

Itinéraire de Claire Héber-Suffrin

On peut toujours, après coup, identifier dans son histoire de vie le terreau dans lequel semblent s'enraciner nos choix, nos utopies et nos implications ; ce qui, puisé dans le passé, donne de la signification à notre présent et des orientations cohérentes à notre futur. Consciente qu'il s'agit toujours d'une reconstruction, j'ai laissé émerger quelques-unes de ces racines. Certaines sont anciennes, et ont à voir avec l'humus familial et les expériences de l'enfance.

Des racines familiales

Une image douloureuse m'accompagne au fil de mes choix, celle de ma grand-mère courbée pour saluer le propriétaire de la ferme dont elle était métayère. J'avais 15 ans et je n'acceptais pas cette **soumission** qu'elle jugeait nécessaire, même si les grimaces qu'elle faisait « par derrière » nous signifiait combien celle-ci lui pesait mais nous disait aussi qu'elle essayait, seule, de s'en libérer un peu intérieurement !

On a toujours reconnu, tant de mon côté paternel que maternel, l'importance de l'instruction ; et même pour les filles, puisque grands-mères et arrière-grands-mères étaient allées jusqu'au certificat d'étude et au brevet élémentaire (dans un milieu rural). Mes parents souhaitaient nous faciliter les accès aux savoirs par l'école, les visites culturelles, les livres, les conversations, et portaient surtout une attention permanente à notre scolarité.

Héritage familiale « heureux » qui m'accompagne tout au long de ces choix nécessaires : celui de la volonté, du courage et de l'intelligence des mes parents pour s'instruire et nous instruire, mais surtout, leur cohérence en terme de solidarité, non seulement avec ceux du « pays », mais aussi avec ceux du métier et du quartier. Ils ont enraciné en moi, affectivement, un lien quasi essentiel pour moi entre **Apprendre et Etre solidaire**. Leur propre choix de vie éclairé par le personnalisme chrétien¹ - mon père était militant mutualiste, entre autres - et ma première formation pédagogique « par expérience » dans un Mouvement d'Education populaire qui proposait une règle simple pour penser et agir en vue de transformations personnelles et sociales - « voir, juger, agir » -, sont les racines éthiques et méthodologiques de mes pratiques d'enseignante et de formatrice.

Mon **refus des catégorisations sociales** figées s'enracine aussi, en partie, dans mon enfance. Le « ciel » m'est tombé sur la tête, alors que j'étais à un cours de « catéchisme ». « On va prier pour les mal-logés », dit le prêtre. Qu'à cela ne tienne, on nous faisait régulièrement « prier pour les malheureux ». Et, pleine de compassion, du haut de mes 9 ans, je commence à prier pendant que le prêtre dit, à voix haute, le contenu de la prière. Et soudain, je ne pense plus, je ne réagis plus, un silence épais, noué, noueux, en moi : « en particulier, ajoute-t-il, pour la famille de Claire ». J'arrive à prononcer : « mais je ne suis pas mal logée, nous avons trois pièces ». Bien sûr, la surface totale était de 27 m², sus les combles et nous étions six. Mais nous étions une famille heureuse, je savais que mes parents cherchaient un logement plus grand depuis longtemps ; il ne m'était jamais venu à l'idée que nous pouvions appeler la prière de compassion à une Autorité Supérieure qui, pour répondre à cette prière de compassion des autres, nous accorderait enfin ce que mes parents cherchaient activement. Mes parents, leur recherche, leur courage, leur volonté, leur capacité assurée d'être responsables de nous, se trouvaient soudain niés ! Je ne l'ai jamais oublié.

Des racines scolaires

Il est aussi des souvenirs fondateurs : une élève de ma classe de 6^{ème} avait le don de nous captiver par des histoires qu'elle racontait en récréation. J'ai tenté, moi aussi, de captiver

¹ Cf. Emmanuel Mounier : développer

mes frères en leur contant ces histoires entendues dans la journée. Et, le parfum d'interdit aidant (nous étions censés dormir), j'ai obtenu un succès encourageant. À partir de ce jour, j'ai exercé, au profit de cette séance nocturne, avec mes frères, mes capacités d'écoute. Non seulement, je retenais les détails, mais motivée par le désir de retransmettre, j'enrichissais à mon tour le récit, je le réinventais.

Mais la colère fit aussi racine chez moi. Cette **colère qui naît de l'humiliation**, la sienne propre, celle des autres. L'école protège peu les plus faibles, ou les plus sensibles, face aux humiliations. Un cahier "sale" affiché dans le dos pendant les récréations, au vu et au su de tous, pour créer une honte "éducative" ! La timidité moquée. Le mépris pour les "perdants". Le manque d'espérance d'une évolution, d'une transformation possible. Le renvoi à l'enfant de ce que toute difficulté est de "sa faute"...

Des racines professionnelles

Mon entrée dans l'Éducation nationale n'a pas atténué cette colère, bien au contraire. J'y ai expérimenté la grande solitude de la remplaçante débutante. Il arrivait qu'aucun enseignant ne m'adresse la parole durant tout mon temps de remplacement. 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" en était la règle éthique et méthodologique. Mon premier apprentissage s'est ainsi fait "en situation" et coopérativement : cette institutrice et moi avons, main dans la main, appris à **travailler ensemble**.

