



COMMUNAUTÉS APPRENANTES : QUEL APPORT POUR L'ÉGALITÉ DES CHANCES DE DEMAIN ?

PAR CARMEN VITOUR

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER 2 ECONOMIE SOLIDAIRE ET LOGIQUE DE MARCHÉ

Dirigé par M. Noël EYRIGNOUX

**Intervenant à l'ICP et ancien chargé de mission pour la diversité
sociale et l'égalité des chances à Sciences Po Bordeaux**

SOUTENANCE : 28 AOÛT 2020

REMERCIEMENTS.

En premier lieu, je tiens à remercier Elena Lasida, Directrice du Master 2 Economie Solidaire et Logique de Marché ainsi que l'ensemble du corps professoral du Master pour leurs enseignements de grande qualité depuis le début de l'année.

Ces cours m'ont apporté beaucoup plus que des connaissances. Ils m'ont démontré que des alternatives concrètes pour un monde plus juste existaient et qu'exercer un travail avec du sens était possible.

Je remercie vivement Noël Eyrygnoux, mon directeur de mémoire, pour son suivi sans faille depuis février pour le présent mémoire, et depuis octobre pour la recherche d'un stage dans une structure oeuvrant pour l'égalité des chances. Sa très grande disponibilité tout au long de cette année, ses solides conseils et ses encouragements m'ont été d'un soutien on ne peut plus précieux.

Mes remerciements vont également à Nastya Makouke, coordinatrice du Programme Malson Paris 14 de l'association Article 1, pour son suivi bienveillant et attentif tout au long de mon stage, pour le temps qu'elle a toujours su me consacrer ainsi que la confiance qu'elle m'a témoignée durant ces six mois. Je la remercie sincèrement de m'avoir aussi permis de me sentir à ma place au sein de l'équipe, dès le départ et jusqu'au bout.

Je remercie évidemment tous ceux qui m'ont accordé de leur temps en répondant à mes deux sondages ainsi qu'à ceux qui ont pu relire mon mémoire, sans qui le présent mémoire n'aurait pas la même consistance.

Enfin, je remercie mes parents de m'avoir permis de suivre cette formation capitale à mes yeux, de m'avoir accompagnée depuis le début dans mon orientation, et de m'avoir soutenue à chacune de ses étapes.

RESUME.

“Pour faire face aux crises, développons des « communautés apprenantes »”. Tel est le titre d’un récent article paru en ligne dans le journal The Conversation¹ le 13 avril dernier, soit un mois après l’annonce du confinement déclenché par la pandémie de covid-19 en France. Le présent mémoire s’inscrit dans ce contexte : la nécessité d’innover face à un monde en mutation, confronté à plusieurs crises : à l’actuelle crise sanitaire, mais plus généralement, à une crise écologique, politique, sociale et économique - lesquelles sont en réalité toutes liées. S’il est transversal, mon sujet prend racine dans le domaine de l’éducation : *quel est l’apport des communautés apprenantes pour l’égalité des chances de Demain ?* Elles existent depuis longtemps en Amérique du Nord, mais on constate aujourd’hui en France l’émergence de “communautés apprenantes”, une pratique d’apprentissage innovante - notamment en ce qu’elle diffère de l’institution principale d’apprentissage en France qu’est l’École. Il s’avère ainsi pertinent d’observer quels les effets de ces communautés pour identifier quel pourrait être leur apport pour l’égalité des chances, dont l’École est aujourd’hui quasiment le seul vecteur.

Mots-clés : Logiques collectives, communautés apprenantes, Egalité des chances, Education

ABSTRACT.

"To deal with crises, let's develop 'learning communities'". This is the title of a recent article that appeared online in the newspaper The Conversation on April 13, one month after the announcement of the containment triggered by the covid-19 pandemic in France. This paper is set in this context: the need to innovate in the face of a changing world, faced with several crises: the current health crisis, but more generally, an ecological, political, social and economic crisis - which are in fact all linked. While it is cross-cutting, my topic is rooted in the field of education: what is the contribution of learning communities to tomorrow's equal opportunities? They have been around for a long time in North America, but today in France we are seeing the emergence of "learning communities", an innovative learning practice - particularly in that it differs from the main learning institution in France, which is the school. It is thus relevant to observe the effects of these communities in order to identify what their contribution to equal opportunities could be, of which the school is today almost the only vector.

Key-words : Collective Logics, Learning Communities, Equal Opportunities, Education

¹ The Conversation est un média en ligne collaboratif et une association à but non lucratif. Leur objectif est de faire entendre la voix des enseignants-chercheurs dans le débat citoyen ; éclairer l'actualité par de l'expertise fiable, fondée sur des recherches.

CITATIONS.

“Nous pourrions aussi nous demander s’il est véritablement souhaitable que l’école ait une quasi exclusivité de la définition du mérite des individus. Il existe bien des formes de mérite, de compétences et de qualités, que l’école ignore ou méprise. Or, personne ne pourrait nier que les individus n’ayant guère eu de mérite scolaire occupent des emplois dont notre société ne pourrait se passer. Quitte à croire au mérite, dont la définition est toujours des plus flottantes, il n’est certainement pas juste de croire que l’école doit en avoir le monopole et sans doute serait-il plus juste de diversifier les systèmes de formation capables de faire émerger des formes de mérite que l’école ignore. C’est en multipliant la nature des épreuves, y compris non scolaires, que les individus auraient plus de chances de faire valoir leurs mérites.”

(« Les paradoxes de l’égalité des chances », François DUBET, 2010)¹

« Former un être humain à la compétition en lui laissant entendre que la vie est un combat où seuls les plus forts survivent et l’éduquer à la coopération en lui faisant découvrir qu’il peut être, tout à la fois, pleinement singulier et pleinement relié aux autres, sont deux options très différentes »

Viveret (2012)²

«Regardez un cancre comme un bon élève, il deviendra un bon élève» M.Plagnol»³,

Lionel Stoléru,

Fondateur de l’association GENEPI⁴ dont j’ai fait partie deux ans.

¹ Sociologue français, ex-directeur d’études à l’École des hautes études en sciences sociales (EHESS).

² Philosophe et essayiste altermondialiste. Référence citée par D.Cristol, Apprendre Ensemble (2017)

³ Lors de la Journée Prison-Justice de 2015 à laquelle j’assistais.

⁴ Groupement étudiant national d’enseignement aux personnes incarcérées

TABLE DES MATIÈRES.

LISTE DES SIGLES.	7
INTRODUCTION.	9
PARTIE 1. Cadre pratique - L'émergence de communautés apprenantes diverses	15
I. Les communautés apprenantes au sens restreint - incluant un lieu de vie	16
<u>1. Les "Living Learning Communities" anglosaxonnes</u>	<u>16</u>
<i>a. Le concept : des communautés de vie sur le campus universitaire</i>	<i>16</i>
<i>b. L'hypothèse : la réussite scolaire dépend d'un environnement d'apprentissage riche</i>	<i>18</i>
<u>2. Mon stage : le Programme MAISON de Article 1 adressé aux étudiants boursiers</u>	<u>19</u>
<i>a. Le concept : "Ne pas vivre les uns à côté des autres, mais les uns avec les autres"</i>	<i>19</i>
<i>b. Le déroulé du Programme : vivre, apprendre et agir ensemble</i>	<i>20</i>
<i>c. L'hypothèse : le vivre-ensemble pour lever plusieurs freins à l'égalité des chances</i>	<i>23</i>
<u>3. Autres communautés de vie et d'apprentissage du tissu associatif</u>	<u>25</u>
<u>3.1. L'exemple des "KAPS" développées par l'AFEV</u>	<u>25</u>
<i>a. Le concept : "favoriser le vivre ensemble par des territoires solidaires"</i>	<i>25</i>
<i>b. L'hypothèse : ouvrir l'université sur l'espace urbain transforme les ségrégations sociales</i>	<i>26</i>
<u>3.2. L'exemple des Maisons de la Fondation Julienne DUMESTE</u>	<u>27</u>
<i>a. Le concept: un lieu d'accueil réunissant un public jeune sans ressources suffisantes</i>	<i>27</i>
<i>b. L'ambition : un accompagnement social personnalisé</i>	<i>28</i>
II. Les communautés apprenantes au sens large - excluant le lieu de vie	29
<u>1. Les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs (RERS)</u>	<u>29</u>
<i>a. Le concept : des réseaux d'échanges réciproques de savoirs</i>	<i>29</i>
<i>b. L'hypothèse : "Chaque personne détient un savoir à transmettre"</i>	<i>31</i>
<u>2. Les Universités populaires ou partagées, incarnation de l'École mutuelle</u>	<u>32</u>
<u>2.1 Le concept : une pédagogie basée sur des échanges réciproques dans les Écoles</u>	<u>32</u>
<u>2.2 Un exemple : "Lyon Zéro", université partagée</u>	<u>34</u>
<i>a. Le concept : la mutualisation des capacités de chacun pour coopérer</i>	<i>34</i>
<i>b. "Déscolariser la connaissance pour en faire un bien commun accessible à tous"</i>	<i>34</i>
<u>3. Québec - Les Communautés d'apprentissage pour professionnels (CAP)</u>	<u>35</u>
<i>a. Le concept : partager entre experts, intervenants et autres collègues pour innover</i>	<i>35</i>
<i>b. "Une force de changement de l'intérieur" pour les nouveaux défis de la "société du savoir"</i>	<i>36</i>
<u>4. Les communautés de pairs dans la prévention de la toxicomanie</u>	<u>38</u>
<i>a. Le concept : le recours à des éducateurs ayant le même âge ou la même expérience</i>	<i>38</i>

<i>b. L'hypothèse : un langage et un vécu commun permet une meilleure communication</i>	38
III. Les phénomènes récents utilisant des méthodes d'apprentissage collectif	40
<u>1. Les Tiers-lieux éducatifs : l'exemple des espaces de travail collaboratif</u>	40
<i>a. Le concept : la possibilité pour entrepreneurs de mobiliser un "réseau" de pairs</i>	40
<i>b. L'ambition : faire cohabiter travail et socialisation</i>	41
<u>2. Les Villes et autres territoires dits "apprenants"</u>	42
<i>a. Le concept : des villes en transition qui font communautés pour progresser</i>	42
<i>b. L'idée : l'apprentissage entre "villes paires" et leurs habitants pour plus de démocratie</i>	43
<u>3. L'exemple des entreprises libérées</u>	43
<i>a. Le concept : renouer avec l'apprentissage par l'erreur et redonner du "sens" du travail</i>	43
<i>b. L'hypothèse : l'intelligence collective pour s'adapter à la complexité à la manière du vivant</i>	44
<u>4. Sur Internet : le développement des MOOCS (Massive Online Courses)</u>	45
<i>a. Le concept : une formation en ligne capable d'accueillir un grand nombre de participants</i>	45
<i>b. L'idée directrice : démocratiser l'accès au savoir</i>	46
PARTIE 2. Cadre théorique - Apports relatifs aux communautés apprenantes	47
I. Repères relatifs à l'égalité des chances et aux communautés apprenantes	47
<u>1. Analyse critique de la notion d'égalité des chances</u>	47
<i>1.1. Enjeux autour de la notion</i>	47
<i>1.2. Hypothèses pour pallier les limites de la notion</i>	50
<u>2. Repères relatifs aux communautés apprenantes</u>	53
II. Principaux apports théoriques des CA sur le plan individuel	56
<u>1. Le développement par l'apprenant d'un rapport nouveau au Savoir</u>	56
<i>1.1. Le sentiment de choisir ce que l'on apprend et de pouvoir l'inscrire dans le réel</i>	57
<i>1.2. La valorisation des savoirs de tous valorisant le "droit à la différence"</i>	60
<u>2. Le développement par ces logiques collectives d'un rapport positif aux "pairs"</u>	63
<i>2.1. L'affirmation de soi par le besoin de complémentarité, développant la sociabilité</i>	64
<i>2.2.1. Complémentarité et biodiversité pédagogique, telle la symbiose dans la science du vivant</i>	64
<i>2.2.2. Le développement de la sociabilité par le pouvoir du lien dans l'apprentissage</i>	65
<i>2.2. La possibilité d'apprendre à composer avec l'autre dans la coconstruction</i>	67
III. Principaux apports théoriques des CA sur le plan collectif	69
<u>1. Apports de l'émergence des CA sur le plan économique et social</u>	69
<i>1.1. Sur le rapport au Savoir : la reconnaissance du capital humain comme essence de la société</i>	69

