre mais surtout de se rendre capable d'être capables d'apprendre, de savoir, d'utiliser ses savoirs. Le Réseau propose alors des situations qui favorisent cette prise de conscience.

Les RERS affirment, par leurs pratiques, ses conceptions des savoirs, ses choix pédagogiques, ses choix éthiques et politiques :

- Tous les savoirs sont de *droit* pour tous. Comme le disait déjà Comenius, il y a trois siècles, « Tous les savoirs pour tous les [humains] et avec tous les moyens compatibles avec la dignité. » Que Mireille,
- La *diversité* des savoirs est une richesse. On peut **faire de l'hétérogénéité une chance**. A la question des savants et des pédagogues, « comment faire pour rendre accessibles les savoirs », n'y en a-t-il pas une autre à ajouter, tout aussi essentielle, plus cruciale, plus vitale : « comment faire pour que des porteurs de savoirs différents se rendent plus proches les uns des autres ? » Que Mireille, habitante d'une grotte, dans une ville de France, puisse apprendre le piano et partager son expérience : « la fabrication de réseaux de relations quand on zone » ; que Baudouin, enseignant dans une université, puisse enseigner la philosophie des sciences à des citoyens dits « ordinaires », et apprendre le tissage ou le jardinage ; que Nicole comprenne, qu'à quarante ans elle peut essayer d'apprendre à lire, qu'elle peut s'y faire plaisir, que Françoise, sa voisine le lui certifie, elle qui a appris à 25 ans, lorsqu'elle a été, dit-elle, considérée comme une égale ; elle propose même de l'aider; elle aura pour elle toutes les attentions. est une bonne réponse à la question « Comment rendre les savoirs plus proches de tel ou telle ? »
- Les savoirs, ici, ne seront *pas hiérarchisés*. Et ceci en raison même de leur signification en terme d'histoires singulières, de cultures dans lesquels ils s'inscrivent, des chemins d'accès parcourus, des étapes qu'ils sont ou peuvent être vers d'autres savoirs, des mises en relations relationnelles qu'ils ont permises ou peuvent permettre, des cheminements individuels qu'ils déclenchent, du désir qui les

sous-tend ou qu'ils appellent, etc.). « N'est-ce pas [...] contre une culture de la déqualification [...] des savoirs les uns par les autres, que s'organisent les Réseaux ? Ils posent l' « échange réciproque » comme désormais essentiel à la qualification d'un savoir pour que celui-ci soit défini véritablement comme humain⁷. »

- Les savoirs valent par les *fruits* qu'ils portent : contribuent-ils, non seulement à la création de soi par soi, mais aussi à l'humanisation en nous et entre nous ? Produisent-ils de la honte ou de la fierté ? Quelle est leur valeur s'ils produisent de l'humiliation ou de la reconnaissance ? des relations de confiance ou de l'exclusion ? **Lettre qu'un proviseur américain avait coutume d'envoyer, lors de chaque rentrée scolaire, à l'ensemble des enseignants de son établissement⁸.**

« Cher professeur,

Je suis un survivant de camp de concentration.

Mes yeux ont vu ce qu'aucun homme ne devrait voir :

Des chambres à gaz construites par des ingénieurs instruits.

Des enfants empoisonnés par des praticiens éduqués.

Des nourrissons tués par des infirmières entraînées.

Des femmes et des bébés exécutés et brûlés par des diplômés de collèges et d'universités.

Je me méfie donc de l'éducation.

Ma requête est la suivante :

Aidez vos élèves à devenir des êtres humains.

Vos efforts ne doivent jamais produire des monstres instruits, des psychopathes qualifiés, des Eichmann instruits.

La lecture, l'écriture, l'arithmétique ne sont importantes que si elles servent à rendre nos enfants plus humains. »