Je conserve de ces débuts une première stupeur : ces enfants et leurs familles n'étaient nommés que pour leur appartenance aux catégories "échec scolaire", "familles défavorisées" et "quartiers difficiles". Je n'ai pas pu entrer dans ces catégorisations. Comment aider des enfants à apprendre sans s'appuyer sur leurs savoirs, sans reconnaître leurs familles, sans considérer les collectifs dans lesquels ils vivent ? Comment leur enseigner si on casse leur fierté ? Si l'on est seulement un problème pour sa classe et son école, comment pourrait-on s'y **sentir bien** ? Comment apprendre à se sentir bien à l'école, et avoir sa place dans la société si l'on est d'abord et seulement un problème ? Si l'on n'est jamais attendu pour ce que l'on peut apporter ?

J'ai admiré de nombreuses mères de famille pour leur aptitude à traverser des situations économiques et sociales difficiles avec une ténacité et une intelligence remarquables. Moi-même timide, manquant de confiance en moi, j'ai eu **besoin des autres**, et en particulier de ces mères, pour réussir dans mon métier.

Un inspecteur, lors de sa première visite dans ma classe (1967), m'a reconnue comme « une excellente pédagogue ». C'était la première fois que je me regardais ainsi, parce que quelqu'un me le renvoyait. Je n'ai jamais oublié cela : comment savoir si l'on sait, si l'on est capable, si l'on est capable de devenir capable si jamais personne ne vous l'a signifié ? Ne vous a, par sa **reconnaissance**, permis de considérer vos savoirs, vos possibles ? Il me confirmait ainsi une des clefs de mon métier d'enseignante. Et il a ajouté : « Vous devez faire partie du mouvement Freinet ? » Je n'en avais jamais entendu parler. « Vous devriez prendre contact avec eux, car ils vous apprendraient des choses et vous leur en apprendriez » m'a-t-il conseillé. Il m'a ouvert la chance de ma première (et meilleure !) **formation professionnelle** qui fut, véritablement, une **formation réciproque**. Le groupe Freinet local se réunissait le jeudi matin, jour de congé. Chacun à notre tour, nous faisons venir nos élèves, et faisons la classe devant nos collègues volontaires qui nous observaient et nous critiquaient. Parce qu'il y avait réciprocité dans les rôles, la critique était une critique constructive, pour avancer ensemble

Des racines citoyennes

De belles **rencontres** - celle de cette institutrice qui m'a appris à dessiner, qui n'a pas hésité à partager ses façons de faire, celle de cet inspecteur qui m'a aidée à voir et savoir ce que je réussissais et à m'interroger de façon constructive sur ce qui m'était difficile. La **coopération** vraiment paritaire avec les mères, alors que nous étions dans une situation institutionnellement dissymétrique. Ma contribution à une **recherche-participation** avec un sociologue et les habitants de la cité d'urgence (Années 1963 et suivantes) – elle se faisait avec les personnes concernées, en vue d'une prise en charge commune du changement. La **fondation** (1971), avec des amis éducateurs et mon mari, Marc², d'un club de prévention dans les cités de transit³ d'Orly. La **lecture** des travaux de Célestin Freinet et mon intégration dans le groupe local des « enseignants Freinet ». Tels ont été les ingrédients qui m'ont amenée à développer une pratique de classe coopérative, ouverte sur le milieu, et des dynamiques de construction des savoirs par tâtonnement expérimental.

Mai 68, du mouvement, du brassage et des liens

Le Mouvement de Mai 68, en déclenchant une mise en mouvement de la société, des institutions et d'un certain nombre d'acteurs sociaux, a considérablement élargi mes réseaux sociaux, m'a fait découvrir d'autres mouvements pédagogiques. Ce grand brassage d'idées, entre amis, entre collègues, entre organisations ainsi que des lectures foisonnantes m'ont ouvert l'esprit à des points de vue pédagogiques, politiques, sociologiques, économiques sur l'école.

J'ai perçu toutefois deux contraintes.

- *La première* : les élèves en échec scolaire intègrent leur situation comme une fatalité. À tel point que leurs échecs fonctionnent pour eux comme seuls et vrais repères.

- *La seconde* : ils sont si peu conscients de leurs richesses et leurs savoirs qu'ils n'investissent absolument pas l'école comme un lieu où ils pourraient manifester et exercer ces savoirs. Ils ne les nomment d'ailleurs jamais Savoirs, de même qu'ils ne repèrent ni ne nomment apprentissages ou formations ceux accomplis hors de l'école. Comment leur permettre de progresser si on ne les aide pas à ancrer les apprentissages scolaires sur ceux qu'ils ont déjà acquis à l'école et hors de l'école ?

Pour **contourner ces obstacles**, j'ai opéré *plusieurs choix*. Tout d'abord, nous donner du temps, aux élèves et à moi-même, pour bien travailler ensemble : j'ai ainsi choisi de **suivre** mes élèves, c'est-à-dire de parcourir avec eux le cours élémentaire 2^{ème} année, puis les cours moyens 1^{ère} et 2^{ème} année. Ensuite, j'ai décidé d'ouvrir l'école, d'appuyer les apprentissages scolaires sur les savoirs déjà acquis, analysés et reliés et d'apprendre aux enfants à utiliser les savoirs scolaires pour observer la réalité, l'analyser, et agir sur elle.

