La confiance

Avant-propos

Je trouve toujours intéressant de s'appliquer à soi-même, par un retour réflexif complexe, les questions à travailler avec les autres.

Avant de venir participer (dans ce rôle difficile et porteur de grand témoin et qui témoigne, de votre part d'une grande confiance : un pari ?), j'ai donc réfléchi à partir de mes peurs et inquiétudes devant ce rôle pour lequel, en me le proposant, vous me signifiez cette confiance risquée.

Mon inquiétude, avant de venir, est positive. Si elle est le signe de l'importance que j'accorde à cette rencontre, ce rôle et votre un projet. Elle pourrait être négative si elle inquiète trop, si elle inhibe, si elle restreint, si elle affole, et, si donc, pour en sortir à ses propres yeux, elle fait entrer dans une logique d'échec, de trop grande humilité ou d'arrogance, de dogmatisme, de diminution de ce dont on peut être porteur (Vous restreindre, vivre petit ne rend pas service au monde, affirmait Nelson Mandela dans son discours d'intronisation comme Président de la République).

J'ai ressenti, alors, que j'avais vraiment, comme tout un chacun, besoin, pour oser affronter votre proposition, de sécurité physique, affective/relationnelle et cognitive suffisantes : d'audace vis-à-vis de vous et de confiance suffisante en vous, en moi et dans la situation organisée qu'est ce colloque.

Aujourd'hui je suis « entre » :

- La *sollicitation* qui m'a été faite : si la personne que je connais et reconnais, Marie-Claude (je ne connaissais pas les autres : grande inconnue pour moi, donc) me l'a proposé, c'est qu'elle est intéressée, c'est qu'elle m'en croit capable, c'est qu'elle a l'intuition que je vais y arriver, c'est que j'ai fait ou dit ou pensé des choses pour lesquelles elle voit le lien ou les liens possibles…
- *L'espoir* de « votre » bienveillance. Il est fondé par quoi ? Sans doute, par la conscience que j'ai que nous sommes dans la même histoire. Ma confiance en M.C. et les organisateurs. Votre propre bienveillance : si on le veut, on peut apprendre de tous et chacun
- Ma *conviction* que vous ne pouvez qu'être bienveillants, en tant que personne, puisque votre organisation, E. et D. annonce que la bienveillance et la confiance sont au cœur de son projet.
- Le *fait* que je me sais vulnérable à autrui et que j'ai besoin de confiance : s'accepter vulnérable ne se peut sans confiance expérimentée. Et c'est alors une force.
- Un *travail* personnel pour me mettre à distance de moi et me rendre disponible à vous. Disponibilité et confiance. Disponible à ce que vous êtes, à ce que vous faites, à vos expériences et vos questions. Disponible au voyage que vous m'invitez à faire et où c'est vous qui conduisez, qui me conduisez.

Dès avant de venir, j'étais gagnante dans cette aventure.

Introduction

Me présenter

1. **Par mes « métiers**

J'ai été quinze ans institutrices, dont trois comme remplaçante, trois années pendant lesquelles aucun enseignant ne m'a jamais rien transmis, ne m'a jamais aidé ! Douze ans à Orly où, affrontée à de telles stigmatisations, je ne pouvais m'en sortir qu'en m'appuyant sur un regard constructif sur les élèves, leurs parents, le quartier (où j'habitais).

J'ai été maître formateur.

J'ai été seize ans secrétaire générale ou responsable national de formation dans le mouvement d'éducation populaire que j'ai contribué à créer.

J'ai été six ans formatrice en convention avec l'Université de Tours d'une maîtrise en Sciences de l'éducation.

2. **Par mes formations**

Ma première et plus cohérente formation professionnelle : des formations réciproques (le jour de congé de la semaine) entre enseignants du groupe Freinet local.

Quelques années de formation universitaire (licence et maitrise en Sciences de l'éducation ; doctorat en psychosociologie des groupes en éducation et en formation.

Toutes les formations que j'ai animées ou co/animées ont été de formidables vecteurs de multiples apprentissages pour moi.

3. **Par mes productions**

Créations d'associations, projets collectifs, section syndicale locale…

Création des réseaux d'échanges réciproques de savoirs

Organisations de colloques, universités d'été…

Ouvrages comme auteur, co/auteur ; coordinatrice… (Voir bibliographie : www.heber-suffrin.org

4. **Par le projet** dans lequel je m'investis depuis plus de quarante ans : les réseaux d'échanges réciproques de savoirs, projet qui me donne mes principales clés d'écoute.

(Petites notes transversales

- *Vous avez beaucoup évoqué la question de l'évaluation. Evaluer, mot qui vient du latin : valere. Valere = être fort ! Evaluer : faire ressortir, rendre visible… en quoi une personne, un travail, un collectif, un projet « est fort », rend fort, augmente les forces…*
- *Deuxième « petite note » : l'encre rouge. Jacques Perriault, bien connu pour ses travaux sur les Outils de communication qui raconte que c'est Marco Polo qui a rapporté l'encre rouge de chine où elle ne peut être utilisée que part l'empereur parce qu'elle est le signe du pouvoir absolu !*

- *Le statut de l'erreur comme étape de l'apprentissage : voir les travaux de Daniel Favre et d''André Giordan)*

Présenter les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs®

Un postulat : chacun sait beaucoup de choses ; chacun est ignorant.

Une proposition, chacun est invité à demander des *savoirs et à en offrir*

De l'action, un engagement *: c*hacun peut apprendre et enseigner, transmettre, partager ses savoirs (ou apprendre à le faire).

Exemples

Dans une ville : Jean-Pierre transmet son savoir en conversation allemande à Martine et Yann. Yann enseigne la chimie de niveau 3ème à Mathilde et Raphaël. Martine partage ses compétences en cuisine avec Juliette et Benoît. Benoît enseigne le violon à Eric. Eric (19 ans) offre l'anglais à douze personnes, enfants, jeunes et adultes, qui l'avaient demandé ou que l'offre a intéressés. Parmi elles, Brana (35 ans) offre la natation…

Dans un établissement scolaire : Ugo, Grégoire, Julie, Hacen et Christophe apprennent le Russe avec Mathieu qui, lui-même, reçoit de l'informatique de Ludovic et Selma. Cette dernière s'initie, avec sept autres élèves de sa classe, au Basket avec Marie, Hafida et Sandrine qui demandent, les deux premières, une aide en Mathématique à Thomas et, la seconde, une initiation aux échecs à Julien et Isabelle, etc.

Echanges réciproques de savoirs en cours de grammaire[1] *:* 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 Lucile et Siwert, plus " en avance " que leurs camarades, ils s'aventurent sur les chemins plus ardus de l'accord des participes passés avec les verbes pronominaux…

Trois fondements.

- *Tous les savoirs* « de » tous, « pour tous, par (l'intermédiaire possible) de tous.
- *Une réciprocité formatrice* dans ses dimensions complexes de droit et pouvoir de donner et recevoir pour chacun et tous ; de parité comme a priori (Rancière), de parité instaurée, de parité effet du processus ; de réciprocité efficace pour apprendre ; de réciprocité des rôles qui permet d'apprendre chacun d'eux ; de réciprocité coopérative : construire ensemble le système par lequel on se forme ; le développement de la conscience de réciprocité ainsi que de la force de celle-ci.
- *Un système organisé « en réseaux » et créateurs de réseaux et de proximités multiples.*

[1] Exemple donné par Jacqueline Culetto et Françoise Heinrich, enseignantes de français, dans l'ouvrage : Claire Héber-Suffrin (coordination), *Pratiquer la formation réciproque à l'école*, Chronique sociale, 2005.

Un développement de cette démarche en France : dans le tissu social résidentiel (villes, quartiers, cantons…) ; dans des établissements scolaires ; en formation professionnelle, en entreprise (La Poste…). Et dans différents pays d'Europe et d'autres continents.

VOUS

Enormément de choses intéressantes !
J'ai tout noté ! Mais j'ai du choisir ! Et, « d'une partie seulement » de mes notes sur vos propos, est né ce plan.