1.2. Une autre mesure de ce qui a de la valeur : la valeur du lien plus que du résultat	72
<u>2. Principaux apports des CA sur le plan politique et sociologique</u>	<u>74</u>
2.1. La mise en avant du lien entre méthodes pédagogiques et modes de gouvernance	74
2.2. La mise en lien entre rapport au Savoir et rapport aux Communs	77
2.2.1. <i>La promotion d'un rapport au savoir et à la connaissance ouvert, partagé et libre</i>	77
2.2.2. <i>Les CA : dans la lignée d'une république des Communs ?</i>	78
PARTIE 3. Analyse - Apport des communautés apprenantes pour l'égalité des chances de Demain.	79
I. Enquête terrain : méthodologie et analyse des résultats	79
<u>1. Méthodologie : la réalisation de deux sondages différents</u>	<u>79</u>
<u>2. Résultats et analyses du sondage adressé à tous publics</u>	<u>80</u>
a. <i>Sur la perception du milieu social du public interrogé</i>	80
b. <i>Sur le rapport du public interrogé à l'École</i>	80
c. <i>Sur le rapport du public interrogé à l'apprentissage et à la Réussite</i>	84
d. <i>Sur le rapport du public interrogé sur l'École par rapport à son projet professionnel</i>	86
<u>3. Résultats et analyse du sondage adressé à la communauté "MAISON"</u>	<u>88</u>
a. <i>Sur la perception du milieu social des étudiants interrogés.</i>	88
b. <i>Sur le rapport du public interrogé à l'École.</i>	88
c. <i>Sur le rapport des étudiants interrogés au Programme MAISON</i>	91
d. <i>Sur le rapport des résidents MAISON à l'apprentissage et à la "Réussite"</i>	92
e. <i>Sur le rapport des étudiants boursiers de MAISON entre l'École et leur projet.</i>	94
II. Une forme d'apprentissage inclusive tendant à incarner l'égalité "réelle" : "une Réussite par tous"	95
<u>1. L'égalité réelle par la prise en compte des "talents" personnels de chacun</u>	<u>95</u>
1.1. <i>L'absence de hiérarchie dans les savoirs, une rupture avec l'élitisme critiqué de l'égalité des chances</i>	95
1.2. <i>La considération de tous les savoirs impliquant l'absence de logiques compétitives</i>	98
<u>2. La reconnaissance de l'interdépendance de tous : l'égalité au service de la différence</u>	<u>101</u>
2.1. <i>La reconnaissance de l'interdépendance par la promotion du lien plus que du résultat</i>	101
2.2. <i>La promotion de la diversité comme une opportunité pour l'intégration</i>	104
III. Vers une vision de la réussite solidaire et responsable adaptée au monde de "Demain" : "Une Réussite pour Tous"	106
<u>1. La promotion d'une réussite collective et solidaire</u>	<u>106</u>
1.1. <i>La reconnaissance d'une réussite individuelle portée par le collectif</i>	106
1.2. <i>La promotion d'une vision de la réussite solidaire</i>	108

<u>2. La promotion d'une réussite responsable par l'engagement citoyen</u>	<u>110</u>
2.1. <i>La recherche du sens par l'engagement social et environnemental</i>	110
2.2. <i>La nécessité d'un monde résilient : une opportunité pour l'égalité des chances ?</i>	111
IV. Les principales limites de cette analyse	113
1. <i>Une analyse appliquée à un concept dans sa globalité, un manque de précision.</i>	113
2. <i>Une incertitude sur l'applicabilité au regard de la culture française</i>	113
3. <i>Un doute sur la façon d'imaginer des vraies CA pour un public jeune</i>	113
4. <i>La nécessité d'avoir du temps à consacrer pour intégrer une CA</i>	114
5. <i>Le Savoir développé dans les CA semble devoir rester complémentaire à l'École</i>	114
6. <i>L'importance des matières théoriques telles que le Français ou l'Histoire</i>	115
7. <i>Le risque du communautarisme dans les LLC notamment</i>	115
8. <i>Le rapport paradoxal des personnes à l'apprentissage collectif</i>	115
9. <i>Un doute sur le public touché : l'exemple des MOOCS ou de MAISON</i>	116
CONCLUSION.	117
BIBLIOGRAPHIE.	120
ANNEXES.	129
1. Résumé du sondage adressé aux résidents MAISON.	129
2. Résumé du sondage adressé au grand public.	129
3. Présentation du Programme MAISON Paris 14, ma structure de stage.	129
3. Bis. Démarche de recherche-action de l'efficacité du Programme MAISON Paris 14.	129
4. Catalogue des Soft Skills développées par Article 1.	129
5. Etude d'impact : le retour social sur investissement de Passeport Avenir (avant Article 1) en 2012 réalisé par l'Avisé.	129
6. Rapport d'activité Article 1, 2018-2019 (60 pages).	129

LISTE DES SIGLES.

A1 : Article 1

CA : Communautés apprenantes ou d'apprentissage

CAP : communauté d'apprentissage professionnelle

CNFPT : Centre National de la Fonction Publique Territoriale

E-U : Etats-Unis

GENEPI : Groupement étudiant national d'enseignement aux personnes incarcérées

ICP : Institut Catholique de Paris

LLC : Living learning communities

QPV : Quartier Prioritaire de la Ville

RERS : Réseaux d'échanges réciproques des Savoirs

TIC : Technologies de l'information et la communication

INTRODUCTION.

“Pour faire face aux crises, développons des « communautés apprenantes »”. Tel est le titre d'un récent article paru en ligne dans le journal The Conversation⁵ le 13 avril dernier, soit un mois après l'annonce du confinement déclenché par la pandémie de covid-19⁶ en France. Le présent mémoire s'inscrit dans ce contexte : la nécessité d'innover face à un monde en mutation, confronté à plusieurs crises : à l'actuelle crise sanitaire, mais plus généralement, à une crise écologique, politique, sociale et économique - lesquelles sont en réalité toutes liées.

S'il est transversal, mon sujet prend racine dans le domaine de l'éducation : *quel est l'apport des communautés apprenantes pour l'égalité des chances de Demain ?* Elles existent depuis longtemps en Amérique du Nord, mais on constate aujourd'hui en France l'émergence de “communautés apprenantes”, une pratique d'apprentissage innovante - notamment en ce qu'elle diffère de l'institution principale d'apprentissage en France qu'est l'École⁷. Il s'avère ainsi pertinent d'observer quels les effets de ces communautés pour identifier quel pourrait être leur apport pour l'égalité des chances, dont l'École est aujourd'hui quasiment le seul vecteur.

Avant toute chose, il convient de souligner que nous inscrivons cette recherche dans une réflexion globale, en faveur d'un monde socialement et écologiquement durable. C'est pourquoi nous avons choisi d'interroger l'égalité des chances de “Demain”. Par cette formulation, nous prenons acte que le fonctionnement de nos sociétés change ; et plus encore, nous signifions qu'il doit changer. Il ne s'agit pas là d'une opinion moralisatrice mais d'un constat scientifique autour d'une nécessité liée à la préservation de cette “Maison commune” qu'est le monde. Les espèces et les ressources naturelles se raréfient et les inégalités se creusent. Concernant la biodiversité par exemple, en France, à l'heure actuelle, 26 % des espèces évaluées sont considérées comme

⁵ The Conversation est un média en ligne collaboratif et une association à but non lucratif. Leur objectif est de faire entendre la voix des enseignants-chercheurs dans le débat citoyen ; éclairer l'actualité par de l'expertise fiable, fondée sur des recherches.

⁶ Débat : Pour faire face aux crises, développons des « communautés apprenantes »

⁷ J'ai choisi d'orthographier École avec une majuscule pour englober: primaire, collège et lycée.

éteintes ou menacées et seulement 22 % des habitats d'intérêt communautaire sont dans un état de conservation favorable⁸. Nous réagissons ainsi à l'urgence de la crise écologique, laquelle est aussi une crise sociale. En juin dernier, l'Observatoire des inégalités publiait son troisième *Rapport sur les inégalités en France*⁹. Il mettait en évidence les écarts qui existent entre milieux sociaux dans notre pays, lesquels se sont traduits l'an dernier par le mouvement des « gilets jaunes » et qui sont à la base de la montée du populisme dans nos démocraties. Le rapport souligne que si le modèle social français est loin d'être le plus inégalitaire des pays riches, il ne répond pas à la promesse d'égalité et suscite ainsi de très nombreuses frustrations. Notre système se doit de changer pour le bien des générations actuelles et futures, une proposition en écho à la définition du développement durable¹⁰. Il doit être juste socialement et écologiquement. Sur ce point, nous savons que des pratiques et logiques allant en ce sens existent déjà, comme l'illustre notamment le film *Demain*¹¹ sorti en 2015 - qui a rencontré un succès considérable, affichant alors plus d'1 million d'entrées. "*Il suffirait de les démultiplier*", constate Bénédicte Manier - journaliste française, spécialisée dans les droits sociaux, le développement et les transformations sociales, dans son ouvrage *Un Million de Révolutions Tranquilles*¹². C'est dans cet objectif que s'inscrit le Master 2 Economie Solidaire et Logique de Marché de l'Institut Catholique de Paris et ainsi, le présent mémoire de recherche.

En l'espèce, notre sujet approche "le Changement" par *le concept de communautés apprenantes*. Selon le site Eduscol, une communauté apprenante ou communauté d'apprentissage représente un groupe d'élèves et au moins un éducateur qui, durant un certain temps et animés par une vision et une volonté communes, poursuivent la maîtrise de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes. C'est une façon d'apprendre et d'enseigner de manière collective. Cela en fait une pratique innovante, en ce que la principale "instance" d'apprentissage reste, en France et dans

⁸ Statistiques.developpement-durable.gouv.fr

⁹ *Rapport sur les inégalités en France, édition 2019*. Sous la direction d'Anne Brunner et Louis Maurin, édition de l'Observatoire des inégalités, juin 2019. Il s'agit d'un travail collectif d'expertise indépendante unique en France. Rédigé par une équipe qui, depuis plus de quinze ans, observe et analyse les inégalités

¹⁰ Le développement durable est « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs », citation de Mme Gro Harlem Brundtland, Premier Ministre norvégien (1987).

¹¹ Incroyable, « Demain le film : les solutions de demain existent déjà », Les Incroyables Comestibles

¹² Ouvrage paru en (2018), Bénédicte Manier.

nombre de pays, l'École. "École" viendrait du mot grec *scholê* qui désignait le loisir, le repos, la cessation des fatigues physiques, et, par extension, le moment propice à l'activité de l'esprit, à la lecture, aux arts¹³. Le Larousse la définit comme suit : « *Établissement où l'on donne un enseignement collectif général. Institution chargée de donner un enseignement collectif général aux enfants d'âge scolaire et préscolaire (...)* ».

Cette recherche a l'originalité de partir de la pratique, il s'agit donc d'une étude empirique, qui s'appuie sur l'observation et l'expérience. Ceci s'explique car j'ai moi-même découvert le concept de communautés apprenantes de manière pratique, en réalisant mon stage de fin d'études pour le Programme MAISON, lequel a déterminé mon sujet car il est justement inspiré des premières communautés apprenantes anglo saxonnes.

Le Programme MAISON vise à aider les étudiants issus de milieux modestes¹⁴ dans la réussite de leurs études. Il est développé par l'association Article 1¹⁵, association née en 2018 de la fusion de deux associations majeures de lutte contre l'inégalité des chances - Frateli & Passeport Avenir. Cette structure œuvre pour une société où l'orientation, la réussite dans les études et l'insertion professionnelle ne dépendent pas seulement des origines sociales, économiques et culturelles ; pour une société où la réussite passe par le lien social et l'engagement citoyen¹⁶. En effet, dans notre société française, les privilèges, notamment associés au niveau de diplôme, sont très importants¹⁷. Cela signifie que les inégalités sociales en France sont aggravées par des inégalités dans l'éducation. L'origine sociale influence les résultats scolaires très tôt. En CE2, les élèves les moins favorisés obtiennent une note moyenne de 57 sur 100 en français et 58 en mathématiques, alors que le quart le plus favorisé atteint 87 et 85 respectivement (ministère de l'Éducation nationale, 2017¹⁸). De même, le taux d'accès en seconde générale ou technologique est deux fois plus élevé pour les élèves d'origine favorisée que pour les élèves d'origine sociale

¹³ « École », site de l'Institut Français de l'Éducation.

¹⁴ Le programme ne s'adresse qu'aux étudiants boursiers.