Naissance de réseaux d'échanges réciproques de savoirs Dans l'école et dans la cité, 1971

J'avais donc choisi d'**ouvrir l'école** pour appuyer les apprentissages scolaires sur la réalité vécue par les enfants et sur leurs savoirs déjà acquis, à conscientiser, à analyser, à relier. Fille moi-même d'un père qui avait « bénéficié » de la promotion

² Marc Héber-Suffrin (professionnellement avocat) qui travaillait bénévolement dans l'équipe du Club.

³ Cités de transit qui n'étaient pas du tout, comme leur nom pourrait le faire croire, des habitats de passages mais des immeubles de mauvaise qualité et vite délabrés où étaient relogées les familles les plus pauvres des quartiers insalubres de Paris.

sociale par l'école, je savais avec certitude et j'avais la conviction que mon rôle était de leur faciliter l'accès à des savoirs que leur histoire sociale leur donnait peu de chance de croiser. Je voulais avec passion leur apprendre à utiliser les savoirs scolaires pour observer la réalité sociale, l'analyser, agir sur elle. Je m'étais promis d'être toujours attentive à la fierté des enfants. Je souhaitais faire tout ce qui était en mon pouvoir pour qu'ils aient le désir de venir à l'école.

Quelques événements vécus avec mes élèves, leurs parents, événements que j'ai moi-même eu la chance, d'analyser, de relier, d'éclairer par des lectures et par le questionnement, l'implication et les apports théoriques⁴ de Marc seront les **déclencheurs de la création des Réseaux** d'échanges réciproques de savoirs et de création collective.

- Brigitte avait été « mise » dans ma classe parce qu'elle était profondément « bloquée » contre les autres, l'école, les apprentissages, la société... Alors que nous étions une classe coopérative, où l'entraide était devenu une habitude partagée elle refusait, avec une grande violence physique, tout autre aide que la mienne. Un jour, un soir, en classe de neige, un rire, une parole, un air de musique, je ne sais quoi, elle s'est mise à danser. C'est le silence admiratif des autres élèves qui m'a alertée. C'était très beau. Les autres se sont mis à danser autour d'elle. Je lui ai proposé de l'inscrire au petit conservatoire municipal de danse pour que la technique vienne enrichir ses dons. Et je lui ai demandé de nous « offrir » ce qu'elle y apprendrait pour préparer un spectacle dansé collectif pour la fête de l'école. Et elle s'est mise à apprendre, la danse, les mathématiques, l'Histoire, la grammaire... Là, j'ai compris pour toujours qu'on ne peut créer l'envie d'apprendre sans restaurer la dignité (tu découvrais à tes pairs une excellence), sans construire un rôle social reconnu (tu étais l'enseignante de danse), sans savoir que l'on est attendu quelque part, sans jouer un rôle dans le « Nous » (classe, école, famille, quartier, société...) dont on est ou pourrait être un des « Je » irremplaçable.
- Un jour, dans un petit village de montagne (1971), je leur ai proposé de découvrir l'environnement. Dès la première enquête, des enfants sont revenus avec la proposition d'un fermier de leur apprendre à traire. Nous avons saisi l'occasion et réorganisé ensemble notre projet : nous allions découvrir les habitants du village en vivant avec eux, en apprenant grâce à eux. Les enfants sont allés, chez tous les fermiers d village pour apprendre à traire, voir naître des veaux, etc. Apprendre le travail du bois avec un menuisier, la mémoire du village avec ses vieux, à fabriquer des bijoux avec une femme artisan... Soucieuse des apprentissages « scolaires », je leur ai proposé de réaliser une exposition pour « rapporter » à Orly tout ce qu'ils apprenaient. Et le soir, en « heures supplémentaires » enthousiasmantes, ils écrivaient, dessinaient, réalisaient schémas et graphiques, confrontaient leurs points de vue, exerçaient leur mémoire, comparaient avec ce qu'ils vivaient, découvraient de nouvelles curiosités, retournaient poser es questions... Et, fiers de ce projet, ils voulaient réussir l'exposition. **Je voyais à l'œuvre la force du désir dans l'apprentissage.** En excluant le passionnant et le passionnel du champ pédagogique, des buts de l'apprentissage, on tire vite, trop vite, la conclusion que les apprentissages ne passionnent pas les élèves. Et c'est alors vrai, on déracine le désir, on justifie

⁴ IL était particulièrement intéressé par les travaux d'Edgar Morin.

l'échec ! C'est en se passionnant sur le projet qu'ils se responsabilisaient. C'est en se responsabilisant qu'ils se passionnaient. Les outils doivent répondre à des nécessités et celles-ci ne sont pas abstraites, elles sont liées à un projet. Ils découvraient alors leurs besoins en orthographe, grammaire, arithmétique, histoire. L'après-midi, une moitié du groupe était sur les chantiers, l'autre faisait du travail individualisé ou coopératif pour acquérir les notions manquantes. Les savoirs scolaires prenaient du sens. Les élèves savaient à quoi ceux-ci servaient. Le projet, sa réussite, mais aussi les apprentissages réussis qui développaient leur puissance de faire leur prouvaient qu'ils avaient eu raison d'apprendre, même en se contraignant. Leur expérience de l'intérêt d'apprendre se développait. Cercle vertueux de l'expérience de la réussite. J'ai compris alors une des grandes forces de la réciprocité en formation. En leur proposant, pour « instruire autrui » (les parents, les autres classes, le quartier puisque leurs travaux ont été exposés dans le centre commercial du quartier), de faire un retour sur leurs apprentissages, de les reformuler, et de les exposer, y compris aux questions des autres, je leur proposai une véritable démarche d'appropriation des savoirs.