Introduction : ils apprennent ce qu'ils vivent

I. Au cœur du système : niveau des personnes et de leurs interactions

Elèves
Enseignants
Parents

II. Niveau de l'institution scolaire

Des objets : les savoirs
Une démarche : apprendre ; réciprocité
Un système organisateur : l'organisation en réseau

III. Niveau du territoire environnant

Création collective et coopération

IV. Niveau du social, culturel, politique… englobant. Toute la société : ensemble des citoyens, État…

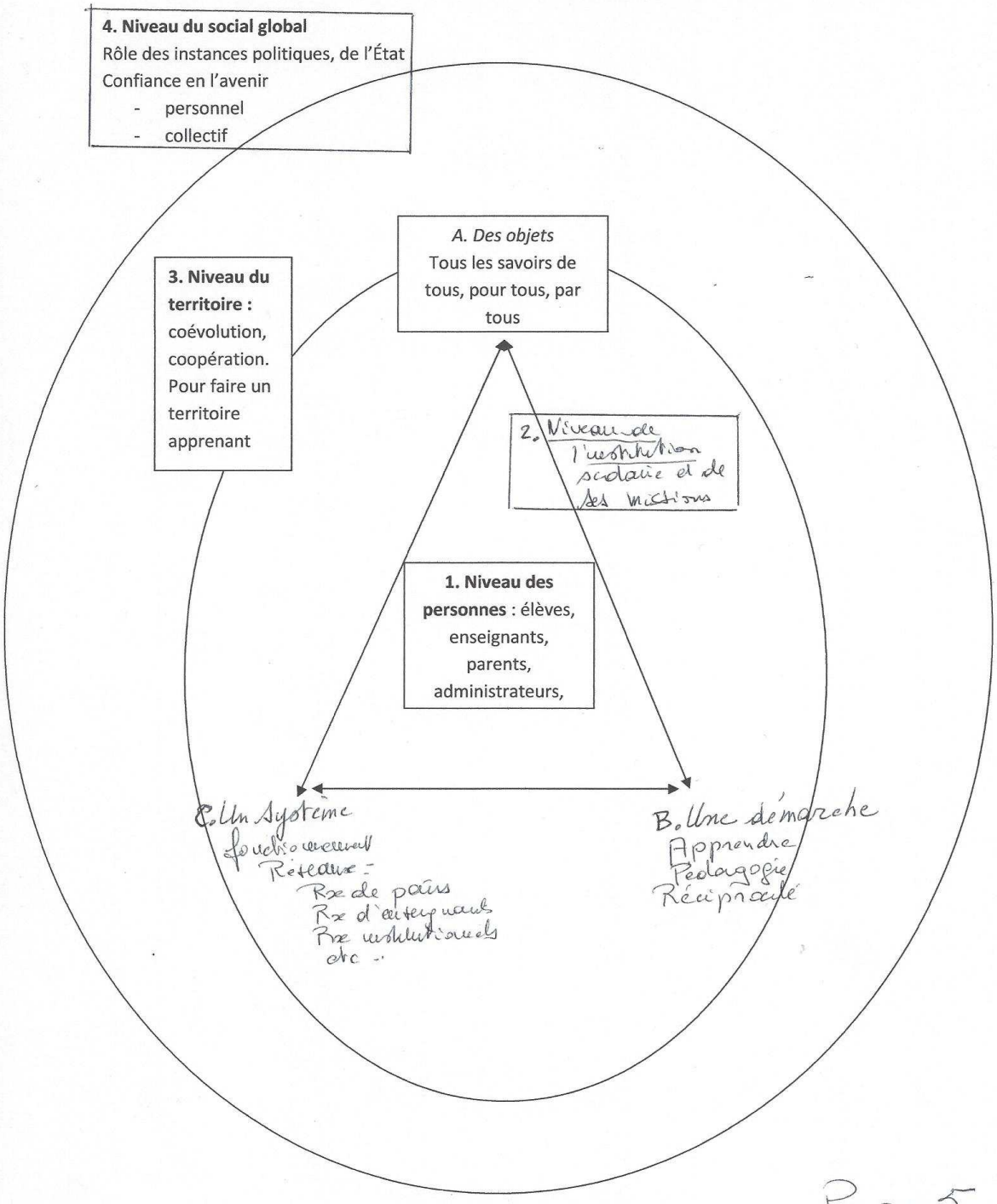
Ce niveau ne sera traité en tant que tel. Il l'a été par les historiens, sociologues, responsables institutionnels représentants de l'État. La question de la confiance en l'avenir (qui nécessite de croire en sa société et en son amélioration possible travers toutes les parties précédentes.

Pour conclure

Deux histoires qui continuent à donner du sens à ce que je veux faire. Apprentissages analogiques de conditions de la confiance

Le schéma qui suit visualise l'organisation mon témoignage.

Quid de la confiance, des différentes formes de confiance, à ces différents niveaux et dans ces différents pôles



Ils apprennent ce qu'ils vivent !

Tous, nous apprenons ce que nous vivons !

La confiance donc, elle aussi, s'apprend en se vivant, vous l'avez tous dit.
En apprenant des connaissances, des savoir-faire… on apprend le système par lequel et dans lequel on apprend.

Le risque n'est-il pas, dans notre système scolaire tel qu'il fonctionne – et dans notre société telle qu'elle s'oriente – d'apprendre :

1. la compétition (la rivalité, les classements, la comparaison avec autrui…) ?
2. le conformisme (les catégorisations qui uniformisent et dans lesquels on se moule : surtout « être comme les autres ») ?
3. la consommation (l'écoute – apparente – passive, un être présent sans implication, sans questions…) ?

1'. à compétition, préférer, opposer, pratiquer : coopération, solidarité.
2'. à conformisme, préférer, opposer, pratiquer : Esprit critique, autonomie de pensée, émancipation.
3'. à consommation, préférer, opposer, pratiquer contribution, co/construction, création coopérative, citoyenneté, responsabilité.

1''. coopération… fondée sur la confiance en soi, en autrui.
2'' esprit critique et émancipation (des modes…) fondés sur confiance en la capacité de chacun de penser le réel.
3''. création collective, citoyenneté fondées sur confiance en l'avenir, en l'institution, en la capacité de l'institution de s'améliorer, en la société de devenir plus juste, y compris pour soi.

1. Compétition	2. conformisme	3. consommation
1'. Coopération Solidarité	2'. Esprit critique Émancipation	3'. Création collective Citoyenneté Responsabilisation
1''. Confiance en soi, estime de soi/confiance en autrui	2''. Confiance en la capacité de penser le réel de tout un chacun	3''. Confiance en l'avenir, en l'institution : en la société et leur capacité de changement pour devenir plus justes

Entendu dans les films faits par les jeunes du lycée dans lequel nous sommes :

« On a gardé toutes les formes de confiance qui ont été évoquées » : autrement dit, ils ont partagé avec nous, d'emblée, **un regard complexe, un regard capable de saisir la complexité du réel.**

Ils ont manifesté leur compréhension (et donc appris) de la complexité des systèmes vivants.

Les personnes

Je ne « rebondirai » ici que sur : les élèves, les enseignants, les parents, faute de temps. Il est tout aussi important de réfléchir sur les personnes qui administrent, entretiennent, interviennent, coopèrent (en différents partenariats : psychologues, chercheurs, associations…).

Les élèves

Je ne fais encore que reprendre autrement tout ce dont vous êtes porteurs.

Tout ceci vaut aussi pour les adultes de et autour de l'institution.

Les élèves à considérer tous comme étant de la même humanité.

Toujours partir de l'*a priori* de l'égalité des intelligences (Jacques Rancière) ; l'*a priori* de la capacité de chacun à devenir capable, à se rendre capable d'apprendre, de comprendre, de créer, de contribuer… ; de la capacité, pour chacun, de mouvement, d'évolution, de coévolution…

Chaque élève est à considérer dans son besoin de beau : je reprends ici l'introduction de M. le proviseur de ce lycée qui indique l'importance du beau : cet établissement et son alentour sont beau ; non seulement tout un chacun a besoin de beau pour construire son estime de soi et la confiance en soi, mais tout un chacun « mérite » du beau.

Tout un chacun a besoin d'eau, d'air… pour vivre. Mais tout autant, a besoin de :

- **sens**. C'est-à-dire comprendre, donner valeur, savoir où il va et souhaite aller, quelles significations il choisit de donner à sa vie et au monde, voir ses sensibilités prises en compte, pouvant s'exprimer positivement. Bruno Bettelheim propose comme un des signes de l'éducation réussie : 'avoir suffisamment de relations durables **et** donner ainsi un sens à sa vie ». Voici un « et » bien impressionnant. Et qui remet la confiance au cœur de la construction du sens. En effet, les relations durables se construisent-elles sans suffisamment d'estime de soi et de confiance en soi, de confiance en autrui… ?