- Le *manque* — l'ignorance — est conçu comme une richesse : pouvoir le dire est un double signe, signe à soi-même que l'on peut tenter d'apprendre, signe à autrui de ce que l'on a besoin de lui pour apprendre.
- Les savoirs sont ici considérés comme des *processus*. Il s'agit plutôt de savoir, verbe d'action. En train de savoir et de se savoir. Les savoirs sont alors des savoirs vivants : s'ils circulent, ils se transforment, s'ils se transforment ils transforment la personne, les relations qui, à leur tour les transforment. Et chaque savoir, parce qu'il est *vivant*, objet de connaissance pour des vivants, n'est plus un « bloc » isolé (et peut-être isolant). Il est un *tissu* de savoirs *relié* aux autres savoirs. Considérer chaque savoir comme un réseau de savoirs. Dans le savoir tricoter :
Je connais les matériaux dont j'aurai besoin, je sais acheter un catalogue, je sais choisir un modèle, je connais mes capacités, je sais mesurer les difficultés à le réaliser,
Techniquement, je sais monter les mailles, faire la plupart des points existants, faire des dessins, modifier, réajuster un modèle. Je sais mixer deux ou trois modèles, utiliser les données de plusieurs modèles afin d'en créer un « inédit ». Je sais lire des explications : cela englobe un savoir lire, un savoir décrypter des abréviations concernant ce domaine, une connaissance des mots techniques, un savoir comprendre le plan proposé, un savoir me repérer dans ce type de catalogue. Je sais mes possibilités d'essais et d'erreurs. Je sais gérer mes tâtonnements, « rattraper » une erreur, reconnaître celles qui ne se corrigent et celles qui obligent à recommencer, en utiliser une pour créer une fantaisie non prévue, ou en faire une occasion

⁷ HAMELINE D., « Introuvable réciprocity », HEBER-SUFFRIN C. et PINEAU G. (dir.), Réciprocity et réseaux en formation, Arcueil, Education permanente n° 144, 2004.

⁸ Parue in Les Actes de lecture, Paris, AFL, N° 51, septembre 1995, p. 63.

d'apprendre. Adapter les tailles et les grosseurs de laines m'est facilitée par mon savoir compter et faire des règles de trois. Je sais, à peu près, calculer la quantité de laine qui me sera nécessaire, etc.

Ces Réseaux se veulent proches de tous ceux pour qui les savoirs sont faits pour **émanciper les humains tout en les reliant**, pour les relier tout en leur permettant à tous de contribuer positivement au Bien commun. Comment ?

La réciprocité

Un postulat accepté : chacun peut se constituer offreur et demandeur de savoirs, chacun peut apprendre et enseigner, chacun peut apprendre à apprendre et apprendre à transmettre.

Des questions personnelles se posent alors : qu'est-ce que j'offre, qu'est-ce que je demande ? Que va-t-on m'offrir, que va-t-on me demander ?

Ce qui est mis en mouvement alors c'est le désir. Le désir d'apprendre, de transmettre, de se relier, de partager... Cette appétence qui soucie bien des formateurs lorsqu'ils constatent son absence, lorsqu'ils peinent à la faire naître. Ce désir et ces motivations à apprendre sans lesquels aucun apprentissage durable ne peut se faire.

Nous affirmons, parce que nous l'avons vérifié, que **la formation réciproque est une véritable démarche d'apprentissage, d'instruction, d'éducation et de formation, juste et efficace.**

Réciprocité des dons

Le *donner et le recevoir* sont ici considérés comme un droit pour chacun : « L'homme vit de se donner⁹. » Pourquoi le bonheur de donner serait-il interdit à certains ? Le plaisir de se voir apporter quelque chose, attendu pour ce qu'on sait et peut apporter ? Le droit de recevoir est ici conçu comme intrinsèquement lié au droit de donner¹⁰. « La mutualité dans le don et la réception suppose une égalité foncière en dignité.¹¹ » Je repense à Roland, créateur d'une entreprise en informatique. Au bout de quelques années de réussite, son entreprise échoue. Lui se retrouve sans emploi, et vit, à Evry, ville de la banlieue parisienne, sous une tente pendant deux ans. Lorsque je le rencontre alors qu'il vient enfin de retrouver un emploi, il me dit ce qu'il a fait de son premier salaire : des cadeaux à tous ceux qu'il aimait. Ce dont il avait le plus souffert pendant deux ans, c'est de ne pouvoir donner !

Réciprocité paritaire

La formation réciproque est une affirmation pratiquée de la *parité*, d'une tension vers la parité. L'échelle sociale existe. Elle est de plus en plus figée et violente. Elle est intégrée aussi bien par ceux qui en sont les gagnants que par ceux qui en sont les victimes, *au bas de l'échelle*, sans espoir de la gravir. Nous le savons. Pourtant en démocratie, un humain égale une voix. Comment acceptons-nous que certains soient sans voix ? Pourquoi ne voyons-nous pas que nous abîmons ainsi notre démocratie en la privant de leurs richesses et de leurs potentiels (en savoirs, questions, points de vue, expériences...)?