- Forte de cette expérience réussie, mais aussi toujours très sensible à la dévalorisation immense intégrée par un grand nombre d'enfants et de leur famille (« Je suis nul » ; « de toutes façons, nos enfants ne peuvent réussir à l'école, déjà, nous, ça na marchait pas », et « Orly, c'est pourri », je proposai à une autre classe de réaliser un ouvrage collectif en vue d'une publication (toujours l'idée de « grands » projets, facteurs de fierté) sur « La vie en HLM à Orly ». Pour le réaliser, j'ai suscité des rencontres avec différents univers professionnels, des travailleuses familiales, des commerçants de magasins, un Institut médico-pédagogique... **Ancrer les apprentissages scolaires dans une création commune et dans un lien avec le réel**, faire découvrir aux enfants que les savoirs sont utiles pour vivre, pour comprendre et pour agir sur la réalité, qu'ils peuvent être passionnants, et désirables, tels en étaient les objectifs pédagogiques! J'ai été impressionnée par la qualité, chez certains élèves, du travail d'analyse des résultats de l'enquête, et, chez tous, par leur capacité à intéresser leur milieu social et familial à leur recherche. J'ai définitivement retenu que, pour apprendre, il faut se sentir **concerné par les objets de savoirs proposés**. Et que l'apprentissage a pour fonction de construire une distance critique avec la réalité vécue.
- C'est dans ce cadre qu'un mois après notre visite de la chaufferie, l'ouvrier chauffagiste est venu, de sa propre initiative, vérifier si nous avions bien appris et compléter nos connaissances. Sur proposition des enfants, il a ensuite assisté à un exposé sur les volcans préparé par cinq élèves accompagnés d'une géographe. Après la classe, s'en est suivi, devant l'école, un échange de savoirs animé entre lui et la géographe. Et je me suis mise à rêver : 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 ! Sans que je le sache vraiment encore, toute la démarche des réseaux d'échanges réciproques de savoirs était là : Nous avons fait la démarche d'aller chercher les savoirs « une demande », l'ouvrier chauffagiste nous a répondu : « une offre en réponse ». Plus tard, de lui-même, il est revenu nous en faire l'offre pour évaluer et consolider nos connaissances, et nous avons répondu à cette offre : « une offre et une demande en réponse ».

- Autre expérience fondatrice. Un séjour de huit jours chez des correspondants à Cannes. Pour des raisons de santé, je ne pouvais pas y consacrer beaucoup de temps, et j'ai demandé aux enfants d'inviter leurs parents pour que nous le préparions ensemble. Non par souci pédagogique, mais parce que j'avais besoin d'eux ! Loin du cliché qui voudrait que dans ce type de cité, 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. **Attendus** pour ce qu'ils pouvaient apporter, ils ont tous formulé des propositions. Nous avons organisé, par la même occasion, des ateliers éclatés, des échanges de savoirs dans la cité, pendant et hors les horaires scolaires.

Ceci constitue seulement un aperçu du foisonnement des expériences constructrices vécues dans la classe dans et avec son environnement. Je les racontais régulièrement à Marc, ce qui me mettait quotidiennement en **situation de retour réflexif**. Nous vivions ensemble la vie du Club et partageons avec nos amis éducateurs, le souci de l'accès pour tous aux savoirs, à l'emploi, au logement, l'analyse de la société, à l'action collective... **La lecture de « Deschooling society » de Ivan Illich, sa proposition de constitution de réseaux de savoirs⁵** et une rencontre autour de ses thèses où j'ai eu l'occasion de raconter tous ces événements⁶, et ainsi de comprendre un des fils rouges⁷ qui les traversaient et leur donnaient sens ont été le déclic d'une création dont on ne savait absolument pas, à l'époque, qu'elle se développerait ainsi et dans d'autres champs que le champ scolaire. Nous avons pu, ensemble, relier et relire nos expériences, les interroger par des lectures⁸, et... rêver !

Et un soir de 1971, dans ma classe, avec une soixantaine d'élèves, anciens élèves, parents, participants d'associations, enseignants, travailleurs sociaux, commerçants, bibliothécaires, amis... **nous décidons ensemble de créer des Réseaux d'échanges de connaissances⁹**.

Toute une dynamique s'est mise en place, qui a mobilisé autour de 500 personnes de 1971 à 1976. En voici quelques exemples :

- Dans la classe : Véronique offre le passé composé à deux autres élèves et demande la division à deux chiffres qu'elle reçoit de Nasser ; deux filles vont, tous les mardis après-midi, apprendre la dactylo avec deux secrétaires de mairie (sur le temps de travail de celles-ci)...
- Entre classe : un groupe d'élèves de quatrième étudiant des techniques de théâtre (assez proche du Théâtre/Forum) avec leur enseignant de français viennent nous les transmettre. Un groupe de ma classe ira alors les transmettre à des plus petits.
- **L'école est ouverte** le soir, le samedi, le dimanche aux habitants de la cité, ainsi que divers lieux « publics ». Un groupe de femmes avec un médecin travaille sur les questions qui les préoccupent : maladies infantiles,

⁵ Même si nous n'étions pas d'accord avec tout ce qu'il en tirait, ses analyses sur la question de l'école ont beaucoup compté pour nos.

⁶ De ce temps date mon intérêt pour les situations où des acteurs peuvent raconter leurs expériences et, ainsi, construire avec elles la distance critique suffisante pour en tirer le meilleur parti : en terme de compréhension de soi, de relations avec autrui, de tremplin d'actions et de créations.

⁷ Le fil rouge, dans la corde du marin, est ce qui est au centre, invisible et lui donne sa solidité.

⁸ Illich, Laborit, Freinet, Morin...

⁹ Toute l'histoire des réseaux d'Orly, d'une classe fonctionnant « en alternance », de l'utilisation de la pédagogie Freinet pour faire de l'Ecole une animatrice culturelle du quartier et de la ville a été relatée dans : Claire et Marc Héber-Suffrin, 1981, 1994, L'Ecole éclatée, Paris, Stock, Desclée de Brouwer, Préface de Edgar Morin.

vaccinations, hygiène, contraception. Un groupe « actualité/conflits » composé de cinq élèves de collège, d'un professeur, d'adultes de la cité se réunit régulièrement pour apprendre à analyser les événements politiques (ils travaillent, par exemple sur la crise du pétrole, les événements du Biafra...)

- Des jeunes de 20 ans, catégorisés socialement comme des futurs délinquants offrent la mécanique mobyette à des jeunes de quatrième qui l'ont demandé. Après une année d'enseignement (soutenu par une éducatrice), ils viennent dans ma classe, un soir, faire le bilan. C'est très émouvant de les voir entrer à l'école la tête haute, faire un vrai travail d'évaluation et... demander l'orthographe. Considérés à parié, mis en situation de transmettre, ils ont pu ainsi repérer leurs savoirs, découvrir qu'ils avaient été capable d'apprendre puisqu'ils avaient et pouvaient enseigner ; ils ont donc pu oser demander quelque chose qui, jusqu'alors, les avaient mis en échec parce qu'ils ont pu **imaginer** qu'ils pouvaient **réussir**. De plus, ils ont pu faire cette demande en toute **dignité**.

Des liens pour construire et se construire

Puisque je défendais le projet d'une école coopérative, comment ne pas m'engager moi-même dans des collectifs tendus vers le changement politique et la justice sociale ? Durant ces années, j'ai contribué à la création d'un club de prévention dans la cité de transit avec mon mari et des amis éducateurs et militants associatifs. 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, d'autre part, créé la section syndicale, pour le primaire, du SGEN¹⁰-CFDT¹¹ à Orly. Avec des enseignants du SGEN et du SNI, nous avons étudié des établissements scolaires du département, leurs populations et les filières proposées. Les résultats de nos travaux ont dévoilé, à travers la carte scolaire et les localisations des types d'établissements, les choix sociopolitiques qui renforçaient les déterminismes sociaux tels qu'a pu les dévoiler le sociologue Pierre Bourdieu.

Enfin, ayant suivi mes élèves trois ans de suite, je me suis préoccupée de leur intégration en sixième. L'équipe d'enseignants du collège s'est rendu plusieurs fois dans ma classe et a reçu plusieurs fois mes élèves de CM2. L'année suivante, pendant trois mois, ces enseignants ont évalué leur adaptation, et l'ont jugée très positive. Ces résultats m'ont encouragée à poursuivre ma démarche et notre coopération avec les enseignants du collège qui seront présents pour la création des Réseaux¹².

Soutiens, résistances, coopérations et lassitudes

Ayant obtenu le Certificat d'aptitude à l'enseignement dans les Écoles annexes et les Classes d'application en 1971, j'ai accompagné la formation d'apprentis enseignants et reçu des enseignants chevronnés dans ma classe, m'obligeant toujours à décrire, reformuler, analyser, confronter et questionner ma pratique.

La qualité des soutiens, des aides et des reconnaissances obtenues ne doit pas masquer les difficultés qui ont jalonné mon parcours. L'importance du travail que j'ai dû fournir est la première d'entre elles. En effet, j'assurais une évaluation rigoureuse des apprentissages faits par chacun des enfants lors de chaque activité individuelle et collective, et cette tâche me prenait beaucoup de temps. En second lieu, si la coopération entre un grand nombre d'acteurs

¹⁰ Syndicat général de l'Éducation nationale.

¹¹ Confédération française démocratique du travail.

¹² Nous écrivons Réseaux (avec un R majuscule), pour spécifier qu'il s'agit des réseaux d'échanges réciproques de savoirs.

était nécessaire, elle était aussi difficile. Enfin, pour assurer sa visibilité, l'expérience courait le risque d'être transformée en "vitrine", en objet "original" à faire "visiter" comme exemple des changements de l'institution.

Par ailleurs, des oppositions se sont manifestées. Certains collègues affichaient ainsi une indifférence active (on montre, avec affectation, que l'on ne sait pas, ne veut pas savoir et n'est absolument pas intéressé par l'expérience ; mais que, "*Cela ne nous gêne pas*"). D'autres ne discutaient que sur des questions telles que "*Et l'ordre dans tout ça !*" : Pourquoi mes élèves ne montaient-ils pas en rang 2 par 2 ? Pourquoi ne descendaient-ils pas toujours en récréation ? Le soutien municipal, réel dans les débuts du réseau, s'est émoussé. Le nouveau directeur du collège s'est déclaré réticent à poursuivre une collaboration avec nous.