- **reconnaissance**. « Le « Je » se construit de tous les « Tu » qui l'ont nommé » rappelait Albert Jacquard. Phrase terrible quant à la responsabilité des adultes éducateurs ! Banalité extrême, surtout devant vous, que de dire que nous avons tous besoin de reconnaissance pour nous construire, pour grandir, pour apprendre, pour nous relier, pour créer… une reconnaissance justement régulée par la reconnaissance de chacun des autres. Une reconnaissance qui permet à chacun d'être renommé par

tout ce dont il est porteur) : re/nommé, nommé à nouveau… Chacun, rappelle Marie-Christine Toczek, a besoin d'être considéré comme quelqu'un de bien !

- **affection**. Ça se traduit à l'école par : « je suis intéressé, moi enseignant, moi administrateur… à ce que tu réussisses… ». autres mots possibles : bienveillance – respect – Etc. encore que… 'tout acte d'éducation est un acte d'amour, donc un acte de courage » affirme Paulo Freire…

- **justice**. C'est-à-dire avoir confiance dans une école qui serait une chance pour chacun, c'est-à-dire pour « moi » tout autant que pour chacun des autres : ce qui casse autrui me fait craindre pour moi-même… casse aussi ma confiance dans une institution qui signifie ainsi qu'elle me met en danger et m'oblige à essayer différentes stratégies (contribuer à la casse d'autrui ; me séparer de celui-là ; me fondre dans la masse…).

Monsieur le Ministre, au début de cette rencontre, a utilisé l'expression **« avoir foi ensemble ».** Donc, aussi, avoir foi ensemble et singulièrement en chaque enfant, chaque jeune (chaque enseignant, chaque parent…). Avoir foi en lui comme être d'une absolue singularité, imprévisible, indéterminé, indéterminable. Cela nous rappelle notre vigilance nécessaire envers les catégorisations (CSP, fiches de début d'année dont la nocivité a été relevée dans l'atelier N° 1…) ; et d'une absolue complexité. « Je ne me résume pas à l'école » dit une élève dans un des films. Rêvons : l'école comme un lieu où l'on pourrait faire émerger, mettre en valeur, partager… cette complexité !

Besoin

Plus que nous adultes, les enfants et les jeunes ont besoin d'avoir confiance en un présent où ils aient, en un avenir où ils auraient (je m'appuie, ici, sur des apports de Fernand Deligny, éducateur) :

- des relations qui leur conviennent ;
- des activités qui leur conviennent ;
- un monde psychoaffectif qui leur convienne.

On mesure bien, alors, la nécessité de la coopération entre tous les adultes et toutes les institutions qui se préoccupent d'éducation, d'instruction et de socialisation des enfants et des jeunes.

Chacun – et tous – porteur de savoirs et de besoins et désirs d'apprendre

Vous avez, à plusieurs reprises, rappeler ce pari de l'éducabilité nécessaire dans vos métiers. Tous capables d'apprendre, d'apprendre à apprendre, d'accompagner l'apprentissage d'autrui et/ou d'apprendre à le faire, de transmettre et/ou d'apprendre à le faire. (Repérer ses savoirs, c'est – l'apprentissage étant toujours le résultat d'un apprentissage – repérer que l'on a déjà su apprendre (de multiples façons, par de multiples chemins, dans de multiples situations de vie, en s'appuyant sur de multiples relations…) et donc se faire

confiance, commencer ou recommencer à se faire confiance pour apprendre. Un « mouvement » est possible !
Se dire et dire : « je sais… ceci ou cela », c'est prendre de la distance avec le « je suis nul ». C'est pouvoir se dire « je ne sais pas… encore ».
Posture nécessaire pour sortir de l'humiliant « je suis en échec scolaire = je suis un échec scolaire »… pour réduire les humiliations, pour refuser d'intégrer ce qui est dit de vous sans vous (Marie Balmary : le sujet annule tôt ou tard ce qui se fait en lui sans lui »).

Chaque enfant, chaque jeune (chaque adulte) est un être de relation (nouvelle banalité !)
Rappelons-nous Martin Buber[2] indiquant l'importance pour les « Je » d'être en relation avec un « Tu » et non un « cela ». Le Je du Je/Tu n'est pas le même que celui du Je/cela (ou l'autre, interprété est constitué comme un objet).
Un Je singulier, donc, mais relié, par une multitude de liens différents. Liens qui peuvent libérer ou ligoter !
« Je venais de l'autre rive » dit Rahil dans un des films.
Oui, l'autre est toujours sur l'autre rive. Porteur d'inconnus pour nous, pour moi.
Deux exemples me viennent à l'esprit :

- avec une trentaine de mes anciens élèves (de 1968 à 1975), nous avons écrit l'ouvrage « Plaisir d'aller à l'école. J'ai rencontré D., coiffeuse dans une ville des Alpes. Son témoignage est très émouvant mais, évidemment très incomplet et tant mieux. Ce qu'elle m'a raconté de ce qu'elle vivait à l'époque (j'avais bien sûr compris, alors, que sa vie n'était pas un chemin semé de roses) m'a effarée. Je m'autorise ici à citer ce que cela m'a donné envie d'écrire dans l'ouvrage cité ci-dessus : « Avec une trentaine de mes anciens élèves (de 1968 à 1975), nous avons écrit l'ouvrage « Plaisir d'aller à l'école. J'ai rencontré D., coiffeuse dans une ville des Alpes. Son témoignage est très émouvant mais, évidemment très incomplet et tant mieux. Ce qu'elle m'a raconté de ce qu'elle vivait à l'époque (j'avais bien sûr compris que sa vie n'était pas un chemin de roses) m'a effarée. Je m'autorise ici à citer ce que cela m'a donné envie d'écrire dans l'ouvrage cité : « *L'extrême* nécessité pour les enseignants d'être *extrêmement* bienveillants *a priori* pour chaque enfant et jeune dont il a la responsabilité ! Bienveillance à élargir, enrichir, nuancer *extrêmement*. Dans la mesure où une grande part de ce que peuvent vivre ces enfants et ces jeunes comme souffrances lourdes et permanentes est souvent *extrêmement* ignorée de leurs enseignants. Les enfants se taisent sur ces souffrances. Elles n'apparaissent pas non plus dans les lettres et témoignages précédents où il n'est pas question, pour qui que ce soit, de mettre à nu son intimité ni de « revenir » sur des choses surmontées. Sans cette <u>bienveillance absolument inconditionnelle</u>, on

[2] Martin Buber, *Je et Tu* (1935), Aubier-Montaigne, 1992. A noter : une magnifique préface de Gaston Bachelard.

ne peut ni comprendre pourquoi certains enfants ne sont pas disponibles pour apprendre ; ni donc assurer positivement la fonction d'enseignant.

- Grand écrivain, brillant intellectuel, fils d'une femme qui a exercé l'emploi de femme de ménage, originaire d'une famille très pauvre, Michel Ragon indique, dans une interview au journal Télérama « qu'il s'est toujours senti mal à l'aise sur la rive des érudits » ; comme s'il y avait, dans sa présence au milieu de ces érudits, une mystification qui allait être découverte !

Les enseignants

On pourrait dire, ou redire avec des nuances, tout ce qui vient d'être dit. Mais avec quelques outils de distanciation puisque l'enseignant, lui, a fait le **choix** d'accompagner, d'instruire, d'éduquer, cet enfant, ce jeune.

Vous avez souvent évoqué la question de la formation des enseignants. Quid de la formation réciproque entre enseignants ? Apprendre à l'autre, apprendre de l'autre ? De la mutualisation des pratiques, des expériences, des outils ? Ne sont-elles pas, trop souvent, bloquées par la défiance, la peur d'être considéré comme « faisant du zèle », « voulant « donner des leçons », « se mettre en avant » ?

Or, les enseignants (au moins ceux qui s'interrogent…) sont, eux aussi, beaucoup plus porteurs de savoirs utiles pour enseigner qu'ils ne le savent, qu'ils ne se le disent à eux-mêmes, qu'ils ne le montrent, que leur institution ne le sait

Ils ont, également, beaucoup plus de besoins et désirs d'apprendre, de continuer à apprendre –et ceci à tous les niveaux des institutions scolaires : niveaux au sens de la maternelle à l'université ne faudrait-il pas d'ailleurs davantage de croisements entre ces niveaux là, d'informations réciproques ?) ; niveaux au sens des hiérarchies fonctionnelles : on voit, là, un lien nécessaire entre responsabilité et apprentissage : tout changement et/ou accroissement de responsabilité nécessite de nouveaux apprentissages !