Cette parité, exigeante (et exigible) sur le plan éthique, cohérente en démocratie est aussi une nécessité pédagogique. Notre expérience nous dit que nous n'entendons ce que d'autres nous disent que s'ils nous parlent *en égaux*¹². Le savoir est une parole sur la réalité. Celui qui m'enseigne en sait plus que moi sur tel objet de connaissance, mais il est essentiel qu'il me considère comme égal en humanité. Nous avons tous des souvenirs d'école qui confirment ce constat : pourquoi telle année, avec tel professeur, nous réussissions mieux dans telle discipline ? Parce que nous nous sentions respectés tout simplement ! Cette parité en humanité va me permettre d'apprendre, pourquoi ? Parce qu'alors seulement, je saurai faire d'une parole interpersonnelle une parole

⁹ MARTI J., Reporters sans frontières, album des 20 ans, 2005.

¹⁰ Voir en fin de texte l'histoire de Brigitte.

¹¹ MARC G., Le Développement en quête d'acteurs, Paris, Le Centurion, 1984, p. 78.

¹² C'est que nous aide à comprendre le philosophe Emmanuel LEVINAS.

intrapersonnelle¹³ : ce que vous me direz, je pourrai me le redire, le reconstruire en moi, le connecter et le confronter à mes savoirs et à mes questions. Le postulat *Tous savants et ignorants, tous offreurs et demandeurs, tous enseignants et apprenants* permet de concrétiser **une parité** fondée dans l'altérité elle-même reconnue comme une valeur structurante et **une altérité** que chacun peut accepter en raison même de la parité instituée.

Réciprocité formatrice.

Que fait l'offreur en construisant en lui l'intention d'instruire autrui, en la formulant socialement, en se situant dans un système où chacun des autres en fait autant, en s'engageant dans l'acte d'enseigner¹⁴ ? Il apprend à plusieurs moments décisifs.

- Lorsqu'il refait le parcours de son apprentissage, lorsqu'il explore son savoir : retour réflexif qui le fait se découvrir dans ses trajets déjà parcourus, dans ses dynamiques déjà vécues. Temps de prise de conscience de ce que l'on sait, d'activation de ce que l'on sait encore, de connexions avec ce que l'on vit, de découvertes de ses manques. Temps où le projet de transmettre aide à se réapproprier son savoir et à le rationaliser.
- Lorsqu'il se reformule à lui-même ses savoirs, lorsqu'il les reformule avec et pour autrui. « Un enseignement reçu est psychologiquement un empirisme, un enseignement donné est psychologiquement un rationalisme.¹⁵ » Ou encore : « Un enseignement reçu sans être retransmis forme des esprits sans dynamisme¹⁶ ».
- Répondant aux questions de l'apprenant, il regarde ses savoirs *d'ailleurs* et se donne ainsi l'occasion de les relier et d'en faire des tremplins pour de nouveaux apprentissages (en particulier grâce aux questions auxquelles il ne peut répondre).

Que fait le demandeur en annonçant socialement l'intention d'apprendre avec autrui ? Il se constitue intérieurement chercheur, entrepreneur de son propre apprentissage. Il s'oblige à chercher ce qu'il en sait déjà. Il pose et se pose des questions. Or, un apprentissage est toujours une réponse à une question !

Réciprocité des rôles.

Ces deux rôles s'apprennent d'autant mieux qu'ils se jouent conjointement et s'interrogent en un dialogue à la fois intérieur (chacun en soi peut questionner sa façon d'être enseignant par ce qu'il vit en apprenant et réciproquement) et social (avec les partenaires de l'échange et avec d'autres offreurs et, demandeurs dans les mêmes disciplines ou dans d'autres). En bref, chacun développe sa capacité de se former et la conscience qu'il en a, retrouve en lui, grâce à la sollicitation d'autrui (qu'arrive-t-il à celui qui jamais n'est sollicité pour ses savoirs ?), le désir d'apprendre, développe et complexifie ses motivations. Pour autant, il n'est pas sûr qu'il lui soit possible de construire son projet d'apprendre !