¹⁵ Leur slogan, "Prendre le pouvoir sur l'avenir" ; leur site : <https://article-1.eu/>

¹⁶ Plus d'informations sur leurs actions sur leur site : <https://article-1.eu/qui-sommes-nous/>

¹⁷ Rapport sur les inégalités, juin 2019

¹⁸ Cité par le « Rapport 2019 : l'essentiel sur les inégalités d'éducation », Observatoire des inégalités

défavorisée (84,8 % contre 42,4 %) (ministère de l'Éducation nationale, 2012¹⁹). L'objectif ici sera donc de partir des communautés apprenante pour interroger une des grandes luttes en France en faveur de la justice sociale²⁰ : l'égalité des chances. Selon le dictionnaire la Toupie, c'est une vision de l'égalité qui cherche à faire en sorte que les individus disposent des « mêmes chances », des mêmes opportunités de développement social, indépendamment de leur origine sociale ou ethnique, de leur sexe, des moyens financiers de leurs parents, de leur lieu de naissance, de leur conviction religieuse, d'un éventuel handicap... Allant plus loin que la simple égalité des droits, l'égalité des chances consiste principalement à mettre au même niveau que les autres des populations qui font l'objet de discriminations²¹ afin de leur garantir une équité de traitement. La discrimination désigne le fait de distinguer et de traiter de manière différente une personne ou un groupe d'individus par rapport au reste de la société et ce, sur la base de certains critères ou signes distinctifs²². L'égalité des chances implique que les écarts, liés au milieu d'origine notamment, soient neutralisés et compensés.

J'ai choisi ce thème de mémoire, croisant la nécessité de changer de modèle pour préserver les impératifs écologiques avec l'objectif d'égalité des chances car ces deux sujets m'ont récemment touchée personnellement. Ma prise de conscience sur l'urgence écologique, il y a bientôt quatre ans, a apporté une nouvelle grille de lecture à mes choix de vie et m'a conduit à me réorienter cette année. Cette réorientation, des études de Droit à l'Économie Sociale et Solidaire - *comprendre "renoncer à l'avocature, le statut et le salaire s'y rattachant" pour "travailler dans le secteur associatif, sans le statut et avec un salaire potentiellement dérisoire"* - a pu susciter des remarques extérieures (provenant de personnes de tous milieux) qui m'ont vivement interpellée. Elles semblaient, plus ou moins explicitement, porter un jugement négatif sur ce choix, le voyant comme une "descente" et semblaient beaucoup plus valoriser une carrière reconnue quand bien même je savais que cette nouvelle orientation avait du sens pour moi et me rendrait heureuse.

¹⁹ Même source que ci-dessus.

²⁰ Selon les Nations Unies (2020), la justice sociale ne consiste pas simplement à augmenter les revenus et à créer des emplois : c'est aussi une question de droits, de dignité et de liberté d'expression pour tous, ainsi que d'autonomie économique, sociale et politique : <https://www.un.org/fr/observances/social-justice-day>.

²¹ Selon le 10e Baromètre de la perception des discriminations dans l'emploi du Défenseur des Droits, l'emploi est le premier domaine de discrimination, dans la population générale, au cours des 5 dernières années et tous domaines confondus, près de 40 % des personnes déclarent avoir fait l'objet de discrimination.

²² Selon le site Statista.

J'ai aussi pu rencontré des camarades en Droit, de milieux plutôt favorisé et ayant de bonnes notes, qui n'étaient pas épanouis dans cette voie. Ils auraient souhaité travailler dans un autre secteur "moins reconnu", mais n'osaient pas se réorienter pour ne pas "décevoir". J'ai eu le sentiment qu'en agissant ainsi, ils prenaient la place de certains, qui avaient de moins bonnes notes et venaient d'un milieu moins favorisé mais qui étaient plus motivés qu'eux. J'ai réalisé le poids de la hiérarchie entre les professions et l'importance l'on donnait au statut social. Cet épisode a soulevé chez moi des questionnements fondamentaux qui me conduisent aujourd'hui à m'intéresser au domaine de l'éducation, à m'intéresser à ce que l'on transmet, et plus généralement à l'orientation et à la vision de la réussite dans un monde qui doit devenir responsable sur le plan social et écologique. Dans la lignée de cette réflexion, je citerai le philosophe Bernard Stiegler, décédé le 6 août dernier. Cet éveilleur de conscience²³ pointait et dénonçait ceci : "la « barbarie » de cette économie du pulsionnel et du contrôle général, de l'accélération technique pilotée par les intérêts financier et fondait sa réflexion sur le besoin que chacun éprouve de vouloir reprendre sa vie en main, de lui redonner du sens, de remettre le bonheur au cœur de son existence. Il croyait à la refondation de l'économie, de la politique et de la société, par le partage fertile des savoirs et la volonté de l'intelligence".

Dans ce mémoire, nous nous interrogerons sur l'apprentissage développé par les communautés apprenantes et analyserons en quoi celles-ci peuvent apporter à l'objectif d'égalité des chances un nouvel élan, en ce qu'elles diffèrent de l'apprentissage tel que réalisé à l'École en France.

Afin de traiter le sujet, j'ai choisi de rechercher si les communautés apprenantes pouvaient concilier deux impératifs : satisfaire le sentiment personnel de "réussite" et la transition écologique. Si oui, comment ? Que produit le mode d'apprentissage développé par les communautés apprenantes ? Quel en est l'impact sur la notion *d'égalité des chances* pour le monde de Demain ? Quel peut en être l'apport, individuellement, collectivement ? Vers quelle forme de justice sociale vont-elles, pour quelle société ? En quoi ces communautés peuvent-elles être plus adaptées pour répondre aux défis actuels et futurs de l'égalité des chances ?

²³ Cité dans l'article du journal La Croix, 7 août 2020. Bernard Stiegler, un éveilleur de conscience.

Peuvent-elles se multiplier en France ? Si oui, de quelle manière ? Pour ce faire, j'ai réalisé deux sondages²⁴, et cette recherche a été complétée par de nombreuses lectures sur le sujet.

Après avoir établi le cadre pratique en décrivant les principales communautés apprenantes que l'on peut identifier, lesquelles sont très diverses (I), nous fixerons le cadre théorique en établissant quels semblent être les principaux apports des ces communautés apprenantes d'abord sur le plan individuel puis sur le plan collectif (II). Nous terminerons en présentant quel parait être l'apport de ces communautés pour l'égalité des chances de Demain selon mon analyse. (III).

²⁴ Sur l'École, le rapport à l'apprentissage et la notion de réussite, l'un adressé à tous, l'autre aux bénéficiaires de MAISON.

PARTIE 1. Cadre pratique - L'émergence de communautés apprenantes diverses

Repères. En France, le concept de communauté d'apprentissage est peu exploré. Cette expression ne recueille pas plus de dix publications pertinentes sur Google Scholar en français et seraient toutes signées d'universitaires canadiens. Le développement de communautés d'apprentissage représente un triple enjeu scientifique, pédagogique et socio-économique en France selon Marie de Barthès²⁵, spécialiste de la pédagogie, elle a contribué à conceptualiser et mettre en place le Programme MAISON de l'association Article 1 pour laquelle j'ai travaillé en stage.

Selon Denis Cristol²⁶, dans son article intitulé Les Communautés d'apprentissage, Apprendre ensemble (Cristol 2017), « *Les communautés d'apprentissage sont des groupes d'apprenants qui partagent formellement ou informellement, en présence ou à distance, l'intention d'apprendre ensemble.* ». Il identifie aussi d'autres éléments caractéristiques tels que l'existence de rituels, de langage et d'appartenance commune, les temporalités longues et incertaines d'émergence, les processus imbriqués consacrés à l'objet de la communauté tout autant qu'à la constitution de sa dynamique humaine, le rôle fédérateur des lieux de regroupement, les phénomènes de pouvoir et d'animation. Il y a de multiples critères pour les définir mais pour lui, les communautés d'apprentissage sont un concept très large car c'est d'abord, et avant tout, le fait d'«*apprendre ensemble* ». Il indique qu'elles sont alors tout autant l'affaire de «*voisins dans un jardin partagé que celle d'un groupe d'utopistes possédant les mêmes croyances* ».

C'est selon cette définition large, recouvrant ainsi de multiples pratiques, que nous aborderons notre recherche. Définies ainsi, il est difficile de donner une date d'émergence des communautés apprenantes mais l'objet de cette étude naissant de mon stage, lui-même s'inspirant des «*Leaving-Learning Communities*» anglosaxonnes, nous pouvons nous baser sur leur date de

²⁵ Cette femme est une chercheuse ayant travaillé deux ans chez Article 1. Ces informations sont tirées d'un document qui n'est pas publié, obtenu en interne dans le cadre de mon stage.

²⁶ Directeur de l'ingénierie et des dispositifs de formation du CNFPT, chercheur associé au CREF Paris-Nanterre. Équipe Apprenance et formation des adultes. Depuis 10 ans, il partage tous les jours sur son blog apprendre autrement <http://4cristol.over-blog.com/>. Il ne se définit pas par un statut précis. Il est coach et semble «pédagogue».

naissance : elles seraient apparues aux Etats-Unis et seraient aussi vieilles que l'enseignement supérieur là-bas.

Après avoir identifié quelques exemples de communautés d'apprentissage au sens le plus restreint, à savoir les communautés qui sont aussi des communautés de vie (I), nous verrons qu'il existe aussi des communautés d'apprentissage au sens large, excluant le lieu de vie (II). Enfin, toujours dans l'objectif d'aborder le sujet de façon large, nous présenterons d'autres phénomènes utilisant des méthodes similaires aux communautés apprenantes n'impliquant pas nécessairement l'existence d'une "communauté" fixe (III).

I. Les communautés apprenantes au sens restreint - incluant un lieu de vie

Pour cette étude, il est important de comprendre le fonctionnement et l'ambition des principales communautés d'apprentissage. En premier lieu, nous présenterons le concept des "living learning communities" anglosaxonnes (1). Puis, nous reviendrons sur le Programme MAISON de l'association Article 1 où j'ai réalisé mon stage (2). Puis, nous évoquerons le système des KAPS (*Kolocations à Projet Solidaire*) de l'AFEV²⁷ (3.1) et celui des "Maisons" de la Fondation Julienne DUMESTE. (3.2).

1. Les "Living Learning Communities" anglosaxonnes

a. Le concept : des communautés de vie sur le campus universitaire

Le terme "Living learning communities" (LLC) signifie en français communautés d'apprentissage. Contrairement au concept tel qu'il existe en France, en anglais, "living" rappelle l'idée de "vie" et démontre le fait qu'il s'agisse d'un élément clé. Dans son ouvrage *Together We Can Live and Learn* (Dunn et Dean 2013), Merrily S. Dunn et Laura A. Dean définissent les LLC comme des "*interventions programmatiques structurées qui rassemblent les étudiants et les membres de la faculté et incluent les étudiants qui vivent ensemble*". C'est un phénomène commun aux Etats-Unis et ils se développent en Europe.

²⁷ Association de la Fondation Etudiante pour la Ville.

McMillan et Chavis (1986)²⁸, psychologues communautaires, donne quatre facteurs pour décrire le “sens de la communauté” dans les living learning communities : *l'appartenance, l'influence, la satisfaction des besoins individuels et les événements partagés et émotions-connexions*. Les membres de la communauté ressentiraient un certain sentiment de loyauté et d'appartenance au groupe (à ses membres) qui animerait leur volonté de continuer à travailler et d'aider les autres. La communauté d'apprentissage donnerait aussi aux participants la possibilité de répondre à leurs besoins personnels (*épanouissement*) en leur permettant d'exprimer leurs opinions personnelles, de demander de l'aide ou des informations, et en partageant leurs vécus voire leurs difficultés personnelles (*connexions émotionnelles*).

Aux États-Unis, l'Evergreen State College est l'université considérée comme pionnière dans ce domaine, elle a créée une célèbre communauté d'apprentissage intercollégiale en 1984. En 1985, elle crée le Washington Center for Improving the Quality of Undergraduate Education²⁹. Un centre qui travaille sur les approches pédagogiques collaboratives, dont les communautés d'apprentissage sont un modèle. Des communautés d'apprentissage se sont développées dans d'autres universités américaines à la fin des années 80 et tout au long des années 90. Le National Learning Commons Directory du Centre de Washington compte plus de 250 initiatives de communautés d'apprentissage aux États-Unis.

En 1927, l'Experimental College (Wisconsin) est organisé ainsi : les étudiants vivaient et travaillaient à Adams Hall avec leurs professeurs et camarades. Ils avaient donc des liens étroits, à la fois intellectuels mais aussi personnels. L'idée était de permettre un “cursus intégré” pour encourager la connaissance, les compétences mais aussi les relations, pour l'apprentissage et l'engagement civique. Les exemples actuels de LLC aux États Unis sont fondés sur la majeure académique ou sur une thématique (*environnement, justice sociale, arts plastiques, langues étrangères...*). Sur ce dernier point, des activités liées sont organisées : projets de “community service”, programmation multiculturelle, “service learning”, “cultural events”... La “réussite” est considérée comme l'accomplissement des objectifs que les étudiants se sont fixés.

²⁸ De l'ouvrage : Sense of Community: A Definition and Theory (1986).