La question de votre légitimé a, plusieurs fois, surgi dans vos débats
Certes, l'enseignant est légitimé par ses connaissances. Pas question, sous prétexte d'une parité de faux-semblants de faire comme s'il n'en savait pas plus que l'élève. De faire comme si l'élève pouvait tout retrouver. De faire celui qui n'a rien à transmettre. De confondre disparité cognitive (évidente) ; disparité dans la responsabilité (évidente) et parité comme être humain capable d'apprendre.
Mais, à un moment de notre histoire commune où nous voyons bien que les enfants et les jeunes (mais c'était déjà le cas ! C'est mieux reconnu. Et les outils d'accès, au moins techniques, aux savoirs sont plus diffusés) apprennent beaucoup en dehors de

l'institution, cette légitimité-là leur semble quelquefois mise en question, contestée. D'où une crise de confiance qu''ils vivent mal, et ils ont raison.

Il leur est donc nécessaire de voir reconnues d'autres sources de légitimité. En voici quelques-unes émises par tel ou tel d'entre vous :

- Sa cohérence : cohérence entre le dire et le faire…)
- Son quotient… relationnel (voir les travaux d'Olivier Clerc)
- Son inscription dans une équipe faite d'acteurs multiples et porteuse de projets ambitieux et réalistes
- Son ouverture vers le milieu environnant
- Son empathie
- Ses choix éthiques et ses outils pour les faire advenir concrètement, pour les faire réussir (et ils le savent ! et ils les voient), mais pas seul.

Tout cela dans un temps de l'enfant ou du jeune qui oriente les temps institutionnels : qui est respecté. Comment ?parce que l'enseignant « fait équipe » et que, grâce au projet d'équipe porté par cette équipe, il peut y avoir continuité dans le temps de l'enfant, continuité horizontale et transversale (à travers les disciplines) continuité verticale (à travers la succession dans les différentes classes et les liens créés ainsi par le projet d'établissement.

Vous avez également évoqué, à plusieurs reprises, la question de la défiance

Plusieurs intervenants ont magnifiquement montré les sources de cette défiance réciproque : entre enseignants ; entre les enseignants et l'institution représentée par son administration à plusieurs niveaux de territoire ; défiance parents et enseignants ; défiance vis-à-vis des collectivités territoriales ; défiance entre l'école et le monde associatif ; entre l'école et laa société… Les raisons historiques et sociologiques vous ont été présentées. Vous savez que cela peut conduire à l'impuissance. Qui suis-je, moi, enseignant de terrain, qui, ainsi, prend conscience de toutes ces défiances construites et renforcées par l'histoire, pour affronter ce monstre ? Cela peut, certes, et en partie, me déculpabiliser : oui, cette défiance a été intériorisée depuis longtemps par tous les acteurs concernés. Mais cela peut écraser. Il n'y a rien à faire !

Mais, vous avez aussi noté que cela bouge un peu. Et que cela peut valoir le coup de s'appuyer sur ces pas à pas pour les potentialiser, les prendre comme tremplin… :

La confiance (en soi mais, nous parlons surtout ici de la confiance dans l'évolution que nous espérons de notre institution scolaire) peut se nourrir de :

- grandes utopies
- de petites avancées non négligées (négliger = ne pas relier).

Il y a du courage à refuser la désespérance.

Enfin, autre parole entendue : « on reste dans les lieux dits difficiles si on y trouve une équipe créative »

Formidable encouragement à créer !

Créer. François Plassard[3] (créateur de projets collectifs) propose, pour aider à comprendre quand advient la création collective coopérative un schéma où ces trois pôles : des contraintes affrontées, une volonté et un ou des éléments catalyseurs sont liés.

Revisitons ce schéma à partir, justement de ce qu'affrontent des enseignants en arrivant dans ces territoires identifiés toujours (et seulement !) comme difficiles.

1. Ils sont stigmatisés. Et leurs habitants intériorisent tous cette dévalorisation.

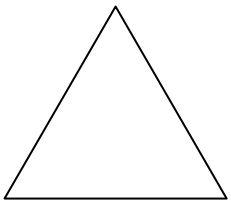
Il y a effectivement des formes de violences.

Une hétérogénéité qui est vécue comme difficulté

Etc. Vous savez tous cela. Pas question de se voiler la face.

Comme dans les ateliers d'écriture, la contrainte, l'obstacle peut être source de créativité, à quelques conditions cependant.

1. Obstacles
Contraintes
Difficultés



Elément catalyseur

- rencontre
- formation
- partenariat

Autre expérience

2. Ça suffit
- colère
- volonté
- refus
- non consentement actif à ce qui dégrade autrui

2. D'où nait un jour un « ça suffit » ? Vis-à-vis de quoi ? Comment est-il partagé ? vécu, non comme « empêchement mais comme stimulant. Source de volontés partagées ; de construction d'une vision commune de la réalité, d'une envie d'essayer…

3. et souvent un événement catalyseur ouvre la piste de la création collective : une rencontre, une formation, le récit d'une autre expérience, l'arrivée d'une personne fédératrice d'énergies… une idée où l'on retrouve ce qu'on a déjà vécu ; une idée qui donne envie de la tester…

Alors,

Ces lieux deviennent les laboratoires de l'école à venir, de l'école qu'il nous faut « à tous (les acteurs, enseignants, élèves, parents…) se savent-ils les « laborantins » de la création de l'école ? Pas sûr ! En tout cas, ils partagent de la fierté créatrice de

[3] Ingénieur agronome, docteur en économie et agent de développement social, rural, etc.

confiance en soi, de confiance réciproque, de confiance en l'école, de confiance en l'avenir. Ils sont les inventeurs de la pédagogie bonne « pour tous » (vous avez donné des exemples : j'ai retenu l'expérience du portfolio…).

Les parents

Commencer par **les considérer comme porteurs de beaucoup d'expériences** que nous ne connaissons pas : sur le plan de leur histoire personnelle, culturelle, professionnelle, sociales…

Ils peuvent être des alliés. Dans mes débuts d'enseignante, à Orly, « j'ai eu besoin des autres et, en particulier, de ces mères, pour réussir dans mon métier. Dès le début de mon activité professionnelle à Orly, j'invitais les parents à venir me voir (je ne les ai jamais « convoqués ») pour qu'ensemble nous aidions leur enfant, « mon » élève, à mieux réussir. Ce n'était pas d'abord une stratégie de pédagogue mais une véritable conscience de mon impuissance à faire avancer tel élève vers sa réussite, vers des formes d'excellence, sans coopération parents/enseignante. Nous avions des perspectives (eux comme parents/éducateurs, moi comme enseignante/éducatrice) différentes et complémentaires. On se devait de les articuler. Ils m'ont beaucoup appris. Attention, je ne dis pas qu'il en était ainsi avec tous les parents. […].[4] »

Ils sont aussi des personnes qui savent et ne savent pas. Comment croiser nos savoirs ? Comment apprendre ensemble ?

Humiliation. Les parents d'enfants en difficulté scolaire (ou pour lesquels l'école est en difficulté parce qu'elle ne sait pas comment faire) le vivent comme une humiliation. Ils vivent l'humiliation vécue par leur enfant (je l'ai vécue pour un de mes quatre enfants, alors que j'avais des branches auxquelles me raccrocher). Voir à ce sujet les travaux de Rosine Debray montrant à quel point fonctionne ce cercle vicieux lorsqu'il s'agit d'enfants qui ont du mal à vivre heureux : la mère vit qu'elle n'a pas su rendre son enfants compétent ; lui vit qu'il n'a pas su rendre sa mère compétente comme mère ; en arrivant à l'école, si, comme on peut le penser, ça ne marche pas, encore une fois, l'enfant ressent qu'il n'a pas su rendre son enseignant compétent, celui-ci vit qu'il ne peut faire réussir cet enfant, etc.

Monsieur le Ministre propose de tenter de **se regarder comme alliés**. C'est fort ! Il a raison. Oui. Mais, c'est qui, qui commence ?

On voit, là, la nécessité de travailler, de part et d'autres, sur nos **représentations** ; elles-mêmes enracinées dans nos histoires personnelles (y compris scolaires) relationnelles, institutionnelles… Elles sont à réinterroger sans cesse.

[4] Plaisir d'aller à l'école

Pour toutes personnes

Madame Toczek a partagé avec les participants du colloque une analyse fondée sur des expériences passionnantes de psychosociologie expérimentale. Nous avons été nombreux, je crois, à voir se renforcer ce que nos expériences et nos analyses nous ont appris ; à recevoir des mots pour les dire ; à comprendre des dimensions de la confiance ou de la défiance, de l'échec et des stratégies pour conserver l'estime de soi… qui vont nourrir les regards que nous porterons sur les réalités que nous avons à vivre.

« Nous avons tous besoin de nous considérer comme quelqu'un de bien. » C'est dit simplement. C'est dit clairement. Nous savons que c'est vrai. Nous avons à en faire quelque chose.

Une des difficultés pour cela.