Épuisée par le travail, par les oppositions qui ne se situaient jamais ouvertement sur des conceptions de la pédagogie, j'ai pris une année de congé pour convenance personnelle pour entamer en 1976 une formation en Sciences de l'éducation. J'ai alors prolongé mon absence en Congé pour élever mes enfants et afin de poursuivre mes études universitaires. Je n'ai pas repris de poste d'enseignante dans l'Éducation nationale.

Le développement des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs

Nous nous installons à Évry en 1976. Marc, en 1977 est élu et désigné comme adjoint au maire chargé des affaires sociales. C'est à ce titre qu'il crée une commission extra-municipale des affaires sociales. Et, avec cette commission et la Mission d'éducation permanente, en fin 1979, nous impulsions la création du Réseau d'Évry. 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 le temps de la gestion par tous, de la mise en relation par le plus grand nombre de participants, de l'animation et de l'ouverture du Réseau par ses membres. Nous faisons face à l'incompréhension narquoise de groupes constitués. L'enthousiasme de la création supplée à l'imperfection des outils. Nous approfondissons les dimensions de la réciprocité, les conditions de sa mise en œuvre, ses effets, en particulier grâce aux travaux de Gaston Bachelard¹³.

Alors que l'enthousiasme de nos débuts est alimenté par celui des nouveaux créateurs de Réseaux, nous commençons socialement à prendre la mesure des multiples formes d'exclusions. On parle alors des "nouveaux pauvres", de relégation, de lutte contre l'exclusion, d'insertion. L'intérêt des travailleurs sociaux pour les réseaux d'échanges réciproques de savoirs nous a permis de comprendre à quel point la solidarité¹⁴ 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 tolérons que des richesses humaines en savoirs, points de vue, relations, potentiels se perdent pour les individus eux-mêmes mais aussi pour toute la société qui se prive de richesses sous-estimées, inestimables, et mal placées dans une hiérarchie des valeurs intériorisée et peu questionnée.

C'est l'époque des premières rencontres "inter-réseaux" et de la rédaction d'une Charte (1985). Nous refusons de plaquer un dispositif, mais nous aidons ceux qui le souhaitent à découvrir sur quelles ressources s'appuyer pour inventer, faire vivre un Réseau et renouveler les démarches qui les ont précédés. Dans les inter-réseaux, nous mutualisons les outils, idées, questions, recherches, attentes, réussites et dysfonctionnements.

Dès 1986, nous nous obligeons à nos premières recherches collectives. Une première recherche-action, avec le soutien du CRESAS¹⁵, "*Étude sur les conditions de développement*

¹³ Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, 1986.

¹⁴ Solidarité : chacun répond pour le tout.

¹⁵ Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire.

des réseaux de formation réciproque” instaure au niveau des équipes une attitude d’observation plutôt que d’injonction, d’expérimentation plutôt que de prescription. Cette recherche sera suivie de nombreuses autres, toutes en lien avec des équipes extérieures (INRP, Universités, INSEE¹⁶, Laboratoires de recherche...). À partir de 1984, nous organisons des formations à cette démarche, proposées à des travailleurs sociaux, habitants, enseignants, élus, animateurs... La rencontre avec Philippe Meirieu¹⁷ (1988) et ses interventions, les années suivantes, à l’occasion de nos colloques et de nos universités d’été, nous aident à nous situer dans les pratiques pédagogiques, accompagnent nos réflexions sur l’acte d’apprendre, sur le savoir sur les savoirs, sur les réseaux comme matrice de pédagogie différenciée.

Échanger des savoirs, c’est changer la vie, notre deuxième colloque en 1989 à Évry, rassemblait 800 à 1000 personnes. Il réunissait, dans une réflexion commune, membres des Réseaux (dont ceux que l’on n’invite guère dans ce type de manifestation, convaincus qu’ils ne comprendraient ni 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 stimulant¹⁸.

Depuis lors, le Mouvement des réseaux d’échanges réciproques de savoirs¹⁹ a organisé, 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.

En 1992, nous publions *Échanger les savoirs*, ouvrage dans lequel nous poursuivons l’exploration théorique et conceptuelle de ce qui est en jeu dans des échanges de savoirs définis par la parité et la réciprocité.

Les échanges de savoirs, ou comment vivre la citoyenneté

Depuis 1989, à partir de la rencontre avec Patrick Viveret²⁰, et en partie par son intermédiaire, nous participons à des temps d’échanges, de recherche, d’action et de formation sur une question qui commence à hanter les colloques et interventions publiques, celle de la citoyenneté. Nous avons, depuis 1971, situé ainsi les enjeux de notre démarche : “ utiliser les connaissances des parents et leur vécu [...] que l’école devienne un lieu de rencontre où les adultes comme les enfants peuvent renouer avec leur désir de comprendre et de savoir [...] Lieu où les parents peuvent mieux satisfaire leur désir de participer à l’éducation de leurs enfants. ” “ Je découvris mieux encore la participation des parents, non plus comme méthode pédagogique mais comme occasion d’un travail entre pairs [...]. ”²¹

De nombreuses occasions d’avancer sur la citoyenneté²² et la solidarité s’offrent à nous : des interventions sur le Droit des enfants, d’autres sur les conditions et dimensions identiques des apprentissages réussis et de la citoyenneté, notre implication dans un Mouvement de citoyenneté active²³ lui-même relié à des organisations soucieuses des mêmes questions. Le thème du quatrième²⁴ colloque des RERS, en 1996, sera d’ailleurs : *Apprendre*

¹⁶

¹⁷ En particulier *Apprendre... oui, mais comment ?*, ESF, 1987.