²⁹ Centre de Washington pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement de premier cycle

b. L'hypothèse : la réussite scolaire dépend d'un environnement d'apprentissage riche

Les universités américaines étaient attirées par les communautés d'apprentissage parce que la recherche a montré qu'en faire partie pouvait améliorer le taux de réussite des étudiants. Les fondateurs d'Harvard, première institution d'enseignement supérieur aux E-U (née en 1636), étaient convaincus que vivre ensemble, dans des résidences, était essentiel pour avoir un effet sur la personnalité des jeunes (Cohen, 1998)³⁰. Le but étant alors d'améliorer la vie des étudiants en dehors de la classe et d'étendre l'éducation formelle dans le temps et l'espace où les étudiants passent la plupart de leur temps : c'est-à-dire hors classe.

La comparaison entre des étudiants qui vivent sur le campus dans des communautés d'apprentissage et ceux qui vivent hors campus a montré que les étudiants participant à des communautés d'apprentissage étaient plus susceptibles de ne pas "décrocher" des études avant l'obtention du diplôme. Ce constat est approfondi par le travail de Vince Tinto³¹. Il déclare dans ses travaux que *"les systèmes sociaux et académiques qui se renforcent positivement augmentent l'engagement des étudiants comme lorsque les étudiants font partie d'un groupe de pairs qui sert également de groupe d'étude"* (traduit de l'anglais). D'autres recherches, menées par John Purdie et Vicki Rosser (Purdie 2007)³², indiquent que les élèves qui participaient à des communautés d'apprentissage obtenaient des notes plus élevées. Les universités seraient donc en mesure de contribuer à l'augmentation du "rendement scolaire" des étudiants qui participent à une communauté d'apprentissage en raison de sa capacité à permettre de "meilleures expériences académiques entre pairs et un environnement d'apprentissage enrichi".

³⁰ Référence citée dans un document interne à Article 1.

³¹ Professeur distingué à l'Université de sociologie de Syracuse. Il est un théoricien reconnu dans le domaine de l'enseignement supérieur, en particulier en ce qui concerne la rétention des étudiants (l'absence de décrochage) et les communautés d'apprentissage. Rapport cité dans un document interne à A1 : Au-delà de l'accès: la réussite au collège des étudiants de première génération à faible revenu (avec Jennifer Engle). L'Institut Pell pour l'étude des opportunités dans l'enseignement supérieur. Washington DC 2008.

³² EXAMINING THE ACADEMIC PERFORMANCE AND RETENTION OF FIRST YEAR STUDENTS IN LIVING-LEARNING COMMUNITIES, FRESHMEN INTEREST GROUPS AND FIRST YEAR EXPERIENCE COURSES, Mai 2007.

Mais de telles communautés d'apprentissages peuvent être critiquées, en témoigne un article du journal en ligne Slate paru en 2017 (Slate.fr 2017)³³. Certaines communautés ne seraient pas ouvertes à la mixité raciale et tomberaient alors dans le communautarisme. En mai 2016, par exemple, à Evergreen (Washington), des étudiants ont été harcelés et ont demandé le renvoi d'un professeur parce qu'il avait critiqué un événement sur le campus intitulé «Jour d'Absence», jour critiquable pourtant puisqu'il s'agissait d'un jour au cours duquel l'université avait organisé des ateliers pour les personnes “non-blanches”. En 2017, les blancs étaient invités à participer à des discussions sur des thématiques d'exclusion et de racisme, mais dans un autre lieu.

Ce type de communautés a inspiré des pratiques similaires dans le secteur associatif en France, dont le Programme MAISON où j'ai réalisé mon stage final.

2. Mon stage : le Programme MAISON de Article 1 adressé aux étudiants boursiers

a. Le concept : “Ne pas vivre les uns à côté des autres, mais les uns avec les autres”

Comme indiqué dans l'introduction, le Programme MAISON est un programme inspiré des living-learning communities. Il existe depuis une dizaine d'années. A l'origine, Article 1 a développé un système de parrainage et un ensemble de services destinés à favoriser la réussite de ces filleuls. Mais l'association s'est rendue compte de l'importance du potentiel de constituer la “communauté des filleuls”. La mise en place de campus d'été a notamment montré l'intensité des relations qui se nouait entre filleuls du fait de leurs communautés d'expérience, à savoir, le fait qu'ils vivent la même chose. Pour aller plus loin dans cette voie, A1 a alors décidé de développer un programme résidentiel destiné à des étudiants de milieux modestes dans une résidence du CROUS de Paris : est né le Programme MAISON³⁴. On compte aujourd'hui cinq résidences au total en Ile-de-France, dont deux dans Paris. Pour ma part, j'ai réalisé mon stage pour le développement des deux résidences présentes dans le 14^{ème} arrondissement, à Didot et Porte de Vanves, le QPV du 14^{ème} arrondissement³⁵.

³³ Titre : “Pourquoi des facs américaines créent des espaces de non-mixité raciale ?”, Slate.

³⁴ Plus d'informations sur le site du Programme MAISON : <https://maisonarticle-1.eu/programmes/>

³⁵ Quartier prioritaire de la ville.

Quatre objectifs sont poursuivis par le Programme MAISON³⁶ :

1. Favoriser le partage de méthodes et savoirs entre étudiants résidant et au-delà ;
2. Développer des compétences de savoir-être et savoir-faire dans une perspective d'insertion professionnelle et d'engagement local et citoyen ;
3. Responsabiliser les jeunes en mettant en place une gouvernance collective au sein de la Maison favorisant l'esprit citoyen et,
4. Encourager les jeunes à témoigner et partager leur expérience.

Le Programme se présente ainsi : *“Dans une Maison Article 1, on ne vit pas simplement les uns à côté des autres, mais plutôt, les uns avec les autres. Une Maison Article 1, c'est une “living learning community” d'étudiants décidés à apprendre, faire et vivre ensemble pour se développer, s'épanouir et agir sur leur environnement”*. Le Programme MAISON propose en fait à des étudiants boursiers, le développement de leurs *“soft skills”* - compétences humaines, comportementales, opposées aux Hard skills, ou compétences dites techniques. On parle en français de compétences transversales³⁷ - via la réalisation d'un projet solidaire sur une année.

b. Le déroulé du Programme : vivre, apprendre et agir ensemble

Ce programme agit spécifiquement sur trois leviers : le vivre ensemble, l'agir ensemble et l'apprendre ensemble.

Le Vivre ensemble chez MAISON est de co-construire un habitat bienveillant et autonome. Cela repose sur la réalisation de trois éléments :

- Des événements conviviaux hebdomadaires par et pour les résidents (*ciné-débat, repas partagés...*)³⁸
- Des “buddies” : binôme de résidents solidaires pour garantir l'intégration des nouveaux (inspiré du “parrainage”).

³⁶ Informations tirées d'un document interne.

³⁷Exemple tiré du site <https://whatis.techtarget.com/>: *“on dit souvent qu'un entretien se décroche grâce aux compétences techniques, mais que ce sont nos compétences humaines qui nous valent d'obtenir le poste et de le garder”*.

³⁸ Ces événements étaient animés par les services civiques, j'ai pu les aider dans leur conception toutefois.

- Trois séminaires³⁹ à l'extérieur de Paris pour créer des liens, travailler sur un projet d'équipe et préparer son projet d'avenir.

L'axe "AGIR" du Programme vise à développer une éthique de l'engagement. Cela passe par la réalisation d'un projet à impact social en équipes, laquelle est constituée à partir des centres d'intérêt communs. Chaque équipe est guidée par un professionnel (*un adulte, dans la vie active, qui est bénévole pour Article 1 pour partager de son expérience et ses conseils en gestion de projet*). En outre, une session de co-développement pour échanger entre pairs et par "le faire" (*entraide, transfert de compétences, critique constructive*) est prévue. Pour citer quelques exemples de projets réalisés, on peut nommer le groupe "*Nos Histoires Une Fois Ici*"⁴⁰ (2020) que j'ai pu accompagner. Cette équipe de cinq étudiantes s'est constituée autour de la volonté commune de parler du sujet de l'immigration de manière "*décomplexée*" par l'organisation de différentes soirées-témoignages⁴¹. On peut aussi citer le groupe "Les Étoiles Vertes", qui avait pour projet d'intervenir dans les écoles primaires pour sensibiliser aux enjeux écologiques de manière ludique⁴². La crise sanitaire a empêché sa réalisation. Au total cette année, dans les deux résidences de Paris 14, on comptait dix projets solidaires, portés par 70 résidents. Incluant, l'Ile de France, on comptait une cinquantaine de projets solidaires. Le confinement a toutefois empêché la mise en oeuvre de nombreux projets.

Enfin, l'axe "APPRENDRE" vise à approfondir les "*soft skills*" des résidents au sein d'un collectif apprenant par deux éléments. D'abord par le suivi d'ateliers collaboratifs hebdomadaires de montage de projet et de développement de compétences transversales (*gestion de projet, organisation, travail en équipe, prise de parole...*). Ces ateliers se déroulent en groupe, dans les résidences. Ils sont animés par des services civiques. J'ai pu assister à un atelier qui consistait à apprendre à mettre en avant un projet sur le "web". Il s'agissait bien d'apprentissage par les pairs puisque les animateurs de l'atelier étaient trois anciens⁴³ résidents du

³⁹ Il s'agit de trois week-end par an, ces moments consolident l'esprit de solidarité MAISON.

⁴⁰ En référence aux vécus des personnes issues de l'immigration et vivant en France, vivant dans l'interculturalité

⁴¹ Au total trois soirées ont eu lieu. Elles ont rencontré un grand succès et ont permis, à leur échelle de dynamiser le quartier et de donner la parole à ses habitants.

⁴² Par l'organisation d'une frise sur le climat notamment.

⁴³ Ils sont toutefois toujours considérés comme membre de la Communauté MAISON.

Programme MAISON qui partageaient leur expérience. D'autre part, le développement de ces compétences est permis par la plateforme "Jobready"⁴⁴, un outil digital pour les jeunes, pour apprendre à identifier et valoriser ses compétences. En effet, de nombreux jeunes issus de milieux modestes ont développé des compétences qu'ils ignoraient ou ne pensaient pas à mettre en valeur (*exemple : être arbitre dans une équipe de foot permet de développer son attention ; partir un an en voyage révèle chez la personne autonomie, curiosité voire audace*). L'importance des compétences transverses pour Article 1 est développée dans un manifeste intitulé : Les soft skills, la nouvelle frontière de l'égalité des chances⁴⁵ (« Jobready » s. d.). Il revendique la nécessité de "*cultiver sans tarder des nouvelles formes d'intelligences et de savoirs*" qui permettrait d'inclure chacun et faire une place à tous.

La réussite. Comme dans les LLC anglo saxonnes, la réussite se mesure par l'accomplissement des objectifs que se sont fixés les étudiants. Cela se concrétise notamment par la soirée finale de présentation des projets⁴⁶. Mais j'ai pu constater chez Article 1 un intérêt fort autour de la question de la « *valorisation de l'engagement* » de ces étudiants auprès des Universités dans lesquelles ils étudient. Cette valorisation serait intéressante car elle reconnaîtrait le temps que les étudiants bénéficiaires du Programme dédient chaque semaine à des projets solidaires. L'idée de pouvoir faire passer le programme MAISON comme une unité d'enseignement libre est en projet chez Article 1. Ils ont un travail important d'établir un contact avec les universités, mais le chemin est encore en cours. Cela serait la marque de la reconnaissance des "*softskills*" dans le milieu universitaire. Car contrairement aux living-learning communities anglosaxonnes, la communauté MAISON de Article 1 est détachée de l'université, il n'existe pas de modèle intégré. Je n'ai pas trouvé d'explication à ce fait, j'en déduis que c'est peut-être parce que ce n'est pas dans notre culture, ou que l'Université reste un monde assez clos, où les liens avec les associations extérieures sont difficiles à établir sur du long terme, pour un tel projet. Toutefois, si ce n'est un programme aussi intégré qu'aux Etats-Unis, l'ambition d'Article 1 est de pouvoir passer par les universités pour essaimer le programme sur le territoire. Le test est fait

⁴⁴ Toutes les informations sur le site : <https://www.jobready.fr/>

⁴⁵ Le manifeste est disponible sur leur site : <https://www.jobready.fr/manifeste-soft-skills-egalite-des-chances>

⁴⁶ Un moment important qui permet de mettre en valeur le travail accompli, de parler en public dans un lieu prestigieux, valorisant (*exemple : le théâtre de la Cité Universitaire*) le chemin parcouru.

actuellement avec l'Université Paris Est Marne la Vallée⁴⁷, qui est en partenariat avec A1 depuis peu.

c. L'hypothèse : le vivre-ensemble pour lever plusieurs freins à l'égalité des chances

Marie de Barthès (ancienne chercheuse en pédagogie chez Article 1) dans son projet de thèse⁴⁸ fait le constat suivant : aujourd'hui, l'éducation implique en général des relations d'autorité hiérarchisées, la parcellisation des savoirs, et la déconnexion des connaissances et des réalités quotidiennes. Les étudiants sont alors parfois confrontés à une perte de sens dans leur éducation, "*ils manquent de liens structurants et de valeurs communes*" (Orellana 2005)⁴⁹. Isabel Orellana est professeure au Département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation et directrice de la Maîtrise en sciences de l'environnement de l'Institut des sciences de l'environnement de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). En parallèle, des chercheurs démontrent l'importance du sentiment d'appartenance et la possibilité de lier des savoirs et savoirs être/faire à un contexte proche et réel pour un apprentissage de qualité (Osterman 2000, Carr and Walton 2014, Freeman 2010)⁵⁰. De plus, dans l'ouvrage *Educating by design* (2001)⁵¹, Strange et Banning mettent en évidence les liens qui existent entre les différentes strates de besoins des étudiants qu'ils rapprochent de la pyramide de Maslow. Cette conjonction de besoins était aussi identifiée dans une enquête⁵² menée par Article 1 auprès d'étudiants issus de milieux modestes dont il ressort que les principales préoccupations des étudiants sont : une réponse aux besoins matériels (logement, budget), plus de sécurité dans le parcours d'études, le sentiment d'appartenance à un groupe, une reconnaissance de leurs compétences, et finalement, plus d'épanouissement personnel.