C'est toute la question de la surestimation de soi ou de la sous-estimation de soi. Le niveau du « je suis quelqu'un de bien » est difficile à travailler.

La surestimation de soi (ou son besoin) peut conduire à la rivalité (cette chose si peu travaillée à l'école, dans la faille, dans les institutions, dans les associations…). A l'écrasement de l'autre. A son humiliation. A la séparation d'avec celles et ceux qui ne sont plus tout à fait « fréquentables » !

Elle entraine la sous-estimation d'autrui. D'où arrogance ; compassion ; dévouement ; rejet ; agressivité…

La sous-estimation de soi, c'est évident, entraine insuffisance de confiance en soi, de tension vers autrui, de confiance dans les institutions (les trois mouvements nécessaires pour être responsable).

Surestimation et sous-estimation sont incompatibles avec une véritable coopération ! Elles recréent des rapports de domination/soumission.

D'où l'intérêt, à mon sens, de la réciprocité positive : parité/altérité : chacun (et ça vaut pour tous) est savant et ignorant, mais pas des mêmes choses ; peut offrir et recevoir, mais pas les mêmes choses, ni de la même façon, etc. Chacun, en expérimentant ces deux rôles (être accompagné pour apprendre et accompagner un autre ou d'autres pour qu'il réussisse à apprendre) comprend mieux les deux rôles et garant (en partie) que, peut-être des rapports de domination et de soumission ne se recréeront pas.

Une construction réciproque de la confiance. Equilibrer et ré/équilibrer sans cesse ces risques de sur et sous estimation.

Ça vaut la peine de nous inviter à travailler sur le passage de l'estimation à l'estime (voir Daniel Hameline[5]).

[5] Retravaillé dans : Claire et Marc Héber-Suffrin, les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs – Vers une société apprenante et créatrice, (savoirs et réseaux), Ovadia, 2012 (2009).

Les savoirs

On ne peut que s'appuyer sur ce qu'ils savent déjà !

Qui le sait ?

Eux-mêmes ? Ils sont assez peu habitués à repérer, nommer, décrire leurs savoirs. Souvenir d'une fin de matinée, en juin dernier, avec deux classes (CE2, CM1). Les deux enseignants nous avaient demandé de proposer les échanges réciproques de savoirs à cette soixantaine d'enfants : temps par sous-groupes pour repérer et nommer des savoirs et des ignorances ; temps de formulation par chacun d'offres et demandes ; temps de mises en relation ; temps d'échanges ; et, en fin de matinée, tous ensemble, invités à répondre à ma question : « qu'avez-vous à dire de cette matinée ? La première petite fille qui parle (environ 8 ans) : « c'était bien parce que c'est la première fois de ma vie que je me demande ce que je sais et ce que je ne sais pas ».

Vous ? Oui. Pas tout. Heureusement d'ailleurs.

Leurs parents. Oui. Pas tout. Heureusement d'ailleurs.

Leurs pairs ? Camarades, frères et sœurs…

Un autre enseignant ? (Intérêt de faire équipe.)

On ne peut que s'appuyer sur leurs questions !

Peut-être ensemble un peu plus : intérêt de faire des réseaux ouverts et hétérogènes.

Donc

Nous devons reconsidérer nos conceptions des savoirs

Quels savoirs à acquérir, à construire dont ils ont besoin, dont ils auront besoin ? Et pas seulement pour avoir un emploi ! pour être heureux ; pour aimer créer ; pour avoir des amis ; pour avoir les activités qui leur conviennent ; pour participer aux débats démocratiques ; etc. banalité encore ! Vous savez tout cela bien mieux que moi.

Les savoirs sont toujours le résultat d'un apprentissage. Les aider à les repérer, c'est leur donner la preuve qu'ils ont déjà réussi à apprendre et le peuvent encore. Certains ne le savent pas, ne l'ont jamais su, ne le savent plus.

S'appuyer sur cette affirmation, c'est les aider à repérer, nommer, décrire, inventer… des multiples chemins de l'accès aux savoirs. D'identifier que cette multiplicité concerne bien les méthodes, les outils, les postures, les personnes, les formes d'intelligence, les temps, les lieux, les applications…

Ils ne savent pas les repérer, les nommer « apprentissages », les décrire, donc les réutiliser… Un enseignant peut les y aider (les enseignants sont-ils bien formés à cela ?)

Les savoirs comme tissés

Un enseignant peut les aider à voir que chaque savoir est :

- **relié à d'autres savoirs** (exemple dans un réseau territoriale : constatant lors des échanges « cuisine » que le pois-chiche était commun dans toutes les cultures des pays

du pourtour méditerranéen – et même jusqu'à Ceylan – des participantes au réseau se posent des questions qui les amènent à faire de l'histoire ancienne et de l'histoire contemporaine, de l'archéologie, de la littérature (de Homère à…), de l'histoire de l'alimentation, de la géographie, de le recherche en langues (rapport du mot pois chiche en latin « cicer » et du nom de Cicéron qui avait sur le nez une grosse verrue comme un pois-chiche), de la découverte de sculptures, de l'herboristerie et de la diététique… !

- **Résultat d'une activité mentale complexe** (voir, chez Michel de Certeau, qui compare les activités mentales de la cuisinière dans sa cuisine à celles du chercheurs dans son laboratoire : s'appuyer sur le patrimoine culturel ; construire une problématique ; faire une hypothèse, la vérifier ; si elle est infirmé, on en fait une autre ; si elle est confirmé, on la partage dans la communauté des cuisinières amies ou des chercheurs du même domaine…).
- **Tissés de savoirs multiples** : connaissances, savoir-faire, intuition, savoirs de l'ordre du sensible, de l'émotion, des sentiments, savoir-être : gérer son temps, repérer ses erreurs…
- **Tremplin pour d'autres apprentissages**. Alors, la danse ; ou les cocottes en papiers, ou le roller ; qui donnent confiance en soi, qui donnent le gout de la relation ; qui… ; qui… ; qui… ; ne sont plus des « détours » mais le vrai chemin qui a conduit tel ou tel vers un autre savoir qui lui était moins accessible.

Et l'on pourra alors, tranquillement, remettre en question la classification **savoirs formels et savoirs informels**. Je ne remets pas en question cette catégorisation intéressante. Mais elle ne doit pas s'appliquer ainsi : le formel serait ce qui est appris dans une institution formelle ; l'informelle, ce qui est appris en dehors (n'importe comment ?). Ce qui serait encore une façon de hiérarchiser les savoirs alors que nous pourrions les considérer comme incommensurables. Il y a, bien sûr, dans l'institution scolaire, des acquisitions de savoirs formels, de savoirs informels et de savoirs non formels ; *idem* dans la vie sociale autre que celle de l'école ; et, dans tous les cas, il est sans doute plus intéressant de les penser en continuité que séparés.

Je vous propose une classification autre, qui s'applique tout autant à des savoirs acquis dans l'école qu'à des savoirs construits hors de l'école. Elle est utilisée par Pascal Galvani[6] pour présenter les savoirs qui circulent dans les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs® : 1. Les savoirs formels et contenus théoriques 2. Les compétences pratiques et les savoirs d'action 3. La connaissance existentielle.

[6] Professeur en sciences de l'éducation (à Tours, d'abord, puis au Québec).
Pascal Galvani et Daniel Hazard, « Réciprocité, autoformation et lien social », in Claire Héber-Suffrin é Gaston Pineau (coordination), Revue Education permanente, N° 144, 2000, p. 126.

Elle pourrait s'enrichir encore de la proposition de Gérard Malglève[7] de considérer que les savoirs sont « en continuité » : un savoir qui se pratique, « savoir pratique » ; en prenant conscience que l'on en dispose, que l'on peut l'utiliser ici et là, le transmettre, on en fait un savoir-faire ; il est constitué de savoirs procéduraux ; et si l'on se pose, à son propos la question du « pourquoi » (pourquoi faire ainsi, par exemple), on théorise.

Une raison d'avoir confiance dans notre époque et dans l'histoire de l'école : elle a vu s'opérer une triple laïcisation des savoirs[8]

- les savoirs ne sont plus ni des objets sacrés, ni seulement dignes des « élites » ; ils sont des biens communs, « de droit » pour tous. Reste à le réaliser !

  Ou encore, posés autrement : comment faire pour que des porteurs de savoirs différents se rendent plus proches les uns des autres ? Plutôt que d'attendre que naisse une motivation improbable pour tel savoir (ça nait d'où ?), réaliser que souvent, les motivations, l'appétence à apprendre, la curiosité nécessaire pour questionner et avoir des chances d'apprendre, de réinterroger ses conceptions, tout cela nait souvent des relations.