¹⁸ *Echanger des savoirs, c’est changer la vie*, Actes du colloque, MRERS, 1989.

¹⁹ MRERS.

²⁰ Philosophe, Président du Centre international Pierre Mendès-France, auteur, entre autres, de *Démocratie, Passions, Frontières*, Éditions de la FPH, 1993 et *Reconsidérer la richesse*, L’aube, 2003.

²¹ Claire Héber-Suffrin, *Les réseaux*, L’Éducateur, 1973.

²² Sous ce thème, je publierai *Les Savoirs, la réciprocité et le citoyen*, Desclée de Brouwer, 1998.

²³ MCA.

²⁴ Le troisième colloque avait eu lieu, en 1991, à Dunkerque et s’intitulait *Pari sur l’intelligence et lien social*. Les Actes en sont disponibles au siège national des RERS, à Évry.

*et faire société*²⁵. Un ouvrage collectif en sortira : *Partager les savoirs, construire le lien*²⁶. Ce titre dit notre choix de faire des savoirs des biens communs de l'Humanité et des créateurs de solidarité.

Un premier groupe "Mémoire des réseaux" a été mis en place, comme moyen de prise de parole collective et individuelle en 1986. Un "État des lieux" de 600 pages est réalisé collectivement en 1973, une boîte à outil évolutive en 1994. En 1994-1995, je conduis une formation d'animateurs d'ateliers d'écriture et de lecture, en vue de développer la construction collective de la Mémoire des Réseaux ; cela provoque un développement foisonnant de ces ateliers dans l'ensemble du Mouvement. Nous nous relions à des groupes et universitaires²⁷ qui travaillent sur "Les histoires de vie en collectivité".

En parallèle, le système de formation à la démarche des RERS s'élargit, en particulier par des formations dans l'Éducation nationale, circonscriptions primaires, IUFM, Rectorat, INRP et établissements scolaires.

En 1995, je co-anime, avec Gaston Pineau, Directeur du Département des Sciences de l'éducation à l'Université de Tours, une première formation universitaire²⁸, de niveau Maîtrise, pour que des acteurs des Réseaux apprennent à théoriser leurs pratiques.

Au regard des recherches collectives menées depuis quinze ans, des nombreux Mémoires rédigés, principalement dans le cadre de formations en sciences de l'éducation et d'écoles de travailleurs sociaux, des premières recherches issues de la formation universitaire que nous animions, désireux de développer notre capacité à relier, impulser, réaliser et diffuser des recherches, nous créons avec Gaston Pineau²⁹, en 1998, un **laboratoire de recherche** associé à celui de l'Université de Tours, le GR3³⁰. Il s'est donné *trois fonctions*. Une première fonction : diffuser les recherches déjà abouties pour en faciliter l'accès et les rendre utiles à l'action d'une part, favoriser des enrichissements réciproques entre le GR3 et les formateurs du MRERS ou tout formateur intéressé par cette démarche d'autre part. Une seconde fonction, celle de veille et d'anticipation, en développant l'attention aux recherches réalisées et en cours, en repérant celles qui semblent nécessaires. Enfin, troisième fonction, une fonction de production, en soutenant des recherches individuelles, en accompagnant, impulsant, ou pilotant des recherches collectives, en construisant et en croisant celles qui peuvent se mener avec des partenaires.

Ce laboratoire a réalisé un ouvrage collectif, *Réciprocité et réseaux en formation*³¹, qui s'intéresse aux sources sociales et culturelles de la réciprocité et des organisations en réseaux, tout en examinant leur mise en œuvre dans divers systèmes de formation et d'éducation.

Des développements et croisements fructueux

²⁵ Il rassemblera 1200 personnes. Son sous-titre : *Quand des citoyens échangent leurs savoirs*.

²⁶ Chronique sociale, 2001.

²⁷ Gaston Pineau, professeur en Sciences de l'éducation à l'Université de Tours et André Vidricaire, professeur de philosophie à l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

²⁸ Cette formation a fait l'objet d'une convention entre l'Université et le MRERS. Il s'agit d'une formation en trois ans, dans le cadre de la formation continue, qui est sanctionnée par un Diplôme universitaire des hautes études des pratiques sociales (DUHEPS). Il s'est aussi appelé DURF : Diplôme universitaire de responsable de formation. Je co-animerai, de 1998 à 2001, une seconde formation, avec Pascal Galvani, enseignant également à l'Université de Tours.

²⁹ Professeur en Sciences de l'éducation à l'Université de Tours, auteur de nombreux ouvrages sur les histoires de vie en formation, l'autoformation, 1998 l'écoformation.

Gaston Pineau et Jean-Louis Legrand, *Les histoires de vie*, PUF, 2002.

Gaston Pineau et alii, *Accompagnement et histoires de vie*, Chronique Sociale, 1998.

Gaston Pineau, *Temporalités en formation*. Vers de nouveaux synchroniseurs, Anthropos, 2000.

³⁰ Le G. R. 3 : Groupe de recherche réciprocité réseaux en formation.

³¹ Numéro 144, Revue Education permanente, novembre 2000.

Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs intéressent des acteurs sociaux dans différents champs, comme **démarche transformatrice, émancipatrice et pédagogique**. Ainsi, elle est croisée avec des questionnements qui peuvent l'enrichir.

J'ai animé des formations, à la demande du Rectorat, puis de la Préfecture de La Réunion, sous le thème *La coopération inter/catégorielle et interinstitutionnelle*, avec des professionnels de l'Éducation nationale³² et de différentes administrations³³. Il s'agissait, par une démarche d'échanges réciproques de savoirs, de **reconsidérer les richesses des institutions, de développer la conscience, chez leurs professionnels, de leurs potentiels en savoirs et apprentissages possibles, et de faire émerger des projets transversaux**.

Des croisements multiples se sont réalisés avec la pratique des Histoires de vie collectives faites collectivement. À l'intérieur du Mouvement des Réseaux, j'accompagne, avec Nicole Desgropes³⁴, la construction et la rédaction, par une équipe du Réseau de Orléans-Argonne, de l'histoire de vie de leur Réseau depuis dix ans et particulièrement de l'histoire de vie d'un réseau-santé. J'ai coordonné l'écriture collective, par quinze étudiants (de 25 à 72 ans) ayant achevé un DUHEPS en 2001 et leurs trois formateurs, Gaston Pineau, Pascal Galvani et moi-même, de l'histoire de ces trois ans de formation : *Quand l'Université et la formation réciproque se croisent. Histoires singulières et histoire collective de formation*³⁵. J'ai coopéré avec des québécois à la production d'une Histoire de vie collective réalisée par une entreprise agricole d'insertion, Histoire de vie à laquelle contribuent tous les acteurs concernés, jeunes adultes en insertion, salariés, bénévoles, administrateurs et partenaires.

J'ai animé la formation de formateurs et l'application de la démarche des RERS dans un organisme de formation professionnelle et d'insertion professionnelle, à Savigny-sur-Orge dans l'Essonne et à Montigny, dans le Val d'Oise.

Membre du *Cercle des pédagogies émancipatrices*, je participe au comité de pilotage d'un processus engagé avec l'UNESCO pour rendre visibles, analyser et développer des pratiques d'éducation et transformation sociale inspirées par les travaux de Paulo Freire³⁶.

Je continue à tisser ou entretenir des liens personnels et institutionnels avec des groupes agissant ou réfléchissant autour de la démocratie participative, l'interaction entre la transformation personnelle et la transformation sociale, les enjeux de la transformation de l'école, les pratiques communautaires autour de la santé, l'économie solidaire et la nécessité de *Reconsidérer les richesses de la société*³⁷ ainsi que nos modes d'évaluation.

J'ai participé, avec l'accompagnement d'André Giordan, et avec des acteurs des RERS et d'autres Mouvements pédagogiques et sociaux, à un travail de recherche sur *Les savoirs émergents dans la société*, ces savoirs qui ne sont pas encore conceptualisés, et dont nous avons besoin mais qui sont " sans lieux " institutionnels d'apprentissages³⁸.

Sur la proposition de Patrick Loquet, professeur d'économie de l'Université de Valenciennes, j'ai réalisé un module de formation dans le cadre d'un *Campus numérique* proposé à des étudiants de DESS (Master) en Economie sociale et solidaire. L'idée fondatrice

³² Enseignants, chefs d'établissements, gestionnaires et administratifs, employés, inspecteurs, assistantes sociales scolaires, infirmières et médecins scolaires, etc.

³³ Action sociale, Préfecture, Météo, Economie, Justice, etc.

³⁴ Coauteur de cet ouvrage.

³⁵ L'Harmattan, 2004.

³⁶ Pédagogue brésilien.

Paulo Freire, *Pédagogie des opprimés*, Maspéro, 1971, La Découverte, 2001.

Paulo Freire, *L'Éducation, pratique de la liberté*, Le Cerf, 1973.

³⁷ Patrick Viveret, note 11.

³⁸ Adresse du site : <http://ressourcesrers.free.fr>

de ce campus est de tenter d'articuler la formation en présence avec la formation à distance. A partir de cette expérience, j'ai l'intention, dans les années à venir, de travailler à un projet de formation réciproque entre organisations. *La première étape* sera d'accompagner les acteurs d'un réseau d'échanges réciproques de savoirs – ou d'une école expérimentale, d'une association d'éducation populaire, etc. – afin qu'ils repèrent, nomment et décrivent les *savoir-faire collectifs* dont ils sont porteurs. *Dans un deuxième temps*, il s'agira de leur proposer de construire un module de formation, sur le modèle du campus numérique de Valenciennes, afin que d'autres, en équipe mais à distance, puissent s'appuyer sur leur expérience, pour l'apprentissage des savoir-faire des uns par les autres. Leur module sera numérisé. La proposition sera faite à des acteurs qui acceptent de faire jouer entre eux la réciprocité (c'est-à-dire d'être véritablement offreur/constructeur de module et demandeur/utilisateur des modules existants).

Je continue à rencontrer les réseaux d'échanges réciproques de savoirs, sources principales et infinies pour moi d'apprentissages, de compréhension et de prise de conscience personnelle, de curiosité, de questionnements, d'étonnements, d'admiration pour la persévérance, la fierté, l'humilité et l'inventivité de ceux qui les font vivre. J'ai eu une chance incroyable, en termes de rencontres, d'amitiés et d'expériences. Je découvre que je suis passionnément intéressée par le possible dans l'action (le tâtonnement expérimental, le bricolage rigoureux, l'essai), la relation de confiance et la connexion entre des personnes, des idées, des actions.