Un système organisateur

Des personnes qui s'organisent en Réseau

L'organisation en *Réseaux* peut être une véritable matrice sociale de dédramatisation des savoirs ; d'offre infinie de savoirs multiples ; d'autoformation. « [...], décentré [...], souple, métastable, distribué, le réseau a autant de centres que de carrefours, exactement autant que l'on veut, tout autant que de chemins¹⁷. » Il offre donc une multitude de chemins possibles (« Le multiple est le possible même¹⁸ ») et d'accès à une multitude de savoirs. Chacun y est centralement intéressant en ce qu'il est centralement intéressé.

¹³ MEIRIEU P., Colloque Echanger des savoirs, c'est changer la vie, Evry, MRERS, 1989, p.52-56.

¹⁴ Au sens d'envoyer à autrui des signes de ce qu'on le croit capable d'apprendre, de construire en lui le savoir, et de ce qu'on est prêt à l'accompagner pour ça.

¹⁵ BACHELARD G., *op. cit.*, note n° 1.

¹⁶ *Idem.*

¹⁷ SERRES M., « La Corne d'abondance des savoirs partagés », HEBER-SUFFRIN C. et SERRES M., *Des Savoirs en abondance*, Domont, Ed. Thierry Quinqueton, 1999.

¹⁸ SERRES M., Genève, Paris, Grasset, 1982.

Un système aux mains des personnes concernées

Pour que ça fonctionne, il faut que ça s'organise. Comment ?

- Des situations coopératives sont proposées pour que chacun repère ses savoirs, les nomme, les décrit, en fasse le récit d'apprentissage. Et pour qu'il ose dire ses manques, ses désirs et besoins d'apprendre. Chacun, le faisant pour soi, avec d'autres qui en font autant structure sa propre conscience de savoir en résonance avec autrui.
- Une équipe d'animation organise une visualisation et une valorisation des offres et demandes, afin qu'elles soient accessibles à tous.
- Des mises en relations entre offreurs et demandeurs se révèlent nécessaires. Un tiers est garant de l'écoute réciproque. Et les acteurs construisent ensemble les modalités de l'échange (contenus, méthodes, évaluations, fréquence, durée, lieux). C'est un temps de négociation, d'appropriation réciproque, de recherche de passerelles. Un temps qui donne des occasions de dévoilement réciproque des modes d'accès aux savoirs.
- Des échanges sur les échanges permettent à chacun de développer un savoir sur ses savoirs, sur les savoirs.

Ces Réseaux sont un **projet de citoyens** qui contribuent à construire une société de l'apprentissage solidaire fondé sur l'entraide. Ce faisant, ils développent de nouvelles¹⁹ solidarités.

Comment se situent ces Réseaux institutionnellement ?

Education populaire

D'abord, ils se situent délibérément dans le champ de l'éducation populaire²⁰. Ils tentent de combiner ces quatre dynamiques, qui, comme le souligne le sociologue chilien José Bengoa²¹ dans sa définition de l'Education populaire, devraient être indissociables : l'identification personnelle, la convivialité et la solidarité du groupe, la participation dans la réflexion et l'action, le changement social. Ils partent véritablement des expériences et des savoirs des citoyens pour développer, dans une réciprocité créatrice de prise de conscience, l'esprit critique, le non consentement actif à ce qui humilie, exclue, dévalorise, soumet (soi et tout autant autrui), et la créativité sociale.

Lieux intermédiaires

Ils sont des intermédiaires entre la vie sociale globale et les organismes (institutions, entreprises, associations) qui peuvent valider la formation par un diplôme ou par une fonction.

Beaucoup d'exemples montrent comment les Réseaux ont servi de passerelles, de tremplin ou de source d'énergie, de désir et de capacitation²² : une jeune femme zaïroise²³ y a trouvé le goût, l'énergie et les accompagnements pour devenir infirmière ; une femme, après six mois d'offre de cuisine et de demande d'anglais, ose alors demander à apprendre à lire ; nombre de personnes se sont inscrits à l'Université qu'elles se croyaient interdite ; un inspecteur²⁴ de l'Education Nationale, pendant les dix ans où il a organisé des échanges réciproques de savoirs entre équipes d'école, a vu fleurir, se démultiplier et se construire les demandes novatrices à l'IUFM²⁵ ainsi que de réels changements dans les pratiques après ces formations ; Suzanne, élargissant son réseau social, entend parler d'un emploi qu'elle peut saisir ; une cadre au chômage offre le savoir qui est au cœur de son métier pour le maintenir actif et continuer à le construire.