  Baudouin Jurdan, alors professeur d'épistémologie à Strasbourg, se préoccupe de l'accès aux savoirs scientifiques et techniques pour les citoyens. Dans le Réseau d'échanges réciproques de savoirs qu'il a contribué à créer, en apprenant la cuisine, il éveille la curiosité de participantes à des questions scientifiques auxquelles il peut répondre ; devant des fours à micro/ondes, il leur en apprend l'histoire scientifique. Elles sont, alors, avec lui, dans une sécurité psychoaffective et cognitive suffisante. Elles peuvent poser des questions sur des champs (l'histoire des sciences, l'épistémologie) dont elles ne savaient même pas qu'ils existaient.

  Tout cela réinterroge, et cela a été dit pendant ces journées, **la forme scolaire**.

- Les clercs sont dé/saisis de leur pouvoir de rétention et de maîtrise, ils ne sont plus les seuls possesseurs des savoirs et les seuls maîtres de leur transmission : tout le monde est suffisamment digne de cette transmission, chacun (et tous) peut apprendre à transmettre ses savoirs, chacun (et tous) peut tenter d'apprendre, sans qu'aucun savoir ne lui soit interdit ; reste à le réaliser ! Ce faisant, en se proposant d'accompagner autrui dans ses apprentissages, chacun progresse dans ses apprentissages. Tous les enseignants qui ont mis en place du tutorat entre élèves (disons qu'ils sont bien déjà dans une posture de confiance donnée) reconnaissent que l'enfant tuteur progresse dans la matière où il est tuteur. Alors ? Qu'attendons-nous pour qu'ils soient tous tuteurs dans toutes les matières ?

[7] Gérard Malglève, *Enseigner à des adultes*, PUF, 1990.

[8] Daniel Hameline, « Introuvable réciprocité », in Claire Héber-Suffrin & Gaston Pineau (coordination), *Réciprocité et réseaux en formation*, Revue education permanente N° 144, 2000.

L'enseignant alors ? Non, il ne perd ni son rôle à jouer, ni son autorité… il devient le garant de ce que, là, les élèves apprennent vraiment. De ce qu'ils apprennent à apprendre, à chercher les savoirs, à interroger les sources, du fait qu'ils interagissent positivement, qu'ils pensent, qu''ils se renforcent, qu'ils s'éduquent à l'entraide et à la coopération, qu'ils vivent des valeurs justes. Et qu'ils acquièrent, de surcroît, mais n'est-ce pas tellement essentiel, de la confiance en eux, en autrui, en l'école, en l'intérêt d'apprendre, dans les savoirs parce qu'ils aident à comprendre, à vivre… ?
L'enseignant a bien du être **présent** ! Rien, jamais, aucune technologie de la distance, ne le remplacerait dans ces rôles-là !
Tout cela réinterroge **la forme scolaire**.

- Enfin, chacun est jugé capable et digne de contribuer à la définition de l'humain et d'apprendre ainsi à construire du sens. La confiance. La pédagogie. Les institutions. Les stratégies.
  Le sens, ici, n'est pas donné à l'avance. C'est le cheminement de chacun, en lien avec les autres, qui laïcise la construction du sens. Une laïcité en pédagogie qui laïcise la construction du sens ! Beau projet pour des humains, beau projet pour être humain ! Reste à le réaliser !
  C'est une ambition forte pour les enseignants, les élèves… les parents, ensemble.
  Vous vous êtes posé, par exemple, la question de « l'heure de vie sociale ».
  Une éducation humanisante. Nous avons été véritablement émus par la présence forte, digne, intelligente, aussi bien des élèves dans le film que de l'élève qui était discutant dans la disputation du premier jour. Ils en sont capables ! dès tout petits ! A quel point les sous-estimons-nous ! Il ne s'agit pas de les faire grandir plus vite qu'il ne faut. Mais si, toujours, nous les considérions (pas vous ici, vous le faites ; mais il faudrait que vous soyez – de ce point de vue-là – contagieux) comme capable de penser sur la vie, leur vie, ils le feraient avec joie.

Les savoirs « sur » la confiance

Ils existent. Ils bougent. Ils peuvent nous bouger.
Vous nous en avez donné une belle preuve et en de multiples disciplines qui se sont tissées ici : histoire sociale, histoire des institutions, connaissances sur d'autres institutions ; la confiance dans des institutions d'autres pays ; des connaissances apportées par la psychosociologie expérimentales ; des savoirs d'expériences, des outils méthodologiques…
Vous nous confirmez ceci, que nous partageons bien évidemment avec vous :
Il est nécessaire de toujours relier action – formation – recherche –éthique.
Et chacun est responsable de ce lien. Les enseignants-chercheurs de métiers (universités ; laboratoires de recherche) ; les praticiens-chercheurs que tous les enseignants pourraient être ou devenir ; les parents associés à des recherches expérimentales ; les élèves auxquels seraient toujours proposés à la fois recherches dans le patrimoine existant, appropriation, tâtonnement expérimental, construction de projets…

Alors, ce qui nait de cela, c'est la fierté de l'intelligence partagée. Confiance. Estime. Reconnaissance.

Mais savoir ne suffit pas.

Voir les travaux d'Eric Maurin : *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*, La République des idées / Seuil, 2004.

Nous voulons soutenir, faire vivre, réinventer, valoriser l'école de la république. En travaillant, en particulier, sur la confiance dans ses multiples dimensions. En tentant d'être cohérents. Mais si nos enfants (ou petits-enfants) rencontrent des soucis, nous les changeons de secteur, ou même les inscrivons dans le privé (y compris le privé qui n'est pas sous contrat avec l'Etat).

Il ne s'agit pas de culpabiliser qui que ce soit ? Chacun fait au mieux.

Cela signifie que nous n'avancerons sur cette question de la confiance, par exemple, que nous ne pourrons sortir de nos contradictions, qu'ensemble.

Peut-être, je le crois, je l'espère, sommes-nous dans un bon moment pour cela, pour que cette école de la bienveillance progresse.

En choisissant ce thème pour votre colloque de vos trente ans d'existence, vous donnez un signal fort. Je n'ai qu'un regret ? mais un gros. Un regret « général » : il aurait fallu que des centaines d'enseignants soient présents. Un regret sur ma propre attitude : mais pourquoi donc n'en ai-je parlé à personne dans nos propres Réseaux !

Un espoir : que l'idée d'Université permanente entre les associations membres du CAPE[9] permettent de vrais croisements entre nos travaux, nos points de vue, nos thèmes de travail.

[9] Collectif des associations partenaires de l'école : http://collectif-cape.fr/

Apprendre

Pour pouvoir apprendre, il faut :

- suffisamment de désir, d'appétence, de curiosité. Tout cela nait, nous l'avons dit, plus souvent qu'on ne le croit, des belles relations, des reconnaissances reçues et dans lesquelles on peut se reconnaitre (pas pour faire du bien). Donc de la confiance…
- suffisamment se croire capable d'apprendre. Sentiment de capacité fondée sur les expériences vécues de confiance reçue.
- des possibilités réelles d'apprendre. Penser qu'on peut avoir poids sur les institutions. Qu'on y a sa place. Qu'on y a droit. Qu'on peut les mettre à sa main. Qu'on peut les améliorer. La responsabilité considérée comme la quête éthique la plus essentielle à l'être humain (Ricœur) ; et elle se fonde sur trois mouvements :
    - suffisamment d'estime de soi (comment nait-elle si ce n'est pas la confiance reçue ?) ;
    - suffisamment de tension vers autrui (comme nait-elle si ce n'est par la confiance partagée, réciproque ?) ;
    - suffisamment de désir de vivre dans des institutions justes (comment nait-il si ce n'est par la confiance co/construite qu'elles peuvent s'améliorer en justice et en justesse ?).

La réciprocité pour apprendre

Je ne vais pas, ici, imposer nos façons de voir la réciprocité formatrice comme une bonne démarche pour l'école dans une pédagogie plurielle où ces « bonnes » démarches pourraient davantage se tisser. Je l'évoque très vite.

Une réciprocité des dons. Que chaque personne se sache attendu pour ce qu'elle peut apporter dans sa société. C'est un antidote à la seule assistance.

Une réciprocité égalitaire : principe d'égalité essentiel : 1. En démocratie, un humain égale une voix (vote). Mais, dans nos sociétés, certains sont sans voix. 2. Pour des raisons pédagogiques. « Je n'entends ce que me dit l'autre que s'il me parle comme à un égal » dit le philosophe Emmanuel Lévinas. Si cette égalité est postulée, ce que l'autre m'enseignera, je pourrai me le redire, le reconstruire en moi, le relier et le confronter à mes savoirs et à mes questions.

Une réciprocité pédagogique

L'offreur quand il désire instruire autrui, apprend lui aussi à plusieurs moments : lorsqu'il refait son parcours de son apprentissage, lorsqu'il explore son propre savoir ; lorsqu'il reformule ses savoirs ; lorsqu'enfin il répond aux questions de l'apprenant. Le demandeur se constitue intérieurement comme chercheur de savoir : il entreprend d'apprendre.

Une réciprocité dans les rôles

Enseigner et apprendre : vivre ces deux rôles permet de mieux apprendre chacun d'eux.

Une réciprocité coopérative

Ce sont les offreurs et demandeurs qui construisent ensemble leurs façons d'apprendre.

Une conscience de réciprocité

Enfin, la réciprocité n'existe vraiment que si chacun a conscience qu'il est dans une relation de réciprocité.

« En réseaux »

Des réseaux ouverts, transversaux, où chacun est considéré comme centralement intéressant par où il est centralement intéressé. Et qui peut ainsi, cheminer dans des intérêts qu'il n'imaginait pas.
Il me semble que c'est la posture que vous avez tous eu pendant ces trois jours. Recevoir des autres ce qu''ils ont construits par et dans leur histoire, leur métier, leurs pratiques, leurs recherches.
Vous avez vécu trois jours de butinages réciproques où chacun a fait son miel de ce que l'autre acceptait si volontiers de partager.
Merci.

Territoire et réseau

Beaucoup de choses ont été dites qui seront sûrement dans vos actes et qui sont déjà dans vos notes. Elles m'ont fait penser à deux points de vue :

Celui d'Ivan Illich

Poser à quelqu'un, dit-il, la question « Où habites-tu ? » c'est lui demander : « D'où est-ce que ton existence façonne le monde ? ».

Nous avons besoin d'être enracinés dans des territoires. Qui renvoient de la fierté, de la dignité, du beau, du possible, des valeurs… L'école comme territoire elle-même peut-elle le faire ? Certes ! Peut-elle être considérée par les habitants du territoire comme une des richesses du territoire ? Certes. J'aurais aimé que toutes les classes de France aillent voir le très beau filme « Le chemin de l'école » !
Ce que j'ai vécu à Orly, c'est que l'école a pu être comme un foyer de savoirs, de créations et de relations. Et avoir ce rôle intéressant de contribuer à constituer le territoire de vie comme un territoire apprenant : on apprenait partout !

Nous avons besoin de réseaux. Réseaux interpersonnels. Réseaux entre institutions. Réseaux entre institutions et associations. De réseaux qui élargissent, pour chacun de ses centres (toutes les personnes, tous les collectifs) d'accroître en nombre et en diversités ses territoires :

- territoires sociaux « je connais beaucoup plus de monde » ; je connais des personnes que je n' »avais pas l'habitude de rencontrer » ;
- Territoires culturels : apprentissages divers, accès à des savoirs ignorés ; découverte de lieux culturels (bibliothèques, musées, théâtres, etc. ; découverte d'autres cultures ; de la sienne propre ;
- Territoires topologiques : je me déplace plus, ailleurs, autrement… ;
- Territoires institutionnels : j'ai moins peur des institutions ; d'aller voir les enseignants de mes enfants… ;

- Territoires symboliques : je suis mieux reconnu….

L'école a bien un rôle à jouer. Elle a eu, dans l'histoire, en partie, ce rôle de faire travailler ensemble des élèves originaires de différents milieux sociaux. Ne pourrait-elle apprendre aux élèves à se constituer des réseaux sociaux (au vrai sens du terme de social : socius=allié) et d'apprendre à les alimenter et à y puiser les ressources en connaissances et outils de perspectives multiples dont ils auront besoin ?

Plus l'on dispose de réseaux sociaux larges, ouverts, hétérogènes… plus l'on développe la confiance en soi : plus l'on développe des dimensions différentes de soi-même, les « personnes dans la personne dont parle l'écrivain malien amadou Ampathé Ba.

Et plus le numérique se développe, plus l'on a besoin de construire des réseaux sociaux « en présence », de proximités.
Voilà un extrait d'un de nos ouvrages sur cette question :
« **La proximité.** Cette question nous permet d'aborder celle de notre besoin de proximité. Certes les réseaux de communication facilitent les interactions à distance. Ces interactions sont-elles toujours des relations ? Ces réseaux ne suppriment pas la nécessité de relations de face à face, de côte à côte. E.T. Hall[10] a montré comment la façon d'occuper l'espace en présence d'autrui est un des marqueurs de l'identité. Grâce à ses nombreuses observations, Hall a identifié quatre types de distance interindividuelles : la distance intime (zone qui s'accompagne d'une grande implication physique et d'un échange sensoriel élevé) ; la distance personnelle (celle qui est utilisée dans les conversations particulières) ; la distance sociale (elle est utilisée au cours de l'interaction avec des amis et des collègues de travail) ; la distance publique (celle qui est utilisée lorsqu'on parle à des groupes). Ces distances nous permettent de construire les territoires symboliques qui entourent chacun de nous.
Qu'en est-il lorsque des enfants, des jeunes, des adultes ne sont plus, ou sont de moins en moins, dans la construction de ces territoires symboliques nécessaires ? Quand ils ne se construisent plus grâce à la présence de l'autre, aux regards des autres, à des formes de reconnaissances incarnées par « quelqu'un » qui est « là » proche, présent, attentif et bienveillant ? Plus on développera les outils de communication et de formation à distance, plus on en développera l'accès, plus on travaillera sur l'accès aux savoirs en ligne et plus il nous faudra travailler sur les situations, les systèmes, les méthodes, les projets, les pratiques qui créent des relations de proximités à la fois physiques, topologiques, affectives et cognitives.[11] »

La confiance est bien fondée sur des proximités positives. Madame Azéma, à juste titre, souligne le risque de l'« entre-soi ». Recherché parfois lorsqu'on n'a pas eu suffisamment de « cocon ».

10 Edward Twitchell Hall, 1978, *La Dimension cachée*, Paris, Seuil.
[11] Claire et Marc Héber-Suffrin, *Les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs*, Ovadia, 2012.

Ne faut-il pas cultiver ce **paradoxe** d'avoir des lieux un peu cocon, où l'on peut réalimenter son capital narcissique lorsqu'il a été ébréché (ou pire) et des réseaux ouverts, faits de réseau de réseaux, de proximités qui se diversifient au fur et à mesure qu'on les vit :
Réseaux ouverts de personnes qui se retrouvent autour de questions communes, d'intérêts communs, de projets à construire…
« **Faire de l'hétérogénéité une chance** » : ça s'apprend à l'école si cela se vit à l'école.
L'école comme lieu d'apprentissage de la construction de réseaux sociaux diversifiés où l'on apprend à partager les savoirs, et à puiser les savoirs dont on a besoin (voir les travaux de Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot sur la façon des « riches » de fonctionner ainsi en multiples réseaux[12]). L'école, alors, comme matrice de savoirs qui donne les forces d'aller au-delà d'elle. Et de continuer après elle.

Cela pose bien la question des apprentissages tout au long de la vie : si c'est tout au long de la vie :

- ça commence à l'école maternelle (avant, dans la famille, bien évidemment)
- et l'école doit en faire acquérir les capacités, le désir et en dévoiler toutes les possibilités…

[12] Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot, *Les Ghettos du Gotha, Comment la bourgeoisie défend ses espaces*, Seuil, 2010
Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot*, La Violence des riches*, Zones, 2013.

La création collective – La coopération

« Créer ensemble ou renoncer » (François Perroux[13])

Dans le nom même de votre association : **Éducation et devenir** », vous annoncez que vous ne renoncez pas, que vous ne renoncerez pas !

Vous avez parlé décentralisation, déconcentration, projets d'établissements, pédagogie différenciée, coopérative, institutionnelles, travaux personnels encadrés, recherches expérimentales, recherches en sociologie…

Si « chacun a une responsabilité dans le déficit de la confiance » (autour de et dans l'école), comme le dit l'élève questionneur dans la Disputation, chacun a donc une responsabilité dans la construction de la confiance et de la coopération.

Dans le re/questionnement de ses représentations.

Dans l'obligation pour tous, personnes et organisations de ces différents niveaux de territoires, de mieux comprendre les conditions de la coopération.

Reprenant une expression africaine, Madame Clinton rappelait ceci : « il faut tout un village pour élever un enfant ». Comment mieux dire la responsabilité de tous ?

Une culture de réciprocité à développer pourrait être un bon ferment de cette responsabilité partagée et à mieux partager. Travailler ensemble les conditions de la coopération ?

Des conditions :

De l'ordre de la compréhension : compréhension réciproque, compréhension partagée de la complexité des territoires

De l'ordre de la définition et du choix du bien commun

De l'ordre de la formation : se former ; se former réciproquement ; apprendre ensemble ; mutualiser des savoirs différents et complémentaires…

De l'ordre de l'action : prendre le temps de construire la vision commune, l'importance de chacun…

De l'ordre de l'évaluation : au sens faire ressortir ensemble en quoi ça nous rend chacun et tous emble, plus fort en humanité…

Nous avons vu, pendant trois jours la confiance comme processus, comme posture, comme volonté et choix, comme pratique, comme théorie, comme pari, comme don, comme ambition, comme obligation morale, comme chance comme chaine d'action, comme concept, comme mode d'action…

[13] François Perroux (économiste*), Le Pain et la parole*, Cerf, 1969.

On peut donc la voir :

- comme **culture** : au sens façon de dire d'être et de faire ; et au sens de Paulo Freire : la culture, c'est la façon dont des groupes sociaux s'organisent pour répondre ensemble au défi de l'histoire, de leur histoire.

- comme **chemin** de coévolution, de co/humanisation, de coéducation, de co/instruction, de cohabitation, de coopération de co/création.

Deux histoires

Deux histoires qui continuent à donner du sens à ce que je veux faire

Caroline

L'histoire

« Cette enfant, crispée sur un refus complet et violent de l'école, avait été placée dans ma classe : ma directrice (très attentionnée à chaque personne) avait pensé que « [ma] pédagogie serait bonne pour elle ». Lorsqu'un soir, en classe de neige, Caroline se révéla douée pour la danse – et alors même que d'autres élèves de la classe étaient venues danse autour d'elle « comme pour l'aider à naitre à elle-même », suscitant l'émotion du reste de la classe et de l'enseignante que j'étais –, je lui proposai de l'inscrire à un cours afin qu'elle développe ce talent en lui permettant d'acquérir les techniques de la danse. Ce fut fait. Quelques semaines plus tard, je lui demandai si elle accepterait de devenir notre monitrice en danse et d'aider, ainsi, toute la classe à préparer un spectacle de fin d'année. Je me souviens de la fierté de son « oui » ! Et, dès ce moment, Caroline a pu travailler sur les autres matières. L'aide et l'entraide lui sont devenues tolérables, acceptables. J'ai compris alors qu'il 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 que si l'on est aussi celui ou celle qui lui apporte quelque chose, qui est reconnu comme essentiel au projet du groupe, qui compte pour les autres et sur qui le groupe et chaque membre du groupe peuvent compter. » (Dans l'ouvrage Plaisir d'aller à l'école)

Que s'est-il passé ? Je l'ai beaucoup plus précisément compris en vous écoutant.

- un **climat** de confiance, de coopération, fondé sur l'entraide, sur la reconnaissance des personnes comme singulières, uniques au monde ; des notes quand l'institution l'exige : peu souvent. Des règles construites ensemble et dont je suis garante. Classe Freinet. Ce n'est pas suffisant pour Brigitte.
- Elle a **confiance en moi**, son institutrice. Mais en moi seule. Pas dans l'école, pas dans ses camarades, pas en elle, pas beaucoup en ses parents, pas dans l'apprentissage : et moi, je suis démunie !
- Un **décadrage**, la classe de neige. Ça lui (nous ?) a permis de sortir des situations dans lesquelles sa conduite était figée.
- Un **événement**. La soirée. La danse. La reconnaissance. L'admiration qu'elle accepte parce qu'elle s'y reconnait. Les autres avec et pour elle. Une proposition pour apprendre à partir de là.

- Un **partenariat**. Mairie : petit conservatoire municipal, prof de danse. Les parents pour leur accord. Le club de prévention (par lequel je connais la prof de danse qui, par ailleurs, est éducatrice de rue.
- **Accord** reçu de la famille. On (à travers moi, l'école, et ce n'est pas rien !) voit leur fille autrement. Et eux-mêmes.
- Une **sollicitation** à donner elle-même : des bouts de savoirs en danse. Elle découvre qu'elle est attendue pour ce qu'elle peut apporter.
- Elle **accepte**. Ne pas négliger ce moment. C'est elle qui fait, à ce moment-là, le plus grand chemin !
- Elle vit la **réciprocité** formatrice et contribue, par ses talents, à un projet enthousiasment, un spectacle de fin d'année, la mise en scène par la classe de L'Enfant et les sortilèges : elle aura le rôle principal, l'enfant. J'ai vu un public de plus de 500 personnes pleurer d'émotion !
- Ça **la fait bouger** sur les savoirs à acquérir à l'école. Elle accepte d'apprendre. elle accepte d'apprendre aidée par d'autres dans le scolaire. Elle propose une recherche. Ce n'est pas du miracle !
- **Ça me fait bouger** à mon tour : et je me pose cette question qui reste pour moi permanente : qu'est-ce que ça fait à l'autre de n'être jamais attendu pour ce qu'il peut apporter ; de n'être vu que par ce qu'il n'est pas, ne fait pas, ne sait pas, ne peut pas ?
- **Elle participe, elle agit, elle s'engage**. Elle fait un exposé sur la girafe. Nouvel événement : elle assure toute la classe que, si la girafe a des sabots, c'est en raison d'un changement de climat et donc de la boue qui a séché aux pieds de la girafe. Malgré ma présence et mes précisions « contraires », elle n'en démord pas ! cela pose bien la nécessité de construire toujours en soi : **suffisamment de confiance et suffisamment de capacité à douter !**
- Elle entrera dans une école du spectacle à Paris. Elle ira deux ans. Ça s'arrêtera pour des raisons de santé… peut-être de poids social non surmonté. Ça aide à rester **humble** dans ce qu'on arrive à faire.
- **Sa famille se met à s'engager pour l'école**. La maman reçoit chez elle des enfants pour fabriquer des objets pour la vente qui nous donnera les moyens d'aller huit jours à cannes (aucune subvention) chez nos correspondants. La grand-mère nous accompagnera pour faire la cuisine. (la famille avait été défaillante dans le passé et les enfants placés).
- Je la revois en 1999. Ces deux ans, assure-t-elle, lui ont été, lui sont, essentiels

- Quarante ans après, celles que je rencontre de sa classe en parle avec **fierté** : il y avait bien de la création collective dans la création de Brigitte par elle-même.

Edison et son apprenti

Cette anecdote (rapportée par un ami) dit le lien nécessaire entre la science (la connaissance), la création de soi par soi et avec l'autre pour chaque humain et la création d'un monde juste. Le *lien nécessaire entre la raison, la conscience et la relation*.
Mais aussi la place essentielle de la confiance pour l'éducation et la formation.

Edison vient d'achever la mise au point de la première lampe à incandescence. C'est dire qu'il vient d'achever une prouesse technique : obtenir le vide dans une ampoule de verre, faire passer le courant électrique, obtenir l'incandescence éclairante.
C'est un apport au Bien commun.
Donc, alors qu'il vient de faire aboutir un projet difficile – et incertain au départ –, Edison remet cette ampoule entre les mains d'un très jeune apprenti pour qu'il la porte à l'autre extrémité de l'atelier.
Le jeune homme, très conscient de la prouesse réalisée par Edison et très ému de cette confiance, laisse tomber l'ampoule qui se casse.
Quand l'opération technique réussit une seconde fois, ce qui aura demandé de nouveau beaucoup de soin, de travail, de temps, d'énergie, c'est à ce même apprenti qu'Edison confie cette seconde ampoule pour la déposer où elle devait l'être.

Vous n'êtes pas des naïfs. Je pense ne pas être naïve.

Nous savons que les forces opposées à la justice, à l'égalité, la solidarité, la coopération, l'émancipation de chacun, à l'excellence pour tous plutôt qu'à la confirmation d'élites… la confiance comme culture, sont toujours très vivaces.

Nous mesurons – je mesure ces forces. Nous mesurons – je mesure – les contraintes, les stratégies, les attitudes… faites pour casser la créativité, la coopération, **la confiance**, **les solidarités**…

J'ai éprouvé durement, dans ma propre vie, à quel point est violente la confiance trahie.

Mais nous savons au moins deux choses importantes :

- que nous pouvons nous relier (comme nous le sommes dans le CAPE)…
- et ceci, que nous a rappelé, en début de rencontre, Monsieur l'Inspecteur d'Académie IPR, en citant le cardinal de Retz :

« On est plus souvent dupé par la défiance que par la confiance ».