⁴⁷ On retrouve les informations du Programme MAISON sur le site de l'Université.

⁴⁸ Document interne à A1.

⁴⁹ Orellana, Isabel. 2005. "L'émergence De La Communauté D'apprentissage Ou L'acte De Recréer Des Relations Dialogiques Et Dialectiques De Transformation Du Rapport Au Milieu De Vie." *Éducation et environnement-Un croisement de savoirs* 104 - citée dans le projet de thèse de M. De Barthès.

⁵⁰ Freeman, Tierra M, Lynley H Anderman and Jane M Jensen. 2007. "Sense of Belonging in College Freshmen at the Classroom and Campus Levels." *The Journal of Experimental Education* 75(3):203-20, idem.

⁵¹ Strange, C Carney and James H Banning. 2001. *Education by Design: Creating Campus Learning Environments That Work*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series: ERIC : idem.

⁵² Cette enquête est citée par M. de Barthès, ancienne chercheuse de Article 1.



Figure 1. Pyramide de Maslow des étudiants.⁵³

La problématique et l'hypothèse de Article 1 est donc que les étudiants en résidence sociale sont issus de milieux plus populaires que la moyenne des étudiants, et ont moins de chances de réussite au regard du lien persistant entre inégalités sociales et académiques. Une étude réalisée entre 2016 et 2019 sur les étudiants des résidences de Paris 14⁵⁴ réalisée par Article 1 démontre que l'environnement d'une résidence sociale étudiante pouvait permettre, par le potentiel de solidarité et à travers la construction d'une communauté d'apprentissage, de rompre avec les dimensions fonctionnelles et individualistes des pratiques en résidence sociale étudiante. L'implication dans la vie en résidence via le programme peut permettre de développer la sociabilité, la solidarité et l'engagement citoyen, et pour l'individu des compétences transversales de plus en plus recherchées dans les processus d'intégration socioprofessionnelle.

L'intérêt pour les communautés apprenantes apparaît dans d'autres associations luttant pour l'égalité des chances et la réussite scolaire des étudiants en France.

⁵³ Tiré du projet de thèse de M. de Barthès.

⁵⁴ Cette étude est un document interne qui n'a pas été publié.

3. Autres communautés de vie et d'apprentissage du tissu associatif

Après avoir vu le concept des KAPS de l'AFEV (3.1), nous évoquerons un exemple plus marginal⁵⁵ développé par la Fondation Julienne DUMESTE avec ces Maisons (3.2).

3.1. L'exemple des "KAPS" développées par l'AFEV

a. Le concept : "favoriser le vivre ensemble par des territoires solidaires"

Lancé en 2010 par l'Association de la fondation pour la ville (Afev), le programme KAPS⁵⁶ (koloc' à projets solidaires) propose chaque année à des étudiants d'accéder à des logements en colocation à loyers modérés en échange d'un engagement solidaire. Les KAPS sont nées grâce au financement du Fonds d'Expérimentation à la Jeunesse, dans trois villes : Paris, Toulouse et Poitiers. Très vite le projet s'est propagé dans toute la France et touche aujourd'hui plus 30 villes et 600 jeunes en colocation. Sur leur site, ils indiquent s'être inspiré des Kots-à-Projets existant en Belgique. Le principe est simple : à chaque colocation correspond une action de solidarité menée avec les habitants, pour favoriser le vivre ensemble. Contrairement au Programme MAISON, les KAPS représentent des petits projets pour les habitants ou des services rendus ponctuels, tandis que MAISON apparaît comme un programme plus complet et engageant. Les KAPS répondent toutefois aujourd'hui à un défi majeur : "remettre de l'humain dans l'urbain". On retrouve le combat de l'égalité des chances via l'objectif de mieux vivre ensemble recherché au travers des territoires.

⁵⁵ Le programme de l'AFEV est très essaimé sur le territoire alors que les Maisons de la Fondation J. Dumestre sont plus localisées et moins nombreuses. Cela s'explique peut-être car la Fondation investit dans ces Maisons.

⁵⁶ Plus d'informations : <http://afev.org/nos-actions/koloc-a-projets-solidaires/presentation-generale/>

b. L'hypothèse : ouvrir l'université sur l'espace urbain transforme les ségrégations sociales

Depuis leur expérimentation, les KAPS ont fait l'objet de plusieurs évaluations mais celle réalisée par Joëlle Bordet⁵⁷ et son équipe pendant 3 ans en mode immersif est marquante. Joëlle Bordet, chercheuse et psychosociologue, a mené une évaluation des KAPS de 2015 à 2017. Son regard d'experte sur le fait urbain et sur la jeunesse des quartiers a montré en quoi les KAPS participent à renouveler à la fois l'éducation populaire et la politique de la ville, constituant de véritables *“organiseurs sociaux dans les quartiers prioritaires”*. Son étude indique que ces étudiants *“favorisent les transitions et contribuent au désenclavement des quartiers populaires, à l'ouverture de l'université sur l'espace urbain et à la transformation des ségrégations”*. Dans cette perspective, selon son évaluation, les KAPS sont *“des acteurs de la mixité sociale”*. Elle rappelle que cette colocation permet à des jeunes de *“se retrouver avec d'autres partageant cette même volonté d'engagement et de solidarité et de vivre une expérience collective unique”*, qui contribue fortement à leur autonomisation, dans un cadre de convivialité, de création d'un réseau social citoyen. Dans un quartier qui cumule souvent les handicaps et les discriminations, le projet apporte une autre réponse au délitement du lien social et apparaît comme un outil structurant en termes de mixité sociale, de participation des habitants et d'amélioration du cadre de vie. On note que dans cette étude, il n'est pas évoqué la réussite des études mais que l'accent est mis sur le vivre ensemble et l'importance de donner accès au logement à ces étudiants boursiers dans un objectif d'égalité des chances. On est plus sur une communauté de vie, de vie de quartier, qu'une communauté apprenante mais on peut le classer dans les communautés apprenantes dites *“informelles”*.

On peut toutefois souligner que 600 étudiants dans 30 villes restent peu, en moyenne cela correspondrait à 20 étudiants par villes. Cela s'explique peut-être par le fait que l'AFEV ait peu de logements en partenariats avec les bailleurs sociaux. Il serait intéressant de s'intéresser à cette question.

⁵⁷ Forte d'une expérience de près de trente ans au sein du CSTB (Centre Scientifique et Technique du Bâtiment), ses nombreux travaux réalisés se tournent majoritairement vers l'éducation des jeunes dans les quartiers populaires.

3.2. L'exemple des Maisons de la Fondation Julienne DUMESTE

La fondation Julienne DUMESTE⁵⁸ est créée par Madame Julienne DUMESTE, laquelle a développé pendant plus de cinquante ans, avec son époux Franck DUMESTE, un atelier familial de fabrication de chaises à Montreuil. Ils ont fait de cette modeste activité, une entreprise occupant plusieurs milliers de salariés en Europe. Quelques années après le décès de son époux, Mme Julienne DUMESTE cède son entreprise et crée la présente fondation. Reconnue d'utilité publique en 1992, la Fondation Julienne DUMESTE a très vite entrepris d'aider de nombreuses associations œuvrant pour la réinsertion sociale, tout d'abord auprès de quelques unes, pour arriver à un soutien de près de 40 en 2016. En parallèle, la Fondation a choisi de développer l'achat et la construction de logements sociaux, tout d'abord à Paris et en Ile de France, pour ensuite, en 2007 de construire la Résidence sociale des HARAS, à ROSTRENEN.

a. Le concept: un lieu d'accueil réunissant un public jeune sans ressources suffisantes

Il est intéressant de noter que la volonté d'aider les jeunes par le logement est partagée et reproduite, aussi hors milieu associatif ; ici par une Fondation. En 2017, la Fondation Julienne DUMESTE lance en effet son programme de « Maisons » dont la première, située à Bordeaux a ouvert ses portes le 28 août 2017. C'est un lieu d'accueil pour un public jeune (18-25 ans) en formation ou en emploi et ne disposant pas des ressources nécessaires pour mener à bien son projet professionnel, la Maison Julienne DUMESTE de Bordeaux offre 14 studios (dont 3 PMR⁵⁹), en logement dit très social, au sein d'une maison bourgeoise dans l'un des plus beaux quartier bordelais. Ici il s'agit plutôt d'une communauté apprenante dite *informelle*.

⁵⁸ Leur site : <https://fondationjulienneDUMESTE.fr/la-fondation/>

⁵⁹ Personne à Mobilité Réduite

b. L'ambition : un accompagnement social personnalisé

La volonté de la Fondation Julienne DUMESTE de loger dans les meilleures conditions les bénéficiaires de ces logements afin qu'ils mènent à bien leurs projets professionnels est une première étape de la réussite. Elle sera couplée avec un accompagnement social personnalisé pour que le sport, la culture, l'ouverture vers le monde viennent compléter la formation de chacun. En partenariat avec l'association du Diaconat de Bordeaux, gestionnaire de la « Maison » et accompagnateur social, la « Maison Julienne DUMESTE » de Bordeaux est la première réalisation de ce type servant de base pour le lancement d'autres « Maisons » en France. On note donc l'intérêt, par tous, pour les communautés de vie pour lutter pour l'égalité des chances.

Outre les communautés d'apprentissage incluant le lieu de vie, on note le développement de communautés d'apprentissage en dehors de l'élément de lieu de vie.

II. Les communautés apprenantes au sens large - excluant le lieu de vie

Nous expliquerons qu'il existe d'autres communautés, non rattachées à un lieu de vie, mais aussi réunies autour de l'ambition de "réussir" et d'apprendre". D'abord en France, à l'origine avec les RERS (1) mais nous évoquerons aussi le concept assez ancien des Universités partagées (2). Ensuite, nous présenterons une récente expérimentation de communautés d'apprentissage professionnelle de professeurs, née au Québec (3). Enfin, nous reviendrons sur les communautés de pairs existant dans le cadre de la prévention de la toxicomanie (4).

Ces communautés, bien qu'assez marginales, sont intéressantes à mentionner dans le cadre de cette étude en lien avec le combat pour l'égalité des chances dans la mesure où ces communautés ont un rapport au Savoir et à l'apprentissage innovant, potentiellement utile en faveur du public concerné par la lutte pour l'égalité des chances.

1. Les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs (RERS)

a. Le concept : des réseaux d'échanges réciproques de savoirs

A nouveau, Bénédicte Manier⁶⁰, dans son ouvrage Un Million de Révolutions Tranquilles(2018) indique que les plus anciens des réseaux collaboratifs d'échange datent de 1971. Ce sont les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs (Rers). Ils sont fondés par une enseignante, Claire Héber-Suffrin, et son mari, avec cet objectif solidaire : s'entraider à apprendre. En l'espèce, il s'agit de tout type de savoir, tant manuel qu'intellectuel : bricolage, langues... Les RERS sont aujourd'hui réunis au sein de l'Association FORESCO (Formations Réciproques Échanges de Savoirs Créations Collective). L'association est agréée mouvement d'éducation populaire et organisme de formation. Elle a depuis octobre 2017 un agrément national au titre des associations éducatives "*complémentaires à l'enseignement public*". En 2018, il existe plusieurs centaines de réseaux en France.

⁶⁰ Une journaliste française, spécialisée dans les questions sociales et de développement.

Le fonctionnement. Les membres adhèrent à la *Charte des Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs* sur le site de FORESCO⁶¹, qui affirme notamment les trois principes suivants :

1. Réciprocité ouverte, en réseaux à “géométrie variable”. À l'intérieur d'un RERS, une première personne qui offre un savoir à une seconde personne (ou à plusieurs) peut recevoir en contrepartie un savoir d'une troisième personne.

2. Absence de hiérarchisation de savoirs. Il est noté qu'il est admis d'offrir “une recette de pâte brisée en échange de cours de mathématiques, d'une initiation à Internet et d'une conférence sur Platon”.

3. Absence de contrepartie financière. Chaque personne sollicitée formule au moins une offre et une demande de savoir. Ces offres et demandes sont rendues visibles dans le réseau (*affichages, journal du réseau, présentation lors des rencontres, etc*). Ensuite, lorsque des offres et demandes semblent correspondre, l'équipe d'animation met en relation offreurs et demandeurs. La présence d'un tiers facilite la première rencontre. Chacun explique ce qu'il recherche. Ils réajustent si besoin leurs offres et demandes ou constatent qu'elles ne se correspondent pas et en restent là. Enfin, ils discutent des méthodes, des outils, et de toutes les modalités des apprentissages : lieu, jour, heure, fréquence, moments pour faire le point, etc.

Le réseau propose ensuite des *temps d'échanges sur les échanges* afin que les participants puissent réfléchir, avec des participants d'autres échanges, aux méthodes, aux difficultés et facilitations, etc. Le but étant de progresser et de convenir d'une méthode qui aille pour les deux individus.

La réciprocité a plusieurs dimensions :

- réciprocité des dons : chacun est invité à donner ses savoirs et à recevoir des savoirs. Le don crée ainsi de la valeur humaine, des relations de reconnaissance réciproque. Il affirme le droit, pour chacun, d'apporter “sa contribution positive au Bien commun”.
- réciprocité “instauratrice de parité” : tous offreurs, tous demandeurs. Cette parité relationnelle est dite nécessaire pour l'apprentissage.

⁶¹ Leur site : <https://www.rers-asso.org/>

- réciprocité 'formatrice': l'idée est qu'en offrant ses savoirs, le transmetteur apprend à trois moments. D'abord, en préparant l'offre : le transmetteur refait le parcours de ses apprentissages, réactualise ses savoirs, les réorganise, les rationalise. Ensuite, en transmettant : le transmetteur reformule, il réagit à ce que vit l'apprenant et retravaille donc ses savoirs. Enfin, en répondant aux questions du ou des apprenants, le transmetteur obtient un autre point de vue sur ses propres savoirs et peut les réinterroger ou compléter.
- réciprocité des rôles : en vivant les deux rôles, chacun réinterroge sa façon de vivre et apprend à apprendre (dans le sens apprendre « à » et apprendre « de ») et respecter, en se mettant à la place de l'autre (empathie en pratique).
- réciprocité coopérative : lors des mises en relations et des échanges sur les échanges, il y a une construction coopérative, une "coconstruction" du système de formation qui convient aux individus (contenus, méthodes, évaluations, modalités pratiques (moments, durées, fréquences, procédures de co/évaluation, réajustements...).
- réciprocité consciente : il est nécessaire que chacun prenne vraiment conscience de ce qu'il est dans une relation fondée sur la réciprocité, la parité, la reconnaissance mutuelle.

b. L'hypothèse : "Chaque personne détient un savoir à transmettre"

Ce réseau est partie d'un constat par sa fondatrice alors enseignante. Elle avait constaté que ses élèves, même ceux en difficulté, détenaient de nombreux savoirs, méconnus ou ignorés par l'école, et parfois par eux-mêmes. Sa pédagogie s'appuyait sur la possibilité pour les élèves de transmettre ces savoirs à leurs camarades. L'objectif était que les enfants prennent conscience de leurs capacités et se retrouvent en situation de réussite. On peut sur ce point citer la notion de sentiment d'auto efficacité développée par le psychologue canadien Albert BANDURA⁶² qui est au coeur de l'égalité des chances et qui indique que plus la personne est reconnue, plus elle a

⁶² Pour BANDURA, le système de croyance sur son auto-efficacité, ou sentiment d'efficacité personnelle (SEP), est au fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains. Pour lui, si les gens ne sont pas convaincus qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils souhaitent grâce { leur propre action, ils auront peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés. Synthèse : COLLECTIF, 2004, De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert BANDURA, l'HARMATTAN, 175.

confiance dans sa capacité à réussir. Le problème réside ainsi dans ce que certains ne sont pas ou peu reconnus.

Dans les RERS, tous les savoirs sont jugés intéressants *a priori* et ne sont pas hiérarchisés. Les savoirs échangés sont “les connaissances, les savoir-faire, les comptes-rendus d'expériences”, etc. Ils ont commencé avec les élèves et les échanges se sont élargis aux parents. Entre 1971 et 1976 avec la coopération d'acteurs de la ville, les RERS se sont développés dans la ville d'Orly. Les RERS sont ainsi nés d'un croisement entre des “questionnements pédagogiques et une pratique sociale d'éducation populaire”.

Une démarche pédagogique avant tout. Le principe des RERS c'est une démarche de formation réciproque sans aucune “comptabilité”, ni liée aux savoirs, ni liée au temps. L'idée de cette forme d'association est proche de celle des systèmes d'échanges locaux (SEL) pratiqués dans l'Economie Sociale et Solidaire. Mais les RERS s'en distingue par la volonté pédagogique, c'est une démarche d'apprentissage, par l'absence de monnaie (aucune comptabilité). Si les SEL sont une alternative économique (qui a des effets pédagogiques et sociaux), les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs sont d'abord une alternative pédagogique (qui a aussi des effets sociaux et économiques).

Si les RERS sont libres et ouverts à tous, l'exemple suivant aurait vocation à “institutionnaliser” cette pratique de pairagogie (enseignement par les pairs).

2. Les Universités populaires ou partagées, incarnation de l'École mutuelle

2.1 Le concept : une pédagogie basée sur des échanges réciproques dans les Écoles

A l'origine. L'École mutuelle ou “enseignement mutuel” c'est une méthode d'enseignement qui se développa en France à partir de 1747⁶³. Dans l'École mutuelle, l'organisation est différente des méthodes “d'enseignement simultané” qui prévalait auparavant (un professeur qui s'adresse à une classe entière). On l'appelle aussi “apprentissage par les pairs” ou “pairagogie”. Elle rassemble des techniques pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage collaboratif. Les

⁶³ Puis en Grande Bretagne et dans le reste de l'Europe.

principes de l'enseignement mutuel sont anciens, l'italien Pietro della Valle (explorateur et écrivain) faisait état, dès 1618, d'enfants qui s'enseignaient mutuellement une leçon en écrivant sur le sable d'une plage en Inde.

Fonctionnement. Avec cette méthode, un seul maître est nécessaire pour faire fonctionner une école même jusqu'à plus de 800 élèves. Ce système fonctionne à plusieurs étages, avec des *moniteurs généraux*, puis, *intermédiaires* etc., jusqu'au niveau le plus élémentaire des élèves débutants. L'idée est que tout le monde apprend à son niveau et enseigne au niveau inférieur. Ainsi «Un enfant y trouve toujours une place qui correspond à son niveau. Les moniteurs ne sont que provisoirement les premiers dans le précédent exercice de la même matière », et non pas les meilleurs élèves ou les plus âgés comme il fut ensuite de règle.

Des critiques sont faites relatives à cet enseignement, et la « puissance inquiétante de l'école mutuelle ». L'expérience que Sugata Mitra, professeur anglais d'origine indienne, a menée pendant dix ans en Inde⁶⁴ en témoigne. Le risque serait la possibilité d'un «embrigadement facile» et la liberté totale de tout enseignement, le revers de la médaille de l'absence de programme. Anne Querrien, indique dans un article (« L'école mutuelle, une pédagogie trop efficace ? (Anne Querrien) » s. d.) que la méthode mutuelle est discutable car c'est avant tout une méthode économique et expéditive pour «inoculer le minimum de savoir nécessaire au soldat, au travailleur, au citoyen». Le savoir était alors conçu par les animateurs de la Société pour l'Amélioration de l'Instruction élémentaire comme une sorte de «vaccin contre la contagion morale de l'ignorance : propagateurs de la vaccine et de l'instruction sont d'ailleurs les mêmes». Il s'agit donc surtout d'un enseignement minimal plus que de qualité.

⁶⁴ Expérience « The Hole in the Wall », dont le concept « Minimally Invasive Education » réinscrit l'enseignement mutuel comme processus pédagogique redoutablement efficace.

2.2 Un exemple : “Lyon Zéro”, université partagée

a. Le concept : la mutualisation des capacités de chacun pour coopérer

L'idée qui avait fait naître Lyon Zéro⁶⁵ n'était pas de réformer le modèle universitaire classique, mais d'offrir un choix entre ce modèle et une université où l'apprentissage puisse se construire sur la mutualisation des capacités de chacun. Leur site indique qu'il voit cela comme un lieu “où la motivation remplace la sanction, où la coopération remplace la sélection, où la diversité remplace la hiérarchie”. Le concept de cette école connaît une large réception et est actuellement testé sur tout le territoire dans des écoles “de la deuxième chance”⁶⁶. L'idée est d’“Enseigner pour apprendre”, selon Jean-Pierre Decroix, formateur à “l'école de la deuxième chance” à Armentières et étudiant en master à l'université de Lille (Centre de l'Innovation).

b. “Déscolariser la connaissance pour en faire un bien commun accessible à tous”

Cet enseignement attire encore puisqu'il existe. On note par exemple le nom de “classe mutuelle” que Vincent Faillet⁶⁷, professeur de SVT et doctorant en sciences de l'éducation a créé en 2015 avec le concept de « classe mutuelle » dans au Lycée Dorian (Paris 11ème). Il a totalement réorganisé sa salle de classe. Les murs sont couverts de tableaux et les tables disposées en îlots pour un travail de groupe. Ses séances se déroulent désormais en 3 actes. D'abord, une séquence conceptuelle, c'est le cours ou plus précisément les concepts essentiels du cours (un cours version enseignement simultané classique). Sur un cours d'une heure trente, cette séquence dure environ 20 minutes. Deuxièmement, une séquence mutuelle où les élèves prennent possession de l'espace. Ils réorganisent les tables pour travailler en groupes, vont sur les tableaux pour résoudre des exercices, dessiner des schémas-bilan ou des cartes mentales... Pendant cette séquence qui dure environ 50 minutes, il se concentre sur les élèves en difficulté ou sur ceux qui

⁶⁵ Leur site : <https://lyonzero.blogspot.com/p/presentation-de-lyon-zero.html>

⁶⁶ Née d'une initiative européenne en 2006, l'École de la deuxième chance Grand Lille a pour objectif d'assurer l'insertion professionnelle durable de jeunes volontaires et motivés, sortis du système éducatif sans qualification. Elle ne délivre pas de diplôme, mais vise à accréditer des compétences, par l'évaluation de chacune des activités menées au sein de l'Ecole.

⁶⁷ Son site “changer la classe, pour changer l'École” : <http://www.vincentfaillet.fr/>

ont besoin d'approfondir le cours. Enfin, une séquence bilan. Pendant 10 minutes, il commente – avec l'aide des élèves – les différents tableaux qui ont été produits. Des corrections sont apportées si nécessaire. A la fin de la séance, les tableaux sont photographiés par les élèves et archivés.

Aussi, il existerait une évolution moderne du concept d'école mutuelle à Lyon à l'université partagée *Lyon Zéro* dont le slogan est : « *Déscolarisons la connaissance pour en faire un bien commun permanent et accessible à tous* », et l'autre est *@Pairformance* sur internet, une formation ouverte et à distance où tout un chacun peut devenir enseignant ou apprenant, utiliser les cours en ligne ou en créer.⁶⁸

Maintenant, nous allons présenter une initiative québécoise qui, cette fois, agit sur le corps enseignant seul.

3. Québec - Les Communautés d'apprentissage pour professionnels (CAP)

a. Le concept : partager entre experts, intervenants et autres collègues pour innover

Depuis la réforme du programme d'études en 2001 au Québec, la capacité d'innovation des enseignants est sollicitée pour transformer l'environnement d'apprentissage pour que l'élève en soit le principal acteur (MEQ, 2001)⁶⁹. Les Technologies de l'information et la communication (TIC) rendent possible le partage et la communication de diverses manières autant avec des experts, des intervenants qu'avec d'autres collègues. La communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) ici est réunie autour de l'objectif commun : la réussite éducative des élèves. Selon DuFour et Eaker (1998 et 2004)⁷⁰, la CAP répond aux cinq principes suivants :

⁶⁸ Esen, pairformance.education.fr. (site en suspend)

⁶⁹ Référence citée par (HAMEL et TURCOTTE 2013) dans une article : L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres.

⁷⁰ IDEM. Richard DuFour a été éducateur au sein du système scolaire public pendant 34 ans, occupant les fonctions d'enseignant, de directeur d'école et de directeur général de conseil scolaire. et Robert EAKER. Eaker est un professeur émérite à la Middle Tennessee State University, où il a également occupé des fonctions de doyen, de vice-président intérimaire de l'établissement et de vice-recteur.

1. "Un "leadership" partagé et source d'appui. La personne considérée comme le "leader" de la communauté (souvent le directeur d'établissement) anime la communauté professionnelle ; une relation collégiale doit exister entre les enseignants de l'école afin de faciliter les échanges et la collaboration. Le soutien du "leader" favorise le partage du pouvoir et des responsabilités tout en appuyant la prise de décision et l'échange au sein de la communauté.

2. Des valeurs et une vision partagées. La communauté décide de la vision et des valeurs qui permettront de garder en tête la réussite scolaire de l'élève et de mettre l'accent sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

3. Un apprentissage collectif et l'application des nouveaux savoirs à l'apprentissage. À tous les niveaux, la communauté travaille en collaboration à résoudre des problèmes et à fournir des occasions d'apprentissage. Ensemble, ses membres travaillent à de nouveaux savoirs et les appliquent à leur pratique tout en agissant comme des apprenants permanents.

4. Des conditions facilitantes. Des conditions professionnelles, personnelles et physiques soutiennent le travail du personnel de l'école.

5. Le partage des pratiques personnelles. Les interactions entre les enseignants se produisent dans une structure reconnue afin de donner de l'encouragement et des rétroactions sur les pratiques dans une atmosphère de respect mutuel et de confiance."

b. "Une force de changement de l'intérieur" pour les nouveaux défis de la "société du savoir"

L'article universitaire (Education et francophonie) relatif à cette communauté, L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement (HAMEL et TURCOTTE 2013) souligne que les enseignants sont trop peu appelés à participer à leur formation continue, puisque celle-ci est trop souvent "distincte de leur travail" (Guskey, 2003)⁷¹, voire considérée comme une tâche supplémentaire. Pourtant, la formation continue accordée aux enseignants serait un élément indispensable à la mise en place

⁷¹ Citation tirée de l'article.

de nouvelles pratiques dans les écoles. La séparation du savoir et de la pratique serait aussi « malsaine » en théorie qu'en pratique. L'idée est de faire de ces CAP "une force de changement de l'intérieur même de l'école" (DuFour et Eaker, 1998). Elles sont présentes dans une école qui cherche à s'améliorer et à réfléchir sur son rôle. Leur constat est que depuis toujours, l'école est soumise aux impératifs de la société en ce qui concerne les attentes qu'elle a pour les enfants qui la fréquentent. Or, depuis quelques années ces attentes ont changé face aux nouveaux défis de la "société du savoir" (Drucker, 1997; UNESCO, 2011) - *appellation qui exprime la rapidité des changements vécus par notre société depuis l'avènement des technologies de l'information et de la communication (TIC)*. Il apparaît important que les élèves soient en mesure d'innover et capables de s'adapter grâce aux compétences qu'ils auront développées durant leur vie scolaire, *"tout en ayant compris que l'apprentissage ne se limite pas à ce qui est appris sur les bancs d'école"*. Mais cette communauté met donc en avant "la formation des professeurs qui doit être nécessaire à la réussite des élèves".

Si cela est très intéressant, en France cela met du temps à arriver, peut-être cela s'explique-t-il par la barrière culturelle ? Le climat chez les professeurs en France est aussi assez tendu, en témoignait le mouvement des "stylos rouges" apparu l'an dernier⁷². En effet, après deux mois de manifestation des « gilets jaunes » plus tard et ce sont les « stylos rouges » qui ont fait leur rentrée : des enseignants en colère, qui s'estiment oubliés par le gouvernement et par ceux qui l'ont précédé et réclament une revalorisation de leurs salaires et une meilleure reconnaissance de leur métier. Il serait intéressant de s'intéresser à la question.

⁷² Le Monde, janvier 2019 : Mouvement des « stylos rouges » : pourquoi les profs se mobilisent sur le point d'indice

4. Les communautés de pairs dans la prévention de la toxicomanie

Je trouvais intéressant de mentionner cet exemple car il ne relève pas directement de l'éducation mais touche au domaine de la santé.

a. Le concept : le recours à des éducateurs ayant le même âge ou la même expérience

Comme l'indique la publication sur l'apprentissage par les pairs dans ce domaine⁷³, l'éducation par les pairs est le recours à des éducateurs ayant le même âge ou la même expérience pour transmettre des messages d'éducation à un groupe-cible... Les pairs-éducateurs travaillent en cautionnant de "saines" règles, croyances et comportements au sein de leur propre groupe de pairs ou de leur propre communauté et en contestant ceux qui sont "malsains"

b. L'hypothèse : un langage et un vécu commun permet une meilleure communication

Le rapport explique que le fait que des gens appartenant à un même groupe de pairs (*défini par l'âge, la classe sociale, le sexe ou tout autre facteur*) communiquent mieux entre eux relève du simple bon sens. Que des personnes qui ont un même profil économique, social, linguistique et culturel ou, en fait, le même style de vie soient mieux à même de se comprendre est naturel. Dans le domaine de la prévention de l'abus de drogues chez les jeunes, un autre facteur augmente encore l'utilité de la communication entre pairs. Étant donné que la plupart des jeunes ne peuvent, de par leur âge, prétendre à des situations leur conférant un certain pouvoir au sein de leur société, ils se trouvent eux-mêmes soumis à l'autorité. C'est cette inégalité de pouvoir qui rend la communication entre adultes et jeunes particulièrement difficile, et c'est justement cette égalité entre jeunes en matière de statut social qui explique le succès de la communication entre pairs. Lorsque l'on essaye de faire participer des jeunes à des initiatives de prévention de l'abus de drogues, cette inégalité de pouvoir se manifeste aussi comme un manque de connaissances. La maîtrise du jargon par les adultes et la "connaissance approfondie" de la toxicomanie ont souvent un rôle dissuasif sur les jeunes, qui, autrement, engageront peut-être volontiers une discussion. Cette méthode est utilisée par les politiques de la ville en banlieues et dans les quartiers

⁷³ Rapport: (Nations Unies, Office contre la drogue et le crime, et Réseau mondial de la jeunesse 2004)

sensibles, c'est la méthode "Grands Frères". A partir des années 1980, la politique des « *grands frères* »⁷⁴ consiste à faire émerger dans les quartiers populaires des jeunes « *figures d'exemplarité* » issus de ces mêmes quartiers, ethnicisés et précarisés, et devant assumer une mission de moralisation et de pacification sociale.

L'efficacité de cette dernière méthode a été critiquée⁷⁵, car le modèle des « grands frères » ayant accompli un parcours scolaire exemplaire ne serait souvent qu'un anti-modèle. Confrontés, malgré des diplômes, à des difficultés d'insertion et à des discriminations, condamnés à des emplois précaires et peu rémunérés, beaucoup ne peuvent même pas envisager un départ du domicile parental. Ces modèles là, *in fine* et à leur corps défendant, font figure de repoussoir pour des plus jeunes dont la considération se tourne vers tel sportif de haut niveau, tel musicien reconnu, etc.

Ces types de communautés mettent au coeur de leur méthode le collectif et la réciprocité. Nous allons maintenant présenter d'autres phénomènes - plus vaste encore, à l'échelle de ville ou encore, sur Internet. Ils sont intéressants car ils reflètent un rapport nouveau au savoir et à l'apprentissage.

⁷⁴ L'ethnicisation de la médiation sociale dans des "quartiers ghettos" (Boucher 2012)

⁷⁵ Article en ligne sur le site du Sénat, paru en 2002 : <https://www.senat.fr/rap/r01-340-1/r01-340-120.html>

III. Les phénomènes récents utilisant des méthodes d'apprentissage collectif

En premier lieu, nous identifierons le développement de tiers-lieux éducatifs par la société civile (1). Dans le secteur public, nous soulignerons l'émergence de "territoires apprenants", où l'apprenant est ici une collectivité qui apprend d'une autre collectivité (2). Dans le secteur privé, nous présenterons l'exemple des entreprises libérées (3). Enfin, nous ferons état de l'importance des MOOCS et de l'avènement d'un "campus planétaire" avec Internet (4).

1. Les Tiers-lieux éducatifs : l'exemple des espaces de travail collaboratif

Différents tiers-lieux ont émergé aujourd'hui : les FabsLabs ou makerspace⁷⁶, living lab⁷⁷.... Ici nous allons nous concentrer sur le cas des espaces collaboratifs pour les entrepreneurs.

a. Le concept : la possibilité pour entrepreneurs de mobiliser un "réseau" de pairs

Les espaces de travail collaboratif sont une nouvelle génération de dispositifs d'aide à la création d'entreprise notamment. Ils permettent aux entrepreneurs de mobiliser un réseau de pairs qu'ils utilisent pour consolider leur projet et développer les compétences et connaissances nécessaires à l'action d'entreprendre (Xavier Pierre, 2014)⁷⁸. Ils n'ont pas pour vocation d'apporter une assistance technique, ils s'appuient sur « l'effet réseau » (et donc *humain, relationnel*) entre les entrepreneurs qui utilisent leurs locaux - l'aspect social de l'action d'entreprendre.⁷⁹ Ces espaces sont encore méconnus, issus de la société civile, d'initiatives souvent privées mais tendraient aujourd'hui à s'institutionnaliser. Le terme espace de travail collaboratif vient de la terminologie anglaise « coworking space ». En anglais, le coworker est le collègue, celui qui travaille dans le même lieu. Le terme "travail collaboratif" ferait surtout ressortir l'idée de travail en synergie.

⁷⁶ Contraction de l'anglais fabrication laboratory, « laboratoire de fabrication » : un lieu ouvert au public où il est mis à sa disposition toutes sortes d'outils, notamment des machines-outils pilotées par ordinateur, pour la conception et la réalisation d'objets. La caractéristique principale est leur « ouverture » (pour les entrepreneur·euse·s, designers, artistes, bricoleur·euse·s, aux étudiant·e·s, et plus encore).

⁷⁷ Laboratoire de rencontre, plaçant l'utilisateur ou représentant des usagers au cœur du processus de l'innovation

⁷⁸ Xavier Pierre, Enseignant-chercheur, ISEOR, Magellan, IAE de Lyon, Université Jean Moulin. « L'apport des espaces de travail collaboratif dans le domaine de l'accompagnement des entrepreneurs : l'animation de réseaux de pairs », Revue de l'Entrepreneuriat 2014/1 (Vol. 13), p. 51-73.

⁷⁹ Pour contextualiser, cet article étudie comment renforcer les dispositifs existants, notamment sur l'aspect social de l'action d'entreprendre, en s'appuyant sur l'expérience d'un espace de travail collaboratif : La Muse, à Genève.

À l'origine, on trouve les germes du « mouvement » des espaces de travail collaboratif dans les années 1980 dans des initiatives au Danemark et aux États-Unis. Oldenburg (1989)⁸⁰ commente la naissance de ces nouveaux espaces sous la notion de « tiers lieux » : des lieux à la tangente entre sphère privée et professionnelle, adaptés à “un style de vie plus mobile”. Leur succès a cependant été limité à cette époque par le développement insuffisant des TIC⁸¹. Le mouvement s'est toutefois très développé depuis 2006⁸². Ces lieux ont bénéficié d'un succès certain, ils se sont aujourd'hui démultipliés⁸³, et à l'échelle mondiale⁸⁴. On voit apparaître plus récemment des publications scientifiques dans le domaine de l'entrepreneuriat consacrées à ces espaces de travail collaboratif, comme celle de Fabbri⁸⁵ et Charue-Duboc⁸⁶ (2012, 2013) qui s'appuient sur le cas de la Ruche, un espace de travail collaboratif parisien.

b. L'ambition : faire cohabiter travail et socialisation

Le principe d' « accompagnement par la communauté » signifie que l'accompagnateur disparaissait au profit du collectif formé par les entrepreneurs. L'agencement de l'espace est organisé de manière à créer un environnement propice aux interactions tout en préservant une ambiance de travail. L'espace se compose d'espaces ouverts permettant le travail de groupe et d'espaces plus confinés pour la concentration des entrepreneurs. Cette ambivalence constitue un aspect essentiel des espaces de travail collaboratif. L'atmosphère conviviale renvoie aux enjeux essentiels de ce type d'espace, à savoir faire cohabiter le travail et la socialisation des entrepreneurs dans une optique d'entraide et de collaboration. Ces auteurs proposent un modèle d'accompagnement entrepreneurial reposant sur des apprentissages collectifs. C'est ici l'idée d'accompagnement par un « réseau de pairs », à distinguer de l'accompagnement « *par un pair* »

⁸⁰ Citée par l'article précédent de Xavier Pierre.