¹⁹ Nouvelles au sens où les personnes concernées ne se seraient pas imaginées dans ces solidarités.

²⁰ Le Mouvement des réseaux d'échanges réciproques de savoirs est une association agréée d'Education populaire. Voir l'intervention de Nicolas SADOUL, lors de ce colloque.

²¹ BENGEO J., L'Education Populaire pour les Mouvements Sociaux, Peuples et Libérations n°112, octobre 1989, publié par ITECO.

BENGEO J., L'Education pour les Mouvements Sociaux, Peuples et Libérations n°119, juillet 1991, publié par ITECO.

²² Mot utilisé en Amérique latine pour : Se rendre capable.

²³ MAZUMBU N., Actes du colloque Echanger des savoirs, c'est changer la vie, Evry, MRERS, 1989, p. 84.

²⁴ BILLERES C., note n° 25.

²⁵ Institut universitaire de formation des maîtres.

Applications institutionnelles

Leur démarche peut être utilisée à l'intérieur même des institutions et des organismes de formations pour lesquelles elle nous semble prometteuse : cela a fonctionné pendant six ans dans une formation de l'Université de Tours²⁶ ; lors de stage ANPE en Bretagne ; des enseignants l'utilisent comme démarche dans leur classe²⁷.

A l'école

Le sens et l'effet d'un apprentissage changent selon la nature des systèmes, des dispositifs dans lesquels il est inscrit et selon le statut donné aux personnes et aux relations. Apprendre des connaissances et des savoir-faire, c'est aussi apprendre le système par et dans lequel on apprend. Si c'est un système fondé sur la compétition, on apprend la compétition ; si c'est un système qui catégorise en bons et mauvais élèves orientés hors du système général dès la cinquième, on apprend qu'il est normal que, dans la société, il y ait des élites et des exclus. Si l'on apprend dans des classes organisées en coopérative²⁸, on apprend à coopérer. Si c'est dans des classes où l'on construit des réseaux ouverts, transversaux et hétérogènes, où chacun est essentiel et aussi respectable que tout autre, on apprend ce qu'est un système ouvert à chacun, comment il se construit et se maintient ouvert, comment on peut le construire et l'ouvrir ; on apprend à s'y déplacer et à s'y repérer sans être relégué aux marges, sans être « oublié ». Et on apprend à construire ensemble les systèmes de formation dont on aura besoin. On saura peut-être mieux alors adapter les systèmes institutionnels de formation pour qu'ils soient réellement formateurs pour soi. En fait, on se forme à s'autoformer²⁹, toujours en lien avec d'autres et pour le reste de sa vie.

Voici deux exemples de formation réciproque à l'école

Dans un établissement secondaire³⁰ : Ugo, Grégoire, Héloïse, Hacen et Eric apprennent le russe avec Mathieu qui, lui-même, reçoit de l'informatique de Joseph et Alice. Cette dernière s'initie, avec sept autres élèves de sa classe, au basket avec Marie, Hafida et Selma qui demandent, les deux premières, une aide en mathématique à Eddy et, la seconde, une initiation aux échecs à Ambroise et Marie-Ange qui... Quant à Joseph, il apprend à jouer de la guitare avec Ugo qui...

Dans un cours de grammaire et orthographe de quatrième de collège³¹ : Maxime demande une aide sur l'emploi de la cédille qu'il ne maîtrise pas à Anne, tandis qu'il peut expliquer parfaitement à Clara, Issa, Benoît et Marion le fonctionnement du COD. Anne, quant à elle, si elle a effectivement compris depuis longtemps l'emploi de la cédille, reste un peu fébrile sur les lettres finales avec lesquelles Pauline jongle très aisément. Clara est plus experte sur l'accord du participe passé employé comme adjectif et pourra éclairer alors Aurélie et Audrey sur ce point. Quant à

²⁶ HEBER-SUFFRIN C. (coordination), 2004, Quand l'Université et la Formation réciproque se croisent, histoires singulières et histoire collective de formation, Paris, L'Harmattan.

²⁷ HEBER-SUFFRIN C. (coordination), Echanger des savoirs à l'école, Abécédaire pour la réflexion et l'action, Lyon, Chronique sociale, 2004, Préface de MEIRIEU P.

HEBER-SUFFRIN C. (coordination), Pratiquer la formation réciproque à l'école, quand l'échange réciproque de savoirs est au centre du système scolaire, Lyon, Chronique sociale, 2005, Préface de PAIN J.

Ces deux ouvrages sont réalisés par dix auteurs, acteurs de l'Education nationale, enseignants, inspecteurs, assistante sociale scolaire, ayant tous au moins dix ans de pratiques des réseaux d'échanges réciproques de savoirs dans le système scolaire (ils ont été accompagnés, pour réaliser ces ouvrages, par une journaliste).

²⁸ Classe Freinet.

²⁹ PINEAU G., Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs, Paris, Anthropos, Economica, 2000.

PINEAU G., « Les Réseaux personnels et la coformation », HEBER-SUFFRIN C. (dir.) Partager les savoirs et construire le lien, Lyon, Chronique sociale, 2001, Préface de SERRES M.

³⁰ HEBER-SUFFRIN C., (coordination), Echanger les savoirs, Abécédaire pour la réflexion et l'action, Lyon, Chronique sociale, 1984, p. 19-20, expérience conduite par Françoise HEINRICH et Jacqueline CULETTO, dans un établissement scolaire d'Argentan en Corrèze.

³¹ *Idem*.

Lucile et Siwert, plus “ en avance ” que leurs camarades, ils s’aventurent sur les chemins plus ardues de l’accord des participes passés avec les verbes pronominaux...

Faire du savoir de tous une chance pour tous

C’est une pratique difficile.

Difficile de savoir ce que l'on sait, de savoir le dire, le décrire, en dire les limites !

L'ignorance est intériorisée comme une honte !

Reconnaître autrui n'est pas facile ! Cela demande d’accepter le risque de la rencontre, de l'apprentissage, de ne pas tout maîtriser...

D’autres obstacles sont liés aux représentations du savoir, de l'apprendre, des rôles d'enseignant ou de médiateur, aux relations avec les institutions.

Le projet lui-même, dans toutes les dimensions évoquées ici, est simple à comprendre mais complexe à mettre en œuvre.

C’est aussi une pratique enthousiasmante, peut-être parce qu'elle essaie modestement au quotidien, de faire du savoir une chance pour tous, une occasion de relation, un instrument qui construit de la paix entre les humains, et donc en soi. Sans doute parce qu'elle actualise cette question permanente : Quel type de société voulons-nous ? Quelles postures revendiquons-nous pour la construire ?

C’est un choix politique

Toute cette démarche ne prend sens que si elle concourt à construire des réponses politiques plus amples³². Le sens — signification existentielle, orientation vers un avenir possible pour tous, sensibilité à soi et à autrui — ne se construit que dans cette **recherche conjointe de réponses politiques, de solidarités créatrices et de cheminements personnels.**

Brigitte

L’histoire suivante continue d’éclairer mes choix politiques et pédagogiques.

Brigitte avait été placée dans ma classe parce qu’elle était profondément bloquée contre les autres, l’école, les apprentissages. Nous faisons une classe coopérative, l’entraide y était devenue une habitude partagée. Pourtant, elle refusait, avec une grande violence physique, toute aide que la mienne. Un soir, en classe de neige, un rire, une parole, un air de musique, je ne sais quoi, elle s’est mise à danser. Le silence admiratif des autres élèves m’a alertée : c’était beau. Les autres dansaient autour d’elle. Je lui ai proposé de l’inscrire au petit conservatoire municipal de danse afin que la technique vienne enrichir ses dons et lui ai demandé de nous enseigner ce qu’elle y apprendrait pour préparer un spectacle dansé collectif pour la fête de l’école. Elle s’est mise à apprendre la danse, mais aussi les mathématiques, l’histoire, la grammaire. J’ai compris pour toujours qu’on ne peut créer le désir d’apprendre sans conscience de sa capacité (elle était capable de danser), sans dignité (elle découvrait à ses pairs une excellence), sans avoir un rôle social reconnu (elle « enseignait » la danse), sans savoir que l’on est attendu quelque part, sans jouer un rôle dans le « Nous » (classe, école, famille, quartier, société) dont on est ou devrait être un des « Je » irremplaçables.

³² Lors de ces deux jours de colloque, des responsables politiques ont montré leur engagement en ce sens.