

CHEMIN FAISANT, CHEMIN TISSANT...

CLAIRE HÉBER-SUFFRIN

DE MES PREMIERS APPRENTISSAGES D'ENSEIGNANTE À L'OUVERTURE DE L'ÉCOLE, DE 1961 À 1971

Mes trois premières années d'enseignement m'ont permis d'expérimenter la grande solitude de la remplaçante débutante dans l'Éducation Nationale. Il arrivait qu'aucun enseignant de l'école où j'effectuais un remplacement ne m'adresse la parole durant tout mon « séjour » dans l'établissement. Pour mon premier poste d'institutrice, j'ai « atterri » à Orly, en 1964, dans une école en préfabriqué. Première découverte de la solidarité, l'enseignante de la classe voisine m'a soutenue, conseillée, aidée. Je n'avais d'autre formation « pédagogique » que mon expérience d'animatrice dans un mouvement d'Éducation Populaire : « Voir, juger, agir » y était proposé comme une règle éthique et méthodologique. Mon premier apprentissage s'est ainsi fait « en situation » et coopérativement : nous avons, ensemble, appris à travailler ensemble. J'avais une volonté liée à mon histoire personnelle : refuser, pour les enfants, les humiliations par l'école et à l'école.

J'avais une intuition, qui peut paraître simpliste : je souhaitais que les enfants aient le désir de venir à l'école : « s'ils aiment y être, ils aimeront y venir, ils auront envie d'apprendre, ils apprendront mieux ».

J'étais consciente de mes manques et j'étais prête à demander autour de moi, aussi bien à d'autres enseignants qu'aux parents ou à mes amis, les connaissances et compétences que je n'avais pas. Je sentais (comment et par où ?) que l'on ne donne peut-être que de son manque. J'ai, depuis, renforcé ce sentiment et expérimenté que reconnaître son manque, c'est laisser à d'autres la possibilité de reconnaître leurs richesses à partager. C'est ouvrir l'espace des possibles pour d'autres ; apprendre à reconnaître l'autre comme une chance, et à se faire chance pour l'autre. C'est apprendre à rendre compatibles les savoirs, les démarches, les parcours et détours, les questionnements, les outils. Le manque est alors constitué comme incomplétude appelant et stimulant la coopération, l'ouverture à autrui. Il est signe à autrui du besoin que l'on a de lui. L'autre peut alors s'ouvrir à ses propres incomplétudes. Les interactions deviennent constructrices de savoirs : en résonances mentales, en co-construction d'apprentissages, en nouvelles¹ prises de conscience de ses savoirs

1 Nouvelles en deux sens : ce qui n'était pas su ; prise de conscience nouvelle : plus nuancée, complexe, clarifiante.

et ignorances, en nouveaux déplacements dans ceux-ci pour une meilleure maîtrise de ses parcours d'apprenant.

Le manque est également une richesse s'il est signe que l'on se fait à soi-même. Pouvoir se dire et dire à d'autres, sereinement et fièrement « ça, je ne le sais pas. Je peux tenter de l'apprendre » transforme la représentation de soi et de ses rapports aux savoirs et à l'apprentissage. Cela fait sortir des sentiments de honte due à l'ignorance stigmatisée, et intériorisée comme infériorité. L'incertitude, en matière cognitive, la conscience de ne pas savoir, la connaissance de la nécessité de déconstruire ses évidences, d'avoir encore besoin d'apprendre, sont des conditions intellectuelles de tout apprentissage. Mais la prise de risque qui en résulte, dans la relation à soi-même et aux autres, pose la question du système social dans laquelle cette incertitude peut s'inscrire. Une pratique pédagogique fondée sur l'entraide et la coopération répond à cette exigence épistémologique (le dialogue), à des choix philosophiques (la parité ontologique entre les humains) et politiques (les conditions cognitives de la démocratie), et à des conditions psychologiques de l'apprentissage (comment apprendre sans suffisamment de sécurité affective et de confiance réciproque ?).

J'habitais dans la cité où j'enseignais, m'y trouvais bien, y rencontrais les élèves, parents, travailleurs sociaux, associations, dans des rapports de voisinage qui nous permettaient, aux uns et aux autres, de ne pas nous prendre pour notre fonction professionnelle (sans pour autant perdre la bonne distance nécessaire au bon exercice de celle-ci quand il le fallait). J'avais de bonnes relations avec les parents : ils étaient comme moi habitants de la cité. J'étais timide et j'avais besoin d'eux. Un inspecteur, par son regard exigeant et constructif, par le retour fait sur ma pratique, (« je ne sais rien si personne ne sait que je sais² »), par le questionnement réciproque que sa relation paritaire avec moi a induit, m'a permis la distanciation nécessaire pour l'analyse, la transformation et la création. Il m'a incitée à me relier au groupe local du Mouvement Freinet. Ma première formation professionnelle fut ainsi une formation réciproque. Nous faisons classe, à tour de rôle, devant les autres enseignants du groupe et cette réciprocité, choisie et construite ensemble, garantissait la critique

constructive ; obligeait chacun à discuter, justifier, voir « l'ailleurs » et métisser ses pratiques ; nous permettait, individuellement et collectivement, après observation du réel, de faire des hypothèses quant à des changements utiles, de tester nos hypothèses, de les confronter, de les réajuster, puis de valider les expériences, de les transposer, enfin de les complexifier grâce à leur appropriation par les autres. Nous avons appris à être des praticiens-chercheurs. La lecture de Célestin Freinet a été, pour moi, importante. Mais le groupe m'a permis la découverte, l'appropriation et l'enrichissement des démarches et outils de la classe coopérative, de l'ouverture de l'école, des dynamiques de tâtonnement expérimental (pour moi comme pour les élèves).

Ce même inspecteur m'a proposé une expérimentation-recherche fondée sur les théories de Piaget qui le passionnaient. Cette expérimentation concernait « la pratique de la mesure ». J'ai commencé ainsi à apprendre à relier les résultats des recherches théoriques et la pratique pédagogique. J'ai aussi appris, confortée par le retour qu'ainsi il me faisait de ma capacité à me questionner, à réinterroger des évidences reçues de la société, de l'institution, de mon histoire. Je me suis aperçu que je les portais moi-même plus que je ne le croyais.

Dans le même temps, je participais, avec un sociologue, des travailleurs sociaux et des habitants de la cité d'urgence à une recherche-action, nous la nommions « recherche participation », que je découvrais (je n'avais alors aucune formation universitaire) et qui me semblait quasi « naturelle » : elle se faisait avec les personnes concernées, on ne cherchait pas « sur » elles, mais avec elles en vue d'une prise en charge commune du changement ; elles me semblaient aussi capables que d'autres de réfléchir à leur situation et nous avions, tous, besoin d'être accompagnés au niveau des méthodes.

Mai 68, par sa mise en mouvement collective plus large, a considérablement élargi mes réseaux sociaux. J'ai rencontré d'autres mouvements pédagogiques, découvert des points de vue (par les rencontres et les lectures) politiques, sociologiques, économiques sur l'école.

Je refusais, de plus en plus consciemment, d'appliquer à mes élèves, à leur famille, à leur cité, à la ville où je vivais, des catégorisations stigmatisantes, non questionnées, non contextualisées, non relativisées :

2 La citation exacte est « J'ai beau savoir, je ne sais rien si un autre ne sait pas que je sais » (Lucilius, poète latin, II^e siècle av. J.-C.).

milieu défavorisés (certes, mais de quel point de vue parle-t-on ?), échecs scolaires, cas sociaux, exclus... Et je percevais deux contraintes réelles à affronter. La première : il y a, là, des souffrances, des difficultés, une telle intériorisation des regards négatifs reçus que beaucoup d'enfants se croient indignes d'apprendre, incapables de réussir ; ils ont intégré leur situation comme une fatalité. Ils reproduisent leurs échecs, et ceux-ci sont le seul lieu de leurs repères. La deuxième contrainte à prendre en compte était celle-ci : ils savent si peu leurs richesses, leurs savoirs, leurs capacités qu'ils ne croient plus que c'est à l'école qu'ils peuvent les manifester, les montrer, les exercer. Ils ne les nomment d'ailleurs jamais « savoirs », de même qu'ils ne repèrent ni ne nomment apprentissage ou formation leurs apprentissages extra-scolaires. Comment leur permettre de réussir si je ne les aide à ancrer les apprentissages scolaires sur ceux qui ont déjà réussi (à l'école et hors de l'école), y compris en les prenant en compte pour les déconstruire s'il le fallait ?

À partir de 1968, je choisis de « suivre » mes élèves : une première classe pendant trois ans, les suivantes, deux ans. Je nous donne du temps.

OUVERTURE DE L'ÉCOLE ET « ALTERNANCE³ »

Un choix construit et multiforme d'ouvrir l'école ; d'appuyer les apprentissages scolaires sur la réalité et sur les savoirs déjà acquis, conscientisés, analysés et reliés ; d'apprendre aux enfants à utiliser les savoirs « scolaires » pour observer la réalité, l'analyser, et agir sur elle, ainsi qu'une volonté forte de leur faciliter les accès aux savoirs que leur milieu social leur donne peu de chances de croiser, vont m'entraîner dans une aventure toujours ouverte et imprévisible à ce jour. Aventure, succession d'événements inattendus, ici conséquents, logiques, qui, rationalisés, parlent de méthodes, chemins du possible ; et entreprise collective porteuse de sens. En voici quelques éléments significatifs.

Lors d'une classe de neige, l'organisation d'apprentissages en alternance (les enfants vont apprendre à connaître la vie des villageois en apprenant avec eux qui à traire les

vaches, qui à construire une maquette de chalet savoyard suivant la technique réelle de construction, qui à connaître l'Histoire du village avec ses vieux...), la réalisation d'une exposition sur toutes leurs découvertes, la présentation du travail fini dans le village pour restituer aux villageois les apprentissages réalisés grâce à eux, les débats engagés à cette occasion, la forte motivation de tous les élèves (j'en avais 36) pour les savoirs scolaires dont ils avaient besoin pour réussir leurs travaux, la coopération que cela a générée tant entre eux qu'avec le village et l'obligation de reformuler et de rationaliser sous-jacente à cette communication, m'ont fait « rêver » à une telle ouverture de l'école à Orly.

Un voyage de huit jours chez des correspondants à Cannes. Pour des raisons de santé, je ne pouvais m'y impliquer autant que lors d'un même type de voyage deux ans auparavant. J'ai invité les enfants à inviter leurs parents pour que nous le préparions ensemble. Bien au-delà d'un réel souci pédagogique, j'avais besoin d'eux pour la réalisation d'un projet collectif qui donnait du sens aux apprentissages de l'école. Dans un type de cités où l'on a très vite tendance à considérer que les parents ne s'intéressent pas à l'école (elle est si souvent le lieu de leur propre échec reproduit, renforcé et dramatisé par celui de leurs enfants), ils sont tous venus. Sentant qu'ils étaient « attendus » pour ce qu'ils pouvaient apporter, ils ont, tous, fait des propositions. Nous avons organisé, entre autres, des ateliers éclatés pendant les horaires scolaires. Ce qui m'a impressionnée, c'est que par la suite, ils sont aussi tous venus aux réunions d'information et de réflexion sur la classe, les programmes et la façon dont ils pouvaient accompagner la réussite scolaire de leurs enfants. J'ai compris que pour coopérer, nous avons intérêt à nous inviter sur nos territoires respectifs pour mieux comprendre les points de vue, les contraintes, les attentes, les démarches différentes des siennes.

Pour réaliser un ouvrage collectif puis une exposition sur la vie en HLM à Orly, nous avons organisé des rencontres avec différents métiers ; des stages dans des magasins, un Institut Médico-Pédagogique, avec des travailleuses familiales ; des enquêtes « sociologiques ». J'ai été impressionnée par la qualité du travail d'analyse des résultats de l'enquête de certains élèves, par leur passion

3 Je n'utilisais pas ce terme. C'est la rencontre avec les Maisons Familiales Rurales, dans les années 95, qui m'a permis de prendre conscience que mes expériences fondatrices de la réciprocité que j'ai par la suite mise en pratique et théorisée étaient d'abord des expériences d'alternance porteuse d'une dynamique sociale et cognitive de réciprocité.

pour ce travail, par leur capacité à intéresser leur milieu social et familial à leur recherche. C'est dans ce cadre, qu'un mois après notre visite de la chaufferie, l'ouvrier chauffagiste est venu, de lui-même, vérifier si nous avions appris, il a « fait la classe » remarquablement. Puis, sur proposition des enfants, il a assisté à un exposé sur les volcans préparé par cinq élèves accompagnés d'une géographe (je « puisais » dans mon réseau de relations⁴ les savoirs dont nous avons besoin). Après la classe, s'en est suivi, devant l'école, un échange de savoirs « passionné » avec la géographe. Et si l'école pouvait être, le soir, le week-end, ce lieu où les adultes, les jeunes, les enfants d'un quartier osent venir partager les savoirs ! Et pas seulement l'école, tous autres lieux redéfinis comme lieux d'apprentissages parce qu'investis comme tels !

Le « déblocage » scolaire de Brigitte m'a également beaucoup interpellée. « Mise » dans ma classe parce qu'avec ma pédagogie, peut-être que... Brigitte manifestait un refus complet et violent de l'école. Lorsqu'un jour elle se révéla douée pour la danse, je lui fis la proposition suivante : « Il faudrait que tu apprennes la danse. Je te trouve un cours (je savais pouvoir le faire) et tu deviens, en classe, notre monitrice en danse pour nous aider à préparer un spectacle de fin d'année ». Dès ce moment, Brigitte a accepté de travailler sur le programme et d'être aidée par les autres. J'ai compris que c'est « insupportable » d'être toujours et seulement celui ou celle que l'on aide. Que l'on ne peut se sentir membre d'un groupe (ici la classe) que si l'on est aussi celui ou celle qui apporte sa contribution positive au bien commun, qui est attendu, qui aide autant qu'il est aidé, qui est considéré comme intéressant et irremplaçable autant et autrement que tout autre.

Durant ces années, j'ai contribué à la création d'un club de prévention dans la cité de transit avec mon mari. J'ai ainsi été très sensibilisée à la question de l'accès à tous et à chacun des informations, des savoirs, des possibilités d'agir.

J'ai créé la section syndicale, pour le primaire, du SGEN-CFDT et avec les enseignants du secondaire et des ensei-

gnants du SNI, nous avons fait un travail d'analyse des établissements scolaires du département, de leurs populations et des filières proposées selon ces populations. Les résultats de ce travail ont été présentés dans la ville et ont engagé une dynamique de prise de conscience que, plus tard, j'analyserai grâce aux travaux de Paulo Freire.

Enfin, ayant « gardé » mes élèves trois ans de suite, je me préoccupais de leur intégration en sixième. Force de certaines évidences : on ne pouvait prendre en compte des enfants comme des êtres en construction si l'on « saucissonnait » leurs temps, leurs trajets, leurs projets. J'ai rencontré l'équipe d'enseignants du collège, ils ont accepté de venir plusieurs fois dans ma classe voir comment nous travaillions et de recevoir plusieurs fois mes élèves pour qu'ils anticipent leur arrivée au collège. L'année suivante, pendant trois mois, ils ont évalué leur adaptation. Les résultats, très positifs et dits par d'autres que moi, m'ont encouragée à poursuivre ma démarche et notre coopération. Ils seront présents pour la création des réseaux.

LES « RÉSEAUX D'ORLY », LE TEMPS DE L'OUVERTURE ET DU MULTIPLE, DE 1971 À 1976

C'était un temps où l'on avait identifié des poches de pauvreté économique et de souffrances sociales. Orly en était une. Nous étions baignés dans « les utopies » de 1968 : pourrions-nous renouveler le métier d'enseignant, changer l'école, changer les rapports maître/élève, créer ensemble une société plus juste, plus libre, modifier les rapports entre l'instituant et l'institué ?

La lecture de Ivan Illich en 1971⁵ nous⁶ a aidés à relire et relier les événements vécus (tels que ceux évoqués ci-dessus) et les processus engagés pour rebondir en terme de projet construit collectivement.

Nous avons rédigé un projet de « réseaux » qui a été accepté par l'inspection. Et une quarantaine de personnes, un soir, se sont retrouvées dans ma classe

4 Un réseau de relations, dans ses dimensions de réseau primaire, secondaire informel et secondaire formel est un réseau de savoirs s'il est investi comme tel. Les plus pauvres ne le savent pas, persuadés qu'ils sont que seule l'école permet d'apprendre, et leurs propres réseaux sont insuffisamment hétérogènes pour qu'ils puissent y puiser des savoirs multiples. L'école pourrait jouer un rôle, non seulement de compensation, mais aussi d'apprentissage à créer et à utiliser ses réseaux comme réseaux de savoirs.

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

6 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.

pour démarrer le réseau : élèves, anciens élèves, parents, habitants du quartier, enseignants du primaire, du secondaire, bibliothécaires, travailleurs sociaux, équipe de prévention, habitants de la ville voisine... Cette hétérogénéité choisie a été l'une des plus grandes richesses de l'expérience. J'en ai gardé la conviction qu'il y a des conditions à remplir et des moyens à trouver pour faire de l'hétérogénéité une source permanente de relations, de formations et de créations.

Il s'agissait, là, d'organiser des réseaux de savoirs que chacun pourrait alimenter, où chacun pourrait puiser les apprentissages souhaités : formation réciproque et échanges de savoirs en classe, entre classes, entre écoles, entre écoles et ville ; école ouverte le soir, le samedi, le dimanche pour « les réseaux ».

Nous avons fait l'apprentissage, à l'école et par l'école, du multiple et du complexe. « Le multiple est le possible même...⁷ »

« Les réseaux » d'Orly ont été multidimensionnels à plusieurs titres. Du point de vue de leurs origines, de leurs dimensions, de leurs animateurs, des lieux et temps qui les ont structurés, de leurs effets, de leurs difficultés et de leurs richesses humaines, matérielles, intellectuelles, institutionnelles.

Quelques exemples de ces multidimensionalités.

Multiplicité des motivations de ces acteurs : aimer l'école, jouer un rôle dans la classe, dans l'école, le quartier, la ville, intéresser les élèves à l'école, leur permettre d'engranger le maximum d'expériences de réussites qui leur permettront de se croire capables d'apprendre et d'entreprendre, leur donner du goût aux programmes, leur faire apprendre la coopération, être reconnus et utiles socialement, dans la ville ou à l'école, reconnaître le milieu social et familial comme valeureux, pouvoir coopérer avec des partenaires associatifs et institutionnels sur des projets communs où chacun retrouve la raison d'être de son métier ou de son engagement, construire de la prévention plutôt que de la seule réparation, décroïsonner les classes et les générations, les établissements scolaires et les matières, les rôles, les métiers, construire des relations conviviales, ne perdre aucune des ressources en savoirs et savoir-faire utiles des parents, des jeunes, des autres adultes habitant dans les deux quartiers les plus concernés, pouvoir reconnaître

et utiliser les métiers des parents.

Nous utilisons régulièrement des lieux culturels de notre environnement. Systématiquement, un après-midi complet par semaine, nous allions travailler à la bibliothèque. Une semaine pour faire des ateliers de lecture où chacun parlait du livre en cours et construisait un jugement critique, avec l'aide des bibliothécaires, et où l'on apprenait à choisir ; l'autre semaine pour y travailler sur des recherches individuelles ou par petits groupes. Nous avions au préalable donné la liste des thèmes aux bibliothécaires qui avaient préparé des documents adaptés à l'âge des enfants. Nous occupions, pour la danse, la salle aménagée spécialement dans un gymnase de la ville ; nous allions quelquefois ensemble au cinéma ; nous visitions des entreprises, des musées, des quartiers. Multiplicité des lieux, temps et outils qui ont structuré ce premier réseau. Nous savons qu'aucun lieu n'est neutre. C'est leur diversité qui ouvre le système, qui permet de neutraliser les risques d'enfermement dans la logique liée à chaque lieu. Les échanges se déroulaient dans et pendant la classe pour les élèves, dans la classe et l'école en dehors des heures de classe pour les élèves, mais aussi pour tous les autres, y compris le samedi et le dimanche. Échanges dans le collège, la bibliothèque, la maison des jeunes et la maison de quartier, la mairie, les jardins ouvriers, les salles du centre de loisirs, les domiciles de ceux qui voulaient, des salles de la paroisse. Cette multiplicité enseigne qu'une société est une société de l'apprentissage permanent si tous les lieux où évoluent des humains peuvent être « considérés » comme lieux d'apprentissages.

Diversité des temps. Journées et soirées. Semaines et week-ends. Travail et loisirs. Temps contraint, temps choisi. Un échange de dactylo entre deux élèves de ma classe avec des secrétaires de la mairie, pendant le temps scolaire des élèves et le temps de travail des secrétaires (avec l'autorisation de l'employeur). Temps de la jeunesse et temps de la retraite : des apprentissages vraiment réciproques entre des enfants, des jeunes et les résidents de la maison de retraite pour un enrichissement des productions en vue d'expositions-ventes organisées séparément par les uns et les autres. Pari de la confiance, de l'absence de concurrence, butinage réciproque qui évite le pillage.

Diversité des temps donnés pour l'organisation du réseau. Le mien, pendant la classe pour l'organisation

7 Michel Serres, 1981, *Genèse*, Paris, B. Grasset.

des échanges en classe (du type « j'offre le passé composé et je demande la division à deux chiffres »), mais aussi celui des élèves (dans une classe coopérative, un large éventail de rôles tournants permet co-responsabilité et responsabilisation mutuelle des élèves). Celui de tous ceux qui se sont proposés comme porteurs de la démarche, des travailleuses familiales, les éducateurs, des parents, des enseignants, des anciens élèves et des élèves du collège, un médecin.

Diversité des utilisations de ces temps donnés. Mises en relation. Rédactions des affichages publics des offres et demandes. Recherches de réponses aux offres et demandes. Réflexions collectives sur l'évolution du réseau. Présences dans l'école quand s'y déroulent des échanges en dehors des heures de classes. Participations à des créations collectives : par exemple, des expositions publiques, réalisées par plusieurs collectifs, sur « La vie en HLM à Orly », « L'école en différents temps et différents pays ». Marc et moi passions beaucoup de temps à constituer une mémoire écrite de tout ce qui se passait. En fait, à l'époque, ce n'était pas tant le souci de mémoire qui nous portait mais celui que tous aient autant d'informations sur la richesse du réseau, et que celui-ci ne soit pas seulement visible par les plus centraux dans l'organisation. Nous racontions et aidions à raconter ce qui se passait, nous le dactylographions, et nous le diffusions à tous. Il y a eu beaucoup de papiers ! Nous voulions réussir ce pari : toute l'information, et la même, à tous, et, au maximum, par tous. Je crois que nous avons réussi, mais, il est vrai, au prix d'un travail énorme et celui-là peu partagé. Cela nous semblait évident, il ne fallait pas trier l'information en fonction de catégories sociales trop peu mises en question comme catégories. D'où pouvions-nous dire que tel ou tel n'était pas concerné, ne saurait que faire de l'information, n'était pas prêt à la saisir ? C'est aussi cette masse de traces qui nous a permis, quelques années plus tard, de faire un récit dont nous savions qu'il était une reconstruction – bien sûr nos représentations modifiaient la réalité, mais nous avons eu les moyens d'être au plus près possible des actions, des faits, des événements, des relations. Dès la création d'un mouvement d'échanges entre les différents réseaux, à partir de 1985, nous avons eu cette volonté de capitaliser, pour la faire circuler entre tous, le maximum de l'information sur le réel. Ce n'est que beaucoup plus

tard, à partir de 1991, que nos apprentissages, des rencontres, des partenariats, nous ont permis d'élaborer des outils d'une mémoire collective construite par ceux qui agissent.

Multiplicité des outils. Depuis cette expérience à Orly, il est évident que la diversité et la richesse actuelle des outils construits par l'ensemble des réseaux, outils d'organisation, de visualisation, de recension, d'animation, de formation, d'évaluation et d'auto-évaluation, de recherche, de communication, de partenariats, est sans commune mesure avec les nôtres à cette époque. Richesse de visualisations des offres et des demandes et des échanges en cours : nous les recensions par écrit ; nous les transmettions à tous les participants ; nous les affichions sur les portes de l'école, à la bibliothèque, à la porte du magasin de papiers peints dans le centre commercial du quartier, à la mairie et au collège. Ces affichages renouvelés régulièrement disaient l'existence du réseau de savoirs dans l'espace public.

Multiplicité enfin des expériences vécues⁸. Des jeunes de quatrième apprennent la mécanique mobylette avec des jeunes de dix-huit à vingt ans, habitant la cité de transit, qui, eux, après un an de cet enseignement, demandent l'orthographe et la reçoivent de jeunes lycéens et collégiens qui eux demandent à comprendre la crise pétrolière, demande à laquelle répond un professeur de français, qui, lui, demande la musique qu'il reçoit de jeunes qui... Un musicien professionnel vient, pendant deux ans en classe et commence par faire réaliser un xylophone à chaque élève... Des échanges de savoirs sur la santé se déroulaient régulièrement, l'un avec des jeunes de la cité, l'autre avec des mères de famille sous l'égide de Jean, médecin... Des fêtes, en soirée, réunissant parents et enfants, pour célébrer une réussite, le retour d'un voyage... Une correspondance avec une classe de l'ancienne Haute-Volta (actuellement Burkina-Faso)... De la poésie et des ateliers d'écriture (ils étaient moins pensés, élaborés et multiples que ceux qui se sont développés depuis dans la société, mais le Mouvement Freinet avait initié des démarches et leurs outils).

La lecture de deux ouvrages de Paulo Freire⁹ 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

8 Nous renvoyons le lecteur qui serait intéressé par ce point à la lecture de *L'École Éclatée*.

9 Paulo Freire, 1974, *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspéro ; 1971, *L'éducation, pratique de la liberté*, Paris, Le Cerf.

tisser connaissance et prise de conscience, comment s'appuyer sur les réels besoins, les histoires, les urgences, les intérêts des personnes concernées.

Dès 1973, les travaux d'Edgar Morin¹⁰ nous ont accompagnés dans notre compréhension de la complexité, dans la mise en place d'une pratique systémique.

Ayant, en 1971, obtenu le certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les Écoles annexes et les classes d'application (CAEA), j'ai eu de nombreuses occasions *d'accompagner la formation d'apprentis enseignants* (je n'avais moi-même que 29 ans !) *et de recevoir des enseignants chevronnés* (et plus ou moins intéressés) dans ma classe. Ce qui m'a toujours obligée à *décrire, reformuler, analyser, confronter et questionner ma pratique*. Le directeur de l'école normale¹¹ considérait cette expérience comme pilote dans son département et lui apportait un véritable *soutien* pédagogique et institutionnel. L'époque était à l'échange : nous avons pu témoigner de notre expérience (ce qui nous donnait toujours la chance d'enrichir son analyse) mais aussi rencontrer d'autres expériences tout aussi intéressantes. J'en ai gardé la conviction (que nous avons pratiquée tout au long du développement de ces réseaux) de la force herméneutique du témoignage construit.

Inscrite cette même année en Sciences de l'Éducation à l'Université Paris XIII à Vincennes, j'ai pu découvrir, avec Ruth Canter-Kohn, les *méthodes d'observation* et y travailler quelque temps, autour de ma classe, avec elle-même et quelques étudiants.

DE L'APPRENTISSAGE DE LA RECHERCHE À LA TRANSPOSITION DE L'EXPÉRIENCE – SI LE GRAIN NE MEURT – DE 1976 À 1980

En disponibilité de l'Éducation Nationale, je fais une formation en Sciences de l'Éducation. Particulièrement intéressée à comprendre les résistances des enseignants aux changements, je souhaite retravailler théoriquement sur les réseaux et sur l'ouverture de l'école. En 1983, je soutiens une thèse, réalisée sous la direction de Gilles

Ferry, à Paris X (Nanterre) intitulée « Étude des représentations des enseignants concernant la prise de décision des élèves dans l'école ». Utilisant d'abord « la prise de décision des élèves dans la classe comme indicateur de mentalité significatif des rapports de l'enseignant à la société, à l'institution et aux élèves », j'essaie de dégager les enjeux, pour l'enseignant, du choix ou du refus de « l'autogestion pédagogique ». Citant Edgar Morin, « plus un système est autonome, plus il est dépendant à l'égard de l'écosystème. En effet, l'autonomie suppose la complexité – laquelle suppose une très grande richesse de relations de toutes sortes avec l'environnement », j'interroge la capacité de l'institution à accompagner les enseignants vers le développement « d'une conscience réflexive autocritique permanente » ; à les soutenir au niveau des « approches pédagogiques qui veulent sauvegarder la complexité du réel » ; à leur faciliter l'apprentissage de « la lucidité par rapport à la complexité » ; à leur proposer des formations à « la logique de la complexité et à sa maîtrise ». J'ai appris, par ce travail de recherche, à ne pas hésiter à « paradoxer ».

En 1979/1980, grâce à un encouragement de Jean Foucambert, je rédige « L'école éclatée ». Je m'appuie sur ma mémoire ; les traces des six années de réseaux d'Orly (J'avais tenu, au jour le jour, comme un journal de bord, fait de nombreux comptes rendus, gardé tous les documents diffusés, des photos, des témoignages nombreux, des récits d'itinéraires) ; des questions d'amies et d'un écrivain, lors d'interviews organisées pour cet ouvrage ; sur mes mémoires universitaires (licence et maîtrise) ; des entretiens enregistrés de petits groupes de mes anciens élèves des trois classes de 1968 à 1975 (tous ceux, sans exception, qui ont pu recevoir les invitations m'ont répondu) ; et de grands extraits de la recherche faite avec mes élèves « la vie en HLM à Orly ».

Edgar Morin préface l'ouvrage et reconnaît ainsi l'accompagnement théorique que ses propres recherches ont représenté pour nous. Dany Cohn-Bendit le postface et l'enracine ainsi publiquement dans un mouvement social qui a compté pour nous.

10 Edgar Morin, 1973, *Le Paradigme perdu : la nature humaine*, Paris, Seuil.

11 Il s'agissait de Jacques Gilbert-Collet.

NAISSANCE DU RÉSEAU D'ÉVRY, TEMPS DU MIEUX VIVRE ENSEMBLE ET DE LA FORMATION RÉCIPROQUE, DE 1979-1984

Ou encore, de l'école comme « mobilisatrice des personnes et de la cité » à la cité qui s'organise, appuyée par l'institution municipale qui s'implique. Mon mari, en tant qu'élu municipal, propose le projet à des citoyens d'Évry. Où l'on va d'un projet pédagogique (Orly) à un projet politique : la formation réciproque peut transformer les relations sociales et permettre à un pouvoir individuel et collectif de transformer des situations individuelles et collectives.

C'est un temps de tâtonnements revendiqués : « Comment on démarre ? » « En démarrant ! ». Et naissent des formes sociales que l'on n'aurait pas imaginées si l'on s'était coulé dans les formes reconnues, y compris du côté associatif. C'est la gestion par tous, la mise en relation par le plus grand nombre, l'animation et l'ouverture du réseau par tous ses participants, mais aussi l'incompréhension narquoise des groupes établis et constitués. L'enthousiasme de la création supplée à l'imperfection des outils.

Nous approfondissons la réciprocité, ses dimensions, ses conditions de mise en œuvre, ses effets, en particulier grâce aux travaux de Gaston Bachelard¹². Dès 1981, un groupe d'enseignants (maternelle, primaire, collège, lycée et une chercheuse de l'INRP) se réunit régulièrement avec moi, pour s'approprier théoriquement et pratiquement le concept.

LE TEMPS DU DÉVELOPPEMENT, DE L'ORGANISATION EN RÉSEAUX ET DU BUTINAGE RÉCIPROQUE, DE 1985 À 1988

L'enthousiasme de nos débuts est alimenté par celui des **nouveaux créateurs de réseaux**. C'est l'époque où l'on avait tellement conscience de ne pas savoir faire (**humilité et doute**), une telle curiosité (Comment fait l'autre ? Qu'est-ce qui marche ? Comment ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui est difficile, « loupé » ?), une telle envie

d'essayer (désir et implication) et une telle fierté d'y arriver un peu et de construire une démarche innovante, que nous nous sommes reliés en réseaux, inter-réseaux, réseaux de réseaux, réseaux amis, alliés, dans des **multitudes de reconnaissances réciproques**.

Socialement, on commençait sérieusement à voir et savoir le développement de toutes sortes de formes d'exclusions. On parlait des « nouveaux pauvres », de relégation, de lutte contre l'exclusion et d'insertion.

L'intérêt des travailleurs sociaux pour les réseaux d'échanges réciproques de savoirs nous a encore davantage permis de comprendre que la **solidarité**¹³ est non seulement une exigence éthique et politique mais aussi une richesse. Nous avons développé notre conscience de ce qu'en acceptant l'exclusion, nous acceptons que des richesses humaines en savoirs, attentes, points de vue, relations, potentiels se perdent, pour les individus porteurs de ces richesses et de ces potentiels mais aussi pour toute la société qui se prive ainsi de richesses inestimées, inestimables, et mal placées dans une hiérarchie des valeurs intériorisée et peu questionnée.

« Qu'est-ce que qu'une démarche intellectuelle créatrice, sinon une réinterrogation des évidences du moment au nom d'un point de vue jusqu'ici « exclu »... le lieu de l'exclusion, ce n'est pas d'abord celui de la charité, de la justice sociale ou des dispositifs chers à nos ministères. C'est le lieu de l'intelligence sociale et politique. **Penser aujourd'hui la société, c'est forcément la penser à partir du point de vue de l'exclu, le plus grand angle possible pour penser l'ensemble du réel... Voilà pourquoi, de ce point de vue, l'appartenance aux Réseaux devient un antidote puissant à la bêtise.** » Bernard Ginisty.

Nous ne sommes pas encore un Mouvement associatif juridiquement, mais nous faisons mouvement entre nous.

C'est l'époque des *premières rencontres « inter-réseaux »* et de la rédaction d'une Charte (1985).

Nous refusons de plaquer un outil, un dispositif, une démarche mais nous **accompagnons** les personnes souhaitant mettre en place un réseau pour les aider à découvrir leurs ressources et les ressources locales sur

12 Gaston Bachelard, 1938, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, J. Vrin.

13 Solidarité : chacun répond pour le tout.

lesquelles s'appuyer, pour qu'elles inventent leur propre réseau et ainsi renouvellent les démarches qui les ont précédées. Dans les inter-réseaux, nous mutualisons les outils, idées, questions, recherches, attentes, réussites et dysfonctionnements. Lors d'un premier colloque, en 1987, je propose trois angles d'analyse de la réciprocité, psychologique (confiance en soi), social (parité, double rôle, autonomie, prise de décision) et pédagogique (prise de conscience, apprendre en enseignant, être acteur de la circulation des savoirs). Sur la question du « réseau », envisagé comme structure, projet, outil, je propose une réflexion sur les caractères du réseau, son éthique, ses limites. Les 25 réseaux existants y témoignent de leurs cheminements. Il est suivi de la constitution en association du Mouvement des Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs¹⁴.

C'est l'époque de nos *premières recherches collectives*. Une première recherche-action, avec le soutien du CRESAS, « Étude sur les conditions de développement des réseaux de formation réciproque » instaure au niveau des équipes une attitude d'observation plutôt que d'injonction, d'expérimentation plutôt que de prescription : on regarde comment les gens s'y prennent pour enseigner, pour apprendre, pour échanger sur leurs méthodes, pour les faire évoluer, pour les évaluer ; on réfléchit, en regardant la réalité, aux conditions de la réussite des réseaux et on approfondit les interactions entre les « je », leur rôle et leur place et l'évolution du projet commun porté par un « nous ». Par la suite, les travaux de Norbert Elias enrichiront nos analyses et nous permettront de comprendre en quoi et comment les RERS (Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs) contribuent à une sociogenèse assistée. Cette première recherche sera suivie de nombreuses autres, toutes en lien avec des chercheurs extérieurs (INRP, Universités,

INSEE, Laboratoire de recherche)¹⁵. Jacques Pain (et son réseau de la pédagogie institutionnelle) nous aidera à théoriser nos fonctionnements en réseau.

C'est l'époque de *l'organisation des premières formations* à cette démarche, proposées à des travailleurs sociaux, habitants, enseignants, élus, animateurs... Il faut tout inventer, contenus et méthodes cohérentes avec les contenus.

C'est à partir des accompagnements à la mise en place de réseaux (je parcours la France, plus tard ce sera aussi des pays d'Europe, d'Amérique latine et d'Afrique), des soutiens à l'existant, des rencontres régulières entre réseaux, et surtout de ces formations, que nous écrivons « *Appels aux intelligences* ». J'y approfondis mon premier travail d'analyse sur la réciprocité en concevant « la réciprocité culturelle, (comme) outil de la circulation des savoirs ». Nous y introduisons la notion d'« agir complexe », et même des « **agirs complexifiés** », et présentons la « **recherche-action-formation-communication** » comme outil de changement social.

La rencontre avec Philippe Meirieu, ses propositions d'intervenir dans des colloques, ses propres interventions, dans les années suivantes, dans nos colloques et universités d'été, la lecture de ses publications¹⁶ nous aident à nous situer dans les pratiques pédagogiques, accompagnent nos réflexions sur l'acte d'apprendre, la métacognition, les réseaux comme matrice de pédagogie différenciée.

Bernadette Aumont commencera par intervenir dans nos formations, nous permettra de comprendre l'articulation toujours nécessaire entre apprendre, entreprendre et chercher. Quelques années plus tard, elle-même initiera un RERS dans sa ville, et y appliquera ses questionnements¹⁷ de chercheuse sur « l'acte d'apprendre¹⁸ ».

14 Mouvement des Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs, association (Loi 1901), agréée association d'éducation populaire, organisme de formation professionnel déclaré.

15 Réalisations de recherches et études : « Les conditions de développement des réseaux de formation réciproque » ; « Réseaux, emploi, insertion, activités » ; « L'engagement bénévole dans les RERS » ; « Évaluation du réseau d'Évry » ; « Évaluation du réseau de Lisieux » ; « Évaluation du réseau de Saint Jean de la Ruelle » ; « Les réseaux et la vie dans la ville » ; « Les réseaux et l'accompagnement scolaire » ; « Autoformation et formation réciproque en réseaux ouverts pour lutter contre l'exclusion », « Réseaux d'échanges réciproques de savoirs et enseignement à distance », en cours, avec André Giordan : « Apprendre dans les RERS ». Toutes ces études ont toujours été faites en lien avec des chercheurs extérieurs (Université Paris X, Université de Caen, INRP...).

16 En particulier *Apprendre, oui, mais comment*, 1987, Paris, ESF.

17 Voir son article 144.

18 Bernadette Aumont, 1992, *L'acte d'apprendre*, Paris, PUF.

LE TEMPS DES MÉDIATIONS, DE 1989 À 1995

Temps des médiations, parce que se développe une prise de conscience plus collective du rôle des RERS comme système de médiations sociales et pédagogiques, comme lieux qui créent de la rencontre, du lien social¹⁹, des décloisonnements sociaux multiples, des changements des représentations sur soi et les autres, sur le savoir et l'ignorance, sur l'apprentissage et la formation. Une recherche pratique mieux partagée se fait de tous les outils de *médiations pédagogiques* : temps d'accueil et de convivialité, repérage et description des savoirs, formulation des manques, visualisation des offres et demandes, mises en relations, recherches en réseaux, échanges sur les échanges...

Le terme Mouvement est mieux compris, conçu, choisi comme mouvement citoyen, pédagogique, solidaire, d'éducation populaire.

« *Échanger des savoirs, c'est changer la vie* », *notre deuxième colloque* rassemblait 800 à 1 000 personnes. Il réunissait, dans une réflexion commune, membres des réseaux (dont un assez grand nombre de ceux que l'on ne voit jamais dans ce type de manifestation, convaincus que nous sommes qu'ils ne comprendraient pas et ne pourraient rien apporter d'essentiel), pédagogues, sociologues, philosophes, psychologues, administrateurs, enseignants, travailleurs sociaux, élus. Le recteur de Versailles y est venu « grâce au titre du colloque ». Deux cents intervenants ont fait de ce temps un moment de métissage culturel étonnant et stimulant²⁰.

Depuis 1989, le MRERS organise chaque année *des universités d'été*, avec des acteurs de l'Éducation Nationale (enseignants, inspecteurs, documentalistes, assistantes sociales scolaires), des animateurs et participants de réseaux, des élèves (de primaire, collège et lycée), toujours en lien avec des chercheurs en Sciences Humaines.

« *Pari sur l'intelligence et lien social*²¹ », le premier colloque européen des réseaux (1991) – déjà des réseaux se sont développés en Belgique et en Suisse – entraîne le

développement de réseaux en Espagne, au Brésil, en Afrique. Une première rencontre fondatrice d'un mouvement international se déroule à Barcelone.

Nous publions (1992) « *Échanger les savoirs* ». La « *boucle des agirs se complexifie* », elle devient : Recherche-Action-Formation-Communication-Évaluation-Projection/projet. Chacun est ou devrait être invité à parcourir (et à compléter) cette boucle. Nous nous appuyons toujours sur Edgar Morin mais aussi Gregory Bateson, Marilyn Ferguson, Edward T. Hall, Philippe Meirieu, Serge Moscovici, Norbert Elias, Jacques Rancière, Paul Ricœur, Michel Serres. La réciprocité y est analysée à partir de la théorie du don, instauratrice de parité ; de sa dimension « générale » (réciprocité ouverte, en réseau), instauratrice de réseaux sociaux hétérogènes, libérateurs, ressources en savoirs ; de son rôle essentiel dans la construction interactive des rôles d'enseignant et d'apprenant quand chacun est invité à jouer les deux rôles ; de l'articulation entre une dynamique formatrice (« qui est enseigné doit enseigner », ou « j'apprends en enseignant ») et d'un choix démocratique (pourquoi ne pas partager mes savoirs pour que d'autres, à leur tour, deviennent acteurs-auteurs d'un partage plus juste des savoirs). Les « réseaux » y sont analysés comme écosystème des savoirs, on parle d'écologie des savoirs. Nous avançons sur les définitions du concept de « réseau », sur l'analyse de ce que l'on « met en réseau », sur ses caractères, ses régulateurs et ses produits.

Formation réciproque, citoyenneté active et démocratie participative.

Depuis 1989, à partir de la rencontre avec Patrick Viveret (philosophe) alors chargé par le Premier ministre d'un rapport sur l'évaluation des politiques publiques, et en partie par son intermédiaire (nous étions, par ailleurs, nous-mêmes très engagés dans la vie politique locale, le monde associatif œuvrant dans le sens de la transformation sociale, la prise en charge commune de ce qui nous concerne, ainsi que dans des coopérations avec des associations africaines), nous participons à des temps d'échanges, de recherche, d'action et de formation sur

19 « Le lien social comme aventure commune tournée vers l'avantage mutuel », Paul Ricœur.

20 Des actes ont été publiés.

21 Des actes ont été réalisés.

une question qui commence à « hanter » les colloques et interventions publiques, celle de la citoyenneté.

Nous avons, depuis 1971, situé ainsi les enjeux de cette démarche : « ... multiplier pour les enfants le nombre de choses à découvrir par une expérimentation pratique... utiliser les connaissances des parents et leur vécu... que l'école devienne un lieu de rencontre où les adultes comme les enfants peuvent retrouver et favoriser leur désir de comprendre et de savoir.... Lieu où les parents peuvent mieux satisfaire leur désir de participer à l'éducation de leurs enfants... que le plus grand nombre découvre la mesure de ce dont il est capable... et puisse trouver le désir d'appliquer la même capacité dans d'autres institutions...²² » « Je découvris mieux encore la participation des parents, non plus comme méthode pédagogique mais comme occasion d'un travail entre pairs...²³ ».

Des interventions dans des colloques sur le droit des enfants, en particulier sur leur droit de participation ; une recherche, pour un colloque européen, sur les conditions et dimensions identiques des apprentissages réussis et de la citoyenneté ; notre implication dans un « Mouvement de Citoyenneté Active », lui-même relié à tout un réseau d'organisations proches ; autant d'occasions d'avancer pratiquement et théoriquement sur la dimension de « Mouvement ». Nous organisons des formations sur « Réseaux et citoyenneté », « Échanges de savoirs et création collective », « Réciprocité, réseaux et participation des habitants » ; une université d'été : « Apprentissages et citoyenneté » ; des articles sur ces thèmes.

Le thème du quatrième colloque des RERS, à Évry en 1996, sera : « Apprendre et faire société » (sous-titre : « Quand des citoyens échangent leurs savoirs »), il rassemblera 1 200 personnes. Un ouvrage en restitue les principaux apports²⁴.

Les difficultés liées à l'exigence d'une « organisation en réseaux » intégrant les fonctionnements démocratiques « traditionnels » – ou, autrement dit, liées à l'articulation et à l'enrichissement réciproque des formes traditionnelles de la démocratie représentative et des expérimen-

tations développant la démocratie participative – nous conduiront à mener une recherche-action sur ce thème (en cours depuis 1998).

À partir de 1995, la boucle des « agirs complexifiés » s'enrichit dans nos pratiques, elle devient : « Recherche-Action-Formation-Communication-Évaluation-Mémoire-Coopération²⁵ ».

Un premier groupe « Mémoire des réseaux » avait été mis en place, comme moyen de prise de parole collective et individuelle en 1986. Un « état des lieux de 600 pages avait été réalisé collectivement en 1973, une boîte à outils évolutive en 1994 ». « Une histoire dans la ville », ouvrage réalisé à partir de l'évaluation du réseau d'Évry, est publié en 1996. En 1994-1995, une formation d'animateurs d'ateliers d'écriture et de lecture provoque un développement foisonnant de ces ateliers (grâce à la « dynamique » réseaux, 33 animateurs font écrire 1 000 personnes !) et des moyens de restitution de leurs écrits aux auteurs, à leurs réseaux, au mouvement, et plus largement à la société environnante (un agenda-almanach, une exposition, un journal des écrivains, des lettres inter-réseaux, des publications de chaque réseau).

En parallèle de ces étapes, une évolution du système de formation à la démarche.

Des premiers stages (1984), dans et par l'équipe d'Évry, à des stages nationaux (1986), à des stages avec des ANPE, de la formation professionnelle en alternance, à une formation universitaire (1995), en lien avec l'Université de Tours, jusqu'à une formation européenne, financée par la Commission européenne.

LE TEMPS DU MOUVEMENT, VERS UN RÉSEAU DE CONCEPTS, DE 1995 À 2000

Ma rencontre avec Gaston Pineau aboutit, en 95, à une convention avec l'Institut Supérieur pour la Formation

22 Claire Héber-Suffrin, *Les réseaux*, L'ÉDUCATEUR, 15 septembre 1973.

23 Idem 22.

24 Claire Héber-Suffrin, dir., *Partager les savoirs, construire le lien*, avril 2001, Lyon, Chronique sociale, préface de Michel Serres, postface de Michel Rocard.

25 Ou Partenariats.

Continue de l'Université de Tours, pour la co-animation d'une formation universitaire par production de savoirs. Je découvre sa théorie tripolaire de la formation et son concept d'autoformation biocognitive.

Christiane Étévé me propose de faire un article sur les RERS dans un numéro de la revue « *Éducatons* », consacré à l'autoformation. J'essayais, à ce moment, d'identifier les étapes, au niveau de l'individu, de la participation à cette dynamique collective de réseaux d'échanges réciproques de savoirs. Cette demande m'a permis d'avancer sur la formalisation du processus individuel en jeu.

Nous participons et intervenons aux colloques autour de l'autoformation à Lille (1995), Montréal (1997), Paris (2000).

Nous coopérons avec Pascal Galvani²⁶, en particulier pour poursuivre la co-animation du DURF (Diplôme Universitaire de Responsable de Formation, engagé depuis 1995 avec Gaston Pineau) et une recherche européenne (avec des RERS de Belgique, Espagne, Allemagne, Autriche) intitulée : « Autoformation et formation réciproque en réseaux ouverts pour lutter contre l'exclusion ». Le concept de « Autoformation bio-épistémologique » nous permet de penser la formation réciproque en réseaux ouverts comme « un essai d'articulation entre la pensée et la vie, enrichie d'une réflexion permanente sur cette articulation »²⁷.

Par l'intermédiaire de Éric Emery²⁸, nous découvrons les travaux de Ferdinand Gonseth et tout son travail sur les conditions de « respect mutuel » des histoires personnelles et des façons de vivre différentes, sur les conditions psychopédagogiques et méthodologiques nécessaires à un véritable dialogue, autrement dit sur la possibilité d'accord des référentiels mis en jeu.

Nous nous approprions les outils de Norbert Elias.

Autant d'occasions qui, en se tissant, vont me permettre de construire, en croisant la théorie tripolaire de la

formation, (autoformation, hétéroformation et écoformation), une théorie tripolaire de la transformation sociale inspirée par N. Elias²⁹, et mon propre travail sur la réciprocité, un modèle « fructueux³⁰ » de la réciprocité socioformatrice.

La publication de « Les savoirs, la réciprocité et le citoyen » en 1998 sera une étape importante vers la construction d'un réseau de concepts :

Mouvement, dans ses dimensions de mouvement en chacun, mouvements entre personnes et mouvement pédagogique, culturel et solidaire.

Réseaux, comme ensemble de personnes en interactions, structure systémique ; comme processus temporel, construit par les démarches des acteurs ; comme « communal-réseau³¹ » en devenir, en mouvement qui, dans une visée politique, éthique et pédagogique, décide de s'organiser « en réseau³² ».

Échanges, ou plutôt système complexe de médiations sociales et pédagogiques qui promeut, favorise, valorise, et rend visibles de véritables échanges ; système qui, lui-même, décrit de nouveaux métiers et/ou des métiers renouvelés d'animateurs de l'éducation populaire, de coordinateurs de réseaux, de médiateurs, d'enseignants, de travailleurs du social.

Réciprocité pratiquée et théorisée dans quatre de ses dimensions :

- une réciprocité des dons, elle-même instauratrice d'une réciprocité paritaire nécessaire à la rencontre et à l'apprentissage,
- une réciprocité socioformatrice, ouverte, « on apprend dans chacun des deux rôles, en enseignant, en se constituant soi-même apprenant » et on enseigne dans les deux rôles (au sens où enseigner est envoyer des signes à autrui de ce qu'on le croit capable d'apprendre),
- une réciprocité statutaire : en étant à la fois enseignant et apprenant, dans un rapport dialogique des deux positions, on apprend à apprendre aussi en enseignant,

26 Titre des ouvrages : 1991, *Quête de sens et formation*, Paris ; Montréal : L'Harmattan ; 1997, *Autoformation et fonction de formateur*, Lyon, Chronique sociale.

27 Nous renvoyons le lecteur qui serait intéressé par ce point à la lecture de *L'École Éclatée*.

28 Éric Emery, 1995, *Pour une philosophie du dialogue*, Paris, L'Âge d'homme.

29 Norbert Elias, 1991, *La société des individus*, Paris, Fayard.

30 Gaston Pineau.

31 Communal : espaces communs aux membres d'une communauté, dont l'accès est régi par des règles du jeu construites ensemble, acceptées par tous, spécifiques à chaque communauté.

32 Claire Héber-Suffrin. coord. et Gaston Pineau. coord., Réciprocité et réseaux en formation, *Éducation permanente*, n° 144, 1999.

à enseigner en étant apprenant, et ainsi on apprend « l'apprendre »,

• une réciprocité coopérative, instituante, le système ne valant qu'autant que chacun le construit et sollicite autrui pour cette construction ; ce faisant, chacun apprend à construire et à utiliser les systèmes de formation dont il a besoin.

Savoirs, intégrant :

• la pluralité des savoirs qu'un réseau humain peut détenir, mettre en circulation, s'approprier, faire émerger, dévoiler, produire,

• la pluralité des démarches, méthodes, outils d'apprentissages, accompagnements, transmission, enseignement... qui permettent à chacun et à tous de circuler dans les savoirs et de faire circuler des savoirs,

• la pluralité des parcours d'éducation, d'instruction, de formation des acteurs concernés.

Dans le n° 144 de la revue *Éducation permanente*, Gaston Pineau présentera « la grande boucle étrange du Mouvement des réseaux d'échanges réciproques de savoirs » comme « boucle sociocognitive tendue entre expérience personnelle et échange social », comme « matrice constituée par le croisement des cinq pôles conceptuels portés par ce mouvement ».

C'est dans le cadre de la création d'un laboratoire de recherche sur la réciprocité et l'organisation en réseaux dans les systèmes et démarches de formation que ce numéro a été réalisé.

C'est encore Gaston Pineau qui nous a poussés à nous affirmer dans le domaine de la recherche – au regard des premières recherches issues de la formation universitaire que nous animions, des études et recherches-actions ponctuant depuis près de 15 ans l'évolution de ce mouvement, et des nombreux mémoires effectués, principalement, dans le cadre de formations en Sciences de l'Éducation et de mémoires d'écoles de travailleurs sociaux. Nous avons alors continué, créé, formalisé des liens avec des laboratoires de recherche (dont l'INRP par la tenue d'un séminaire sur les systèmes informels d'éducation).

Dans « Réciprocité et réseaux en formation », Daniel Hameline, à travers un voyage dans le temps, depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours, cherche les sources de cette réciprocité que nous tentons de pratiquer et théoriser. *Introuvable réciprocité*, indique-t-il. Il y aurait, là, une expérience véritablement « nouvelle », celle pour chacun de l'exercice réel de « la légitime intention d'instruire »

(Daniel Hameline, *Introuvable réciprocité*, n° 144, *Éducation permanente*), « l'échange réciproque comme désormais essentiel à la qualification d'un savoir pour que celui-ci soit défini comme véritablement humain ». *Mon mari*, dans ce même numéro, identifie quelques-unes des sources sociologiques de démarches formatrices soucieuses de démocratie, donc de solidarité, telles que celle des réseaux d'échanges réciproques de savoirs. Il s'appuie sur les travaux de Norbert Elias qui montre que les processus sociogénétiques sont susceptibles d'être orientés et invite à un progressisme instruit. Et sur ceux de Pierre Bourdieu quand il dévoile l'arbitraire des fondements de nos choix sociaux, qu'il insiste sur les interdépendances des champs sociaux et invite à la construction des moyens institutionnels de nos choix.

On y trouve également un article qui témoigne d'expériences de réseaux d'échanges réciproques de savoirs, dans des classes primaires, de collège et lycée et même dans la formation continue des enseignants.

DES PERSPECTIVES

Depuis 1996, nous travaillons avec André Giordan à partir de deux questions principales :

• Les savoirs qui circulent dans les réseaux, ceux qui pourraient circuler davantage (les savoirs dont nous avons besoin, en particulier pour participer aux débats démocratiques actuels), les savoirs émergents.

• Comment se font les apprentissages dans ces réseaux.

Un financement de cette recherche va permettre d'avancer et d'analyser à la fois des interviews de participants aux RERS, les évolutions des offres et demandes de savoirs dans certains réseaux, 60 films sur des échanges produits par La 5...

Une recherche européenne a permis d'observer, dans plusieurs sites de quatre pays européens, les pratiques des RERS et celles de programmes d'enseignement à distance. L'idée de départ était de voir comment les RERS et l'enseignement à distance ou les NTIC pouvaient s'enrichir et se potentialiser. La recherche a été menée sous la direction de Jacques Perriault et les travaux d'analyse ont porté sur les rôles de médiateurs, les modes d'apprentissages et l'acteur collectif dans les différents systèmes. Il serait intéressant maintenant d'avancer vers des expérimentations de ce type de métissage.

QUE POURRAIS-JE DIRE EN CONCLUSION ?

Ce que j'ai appris par ces chemins de praticienne en recherche et de chercheuse sur nos pratiques ?

Ou, plus modestement, en quoi je souhaite avoir progressé ?

Ce qui, peut-être, a contribué à construire cette histoire ? Être attentive à l'inattendu de la rencontre ; réagir à l'aléatoire ; ne pas craindre l'imprévu ni l'imprévisible ; choisir une culture de démarche plutôt que de programme ; aimer le pas à pas, le tâtonnement expérimental ; parier sur la demande faite à autrui de sa richesse en savoirs, en capacités, en intelligence ; refuser les catégorisations des personnes ; chercher à apposer plutôt qu'opposer, « 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'échappe³³ » ; allier, en permanence, doute et conviction ; tisser et métisser les pratiques ; savoir qu'il est encore tellement nécessaire d'apprendre, en particulier sur et dans les chemins tracés depuis trente ans ; éprouver un grand besoin et désir de coopérer ; refuser tout ce qui humilie ; m'appuyer sur les relations de reconnaissance réciproque ; considérer les savoirs comme des biens publics globaux, qui sont notre patrimoine à tous.

Et surtout que ceux dont j'ai beaucoup appris, ce sont ceux qui ont construit cette histoire, ceux qui l'ont fait évoluer, s'élargir, rebondir, ceux qui l'aiment, la questionnent, ceux qui s'y construisent autant qu'ils aident leurs « pairs » – pairs par leurs offres et demandes – à se construire. Femmes et hommes, jeunes et enfants de tous âges, de toutes origines, ils ne sont pas connus par les lecteurs de cette revue, ils sont tous singuliers d'une singularité absolue, ils sont la richesse de ces réseaux, et, pour un trop grand nombre d'entre eux, des richesses trop peu reconnues de notre société. Ils acceptent de partager leurs savoirs³⁴.

Claire HÉBER-SUFFRIN

*Co-fondatrice des Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoir,
Docteur en psychosociologie des groupes en formation
(option Sciences de l'Éducation)
Associée au laboratoire de recherche des sciences de l'éducation
(université) de Tours*

33 Paul Ricœur, citation relevée dans un hebdomadaire.

34 On estime actuellement à environ 700 le nombre de RERS en France, dans différents pays d'Europe, Amérique latine et Afrique ; dans des villes, quartiers, cantons ruraux ; dans des établissements scolaires

B'BLIOGRAPHIE DE L'AUTEUR

De l'ouverture de l'école à l'aventure citoyenne, du « bricolage » pédagogique à l'innovation en réseaux, d'une réciprocité des cultures à une culture de réciprocité, de pratiques en recherche à des recherches sur la pratique,

HÉBER-SUFFRIN, C. et M. (1981). *L'école éclatée* (Préface de Edgar Morin). Paris : Stock, 1994, réédité par Desclée de Brouwer. 289 p.

HÉBER-SUFFRIN, C. et M. (1988). *Appels aux intelligences*. Vigneux : Matrice/P.I. 257 p.

Prix de l'actualité de l'association des journalistes et écrivains pour l'ouvrage *Appels aux intelligences*, en 1990.

HÉBER-SUFFRIN, C. et M. (1992). *Échanger les savoirs* (Préface de Patrick Viveret). Paris : Desclée de Brouwer. 307 p.

HÉBER-SUFFRIN, C. et M. (1993). *Le cercle des savoirs reconnus*. (Préface de Jacques Robin). Paris : Desclée de Brouwer. 109 p.

HÉBER-SUFFRIN, C. (1993). *Les réseaux d'échanges de savoirs*. Lyon : Voies Livres. 23 p.

HÉBER-SUFFRIN, C. et M. (1994). *Apprendre et être citoyen*. Lyon : Voies Livres. 30 p.

HÉBER-SUFFRIN, C. (1998). *Les Savoirs, la Réciprocité et le Citoyen* (Préface de Philippe Meirieu). Paris : Desclée de Brouwer. 428 p.

HÉBER-SUFFRIN, C. et SERRES, M. (1999). *Des savoirs en abondance*. Domont : Thierry Quinqueton Éditions. 45 p.

HÉBER-SUFFRIN, C. coord. et PINEAU, G. coord. (2000). Réciprocité et réseaux en formation. *Éducation Permanente*, n° 144.

HÉBER-SUFFRIN, C. dir. (2001). *Partager les savoirs, construire le lien*. Lyon : Chronique sociale.

À paraître,

HÉBER-SUFFRIN, C. (sept. 2001). *Échangeons nos savoirs*. Paris : Éditions Syros.

Les auteurs qui sont, pour moi, à la racine temporelle de la démarche des réseaux de formation réciproque : Jean Piaget et le constructivisme. Gaston Bachelard, épistémologie et pédagogie. Qui est enseignant doit enseigner. Célestin Freinet, la pédagogie coopérative, le tâtonnement expérimental à l'école. Paulo Freire, éducation et conscientisation. Ivan Illich, déscolariser la

société. **Edgar Morin** et le travail sur la complexité des systèmes vivants.

Des analyseurs qui me sont devenus essentiels :

Robert Antelme. Henri Atlan. Bernadette Aumont. Amadou Ampathé Bâ. Catherine Baker. Mary Balmory. Gregory Bateson. Les enfants de Barbiana. Bruno Bettelheim. Paul Blanquard. Pierre Bourdieu. Fernand Braudel. Martin Buber. Patrick Chamoiseau. René Char. Boris Cyrulnik. Bernard DeFrance. Françoise Dolto. Jacques Duboin. Joffre Dumazedier. Norbert Elias. Momy Elkaim. Éric Emery. Marilyn Ferguson. Janine

Filloux. Mohandas Gandhi. Pascal Galvani. André Giordan. René Girard. Ferdinand Gonseth. Édouard T. Hall. Daniel Hameline. Ismaël Kadaré. Janusz Korczak. Philippe Lefèvre. Henri Laborit. Primo Lévi. Jack London. Philippe Meirieu. Olivier Mongin. Toni Morrison. Serge Moscovici. Fernand Oury. Jacques Pain. André de Peretti. François Perroux. Michel Ragon. Gaston Pineau. Paul Ricoeur. Jacques Robin, Olivier Sacks, Patrick Viver et Michel Serres. Bertrand Schwartz. Jean Vassileff. François-Xavier Verschave. Paul Watzlawick.