⁸¹ Technique d'Information et de Communication.

⁸² Des lieux symboliques ont été créés en 2008 : la Cantine à Paris, The Hub à Londres.

⁸³ Selon le sondage réalisé par Deskmag, revue en ligne spécialisée sur les espaces de travail collaboratif, il y en avait en 2011 plus de 1 100 dans le monde, dont environ 530 en Amérique du Nord (+76 % d'augmentation depuis 2010) et 460 en Europe (+98 %). Citée dans l'article de X. PIERRE.

⁸⁴ Aux États-Unis, plus de 75 villes proposent aujourd'hui de tels lieux.

⁸⁵ Professeur en stratégie et management de l'innovation, EM Lyon.

⁸⁶ Directeur de recherche au CNRS au PREG-CRG Professeur chargée de cours, École polytechnique.

étudié par Jaouen, Loup et Sammut (2006)⁸⁷. Ils se concentrent là sur l'émulation entre entrepreneurs, le réseau et l'apprentissage collectif. Cela crée des dynamiques sociales entre entrepreneurs qui ont pour effet de dynamiser leurs démarches, développer la créativité et l'innovation, et au final d'améliorer la robustesse de leurs projets. Comme indiqué dans l'article de X. PIERRE (Burret et Pierre 2014)⁸⁸, les entrepreneurs confrontent et enrichissent leurs points de vue, co-construisent des connaissances et des idées innovantes, et s'entre-influencent. Par effets d'imitation, de compétition, de collaboration, de « frictions », ils s'activent, améliorent leur productivité et s'engagent davantage dans leur projet, et parfois, mutualisent et partagent des informations, des compétences, des ressources et des contacts. Résultat, les espaces de travail collaboratif constituent un « écosystème favorable » au sens de Hackett et Dilts (2004)⁸⁹.

2. Les Villes et autres territoires dits “apprenants”

a. Le concept : des villes en transition qui font communautés pour progresser

Anne Querrien⁹⁰, dans son article Territoires et communautés apprenantes pour Multitudes (Querrien 2013) explique que ces villes s'inscrivent dans un réseau de recherches-action sur la transformation des modes de vie face à l'urgence écologique. Ce réseau d'affinités crée une communauté de recherche entre des localités différentes : une petite ville du bassin houiller du Pas-de-Calais⁹¹, une grande agglomération du Finistère, une petite ville proche de Sophia Antipolis, une grande ville en désindustrialisation, les rives d'un fleuve. que ce sont des territoires dans lesquels les associations et élus, voire entreprises “coopèrent à ce qui est vécu comme une question de vie ou de mort pour le territoire, en tant que territoire habité et vécu, et non en tant qu'espace abstrait quadrillé par la seule cartographie des flux globalisés, calculé ou

⁸⁷ JAOUEN A., LOUP S., SAMMUT S. (2006), « Accompagnement par les pairs, confiance partagée et résilience: Illustration au travers du cas Voiles d'Oc », Revue de l'entrepreneuriat, vol. 5, n° 1, pp. 59-72, citée par X. PIERRE.

⁸⁸ L'apport des espaces de travail collaboratif dans le domaine de l'accompagnement des entrepreneurs : l'animation de réseaux de pairs, 2014.

⁸⁹ HACKETT S. M., DILTS D. M. (2004), « A systematic review of business incubation research », The Journal of Technology Transfer, vol. 29, n° 1, pp. 55-82, citée par X. Pierre.

⁹⁰ Sociologue et urbaniste française. Ses recherches portent sur la politique de la ville et du logement social, mais aussi sur l'école comme « espace à libérer ».

⁹¹ Dans son article, A. Querrien ne mentionnent toutefois pas les villes concernées malheureusement.

filmé en surplomb”. La mise en communication de ces réseaux dans la production d’une vision commune ne fait que commencer indique-t-elle.

b. L'idée : l'apprentissage entre “villes paires” et leurs habitants pour plus de démocratie

L'idée est de travailler autour de la *“fabrication du commun à l'écart des représentations municipales et des impositions nationales”*, donc, plutôt avec les citoyens. A. Querrien définit les territoires apprenants, à la manière d'un élève apprenant, par cette *“nouvelle posture active dans la connaissance”*. Elle fait un parallèle avec ce qui a été vu précédemment avec l'École mutuelle puisqu'elle indique que ces villes *“prolonge des expériences faites avec des moyens plus frustes au XIXe siècle ou sur d'autres continents (Inde, Brésil)”*. Depuis une dizaine d'années Thanh Nghiem⁹² travaille à savoir comment amener les habitants vers la transformation écologique des modes de vie quand on a rien à leur proposer directement. C'est complexe mais l'idée émerge.

Outre les territoires qui apprennent mutuellement, nous allons évoquer l'émergence des entreprises libérées, ces organisations “apprenantes” du secteur privé.

3. L'exemple des entreprises libérées

a. Le concept : renouer avec l'apprentissage par l'erreur et redonner du “sens” du travail

Une publication du Labo de l'ESS de 2017⁹³ indique que les entreprises libérées revendiquent de ne plus dire « comment travailler » à leurs salariés mais plutôt « pourquoi », il y a cette idée de redonner “du sens”, c'est un point essentiel. Elles partent aussi du principe que c'est celui qui « fait » qui « sait », à la manière des pairs. Elles attachent une grande importance à la notion de “vision d'entreprise et œuvrent de manière collaborative à l'élaboration d'un cadre du vivre ensemble dans l'entreprise”. Elles mettent en avant la transparence et *“valorisent la diversité de*

⁹² Une ingénieure française d'origine vietnamienne, elle est citée par A. Querrien, dans le même article.

⁹³(TRANSFORMER L'EMPLOI, REDONNER DU SENS AU TRAVAIL)

http://www.lelabo-ess.org/IMG/pdf/print_publication_nfe_02102018-version_compressee.pdf

pensées”. Elles renouent avec l'apprentissage par l'erreur qui doit favoriser l'apprentissage de son environnement. Elle rejoignent le champ des approches de “*gouvernance partagée*”. L'idée est de tenir compte de la diversité des besoins et de la spécificité du contexte de chaque entreprise. Il ne peut y avoir un processus copiable d'une entreprise à une autre. De manière générale “*ces entreprises adoptent, à l'instar du vivant, des façons empiriques pour trouver leur façon de faire en gardant en tête les grands principes*”. On note l'analogie intéressante avec le “vivant”.

b. L'hypothèse : l'intelligence collective pour s'adapter à la complexité à la manière du vivant

Ces nouvelles pratiques organisationnelles des entreprises naissent du *constat de “l'inefficacité des structures pyramidales dans un environnement devenu moins stable et des coûts du contrôle”*. Ce contrôle entraînerait, notamment, démotivation du personnel, difficulté à innover dans un environnement de plus en plus complexe et imprévisible et difficulté à attirer de nouveaux talents en quête de sens. Cette prise de conscience est à rapprocher de la critique de David Graeber⁹⁴ sur le phénomène des “*bullshit jobs*”(« Bullshit Jobs : votre métier a-t-il un sens ? » s. d.). Ces entreprises misent sur l'auto-détermination et l'auto-organisation pour renouer avec la motivation des salariés et permettre la création de valeur. Elles s'inspirent des mécanismes du vivant éminemment décentralisés et adaptatifs pour faire face à la complexité grandissante de l'environnement dans lequel elles évoluent. Redonner du sens à l'action devient une priorité. La fragmentation du travail et le contrôle ont, du point de vue de l'entreprise libérée, fait perdre le sens des actions du quotidien. De ce point de vue encore, les décisions prises en haut de la pyramide à grand renfort d'indicateurs simplificateurs ne peuvent restituer la réalité du monde qui nous entoure. L'entreprise libérée fait donc le pari de l'intelligence collective pour faire face aux enjeux de demain.

Enfin, toujours dans le secteur privé, il convient de présenter l'importance des MOOCS dans l'accès au savoir.

⁹⁴ Anthropologue américain à qui on doit le concept des “bullshit jobs”.

4. Sur Internet : le développement des MOOCS (Massive Online Courses)

a. Le concept : une formation en ligne capable d'accueillir un grand nombre de participants

Un MOOC, acronyme de *massive open online course*, en français “formation en ligne ouverte à tous”, ou cours en ligne ouvert. La notion de ressources éducatives libres est une initiative de l'Unesco. Les TIC sont intégrées dans les programmes pédagogiques pour démocratiser l'accès aux savoirs dans une société de la connaissance. C'est un type ouvert de formation à distance capable d'accueillir un grand nombre de participants. Les participants aux cours (enseignants et élèves), sont dispersés géographiquement et communiquent uniquement par Internet. Des ressources éducatives libres sont souvent utilisées. Pour les cours anglophones, il peut arriver que plus de 100 000 personnes soient réunies pour un cours. Il existe deux principaux types de cours en ligne ouverts : les MOOCs qui visent à valider les compétences acquises en délivrant un certificat de réussite et les MOOCs dont les objectifs d'apprentissage sont ouverts et dont les participants créent en grande partie le contenu. Ces derniers sont fondés sur la “théorie de la connectivité” et sur une “pédagogie ouverte”, c'est-à-dire qui s'appuient sur des réseaux de contenus et d'individus⁹⁵. Celle qui nous intéresse ici.

Les principes essentiels. L'apprentissage et la connaissance résident dans la diversité des opinions. L'apprentissage peut résider dans des appareils (non humain). Ces MOOCs créent une “communauté collaborative”. La dimension de partage, d'échange et d'interaction est assurée par des outils du Web. Il s'agit d'agréger la collaboration d'un public hétérogène et géographiquement distribué autour d'un sujet commun. Les participants peuvent converser via un forum. Il permet de se présenter à l'équipe pédagogique et aux autres bénéficiaires du cours. Il faut noter que les initiatives qui intègrent des outils libres, orientés contenus, des réseaux sociaux dits *affinitaires* se multiplient (youtube etc). Le Mooc s'oriente vers une plate-forme collaborative de construction contextualisée des savoirs. Ces millions de cours en ligne ouverts à tous permettent d'acquérir à peu près tout : langues, techniques photo, cursus universitaires...

⁹⁵ Les MOOCs remettent-ils en cause le système de l'enseignement supérieur ?, Monographie publiée, 2014.

b. L'idée directrice : démocratiser l'accès au savoir

Bénédicte Manier l'indique dans son essai *Un million de révolutions tranquilles* (2018) : l'arrivée de ces ressources éducatives en accès libre, d'une importance historique sans doute comparable à « la diffusion des livres par l'imprimerie », démocratise l'accès au savoir et réduit les inégalités face à l'éducation. Et certains, à l'instar de François Taddéi⁹⁶, pensent que les MOOCs sont un moyen de combattre les inégalités sociales et de permettre à tous d'accéder à des métiers auxquels, sans la communauté d'apprenants, certains n'auraient pu avoir accès (« Y a-t-il une démocratisation ? | MOOC » s. d.).

Les MOOCs sont critiqués toutefois car ils ont initialement suscité beaucoup d'espoirs car devaient révolutionner le monde de l'éducation (démocratisation de l'accès à l'enseignement, renouvellement de la pédagogie) mais ont pu décevoir. Car s'ils recueillent encore une audience très large, le taux d'abandon est encore élevé. La moitié des apprenants n'aurait pas l'impression d'avoir acquis les savoirs⁹⁷. Les MOOCs seraient aussi responsables d'une attention morcelée (décrochages facilités) alors que les cours magistraux produisent « *un dispositif socio-technique d'attention conjointe* ». Enfin, la majorité des apprenants dans les MOOCs ont déjà un niveau d'éducation supérieur, ce qui est important à souligner dans le cadre de la lutte pour l'égalité des chances.

Maintenant que nous avons identifié les différentes formes de communautés apprenantes, nous allons faire l'état de l'art des apports théoriques relatifs à ces communautés apprenantes.

⁹⁶ Chercheur français en "génétique moléculaire évolutive et médicale" et en éducation

⁹⁷ MOOC: ce que les taux d'abandon signifient, article paru en juin 2013 sur <https://blog.educpros.fr/>

PARTIE 2. Cadre théorique - Apports relatifs aux communautés apprenantes

Après avoir réalisé une analyse critique de la notion d'égalité des chances pour mieux en appréhender les enjeux, nous rappellerons quelques généralités sur les communautés apprenantes (I). Nous identifierons ensuite les principaux apports théoriques relatifs à ces logiques collectives d'apprentissage sur le plan individuel (II), puis sur le plan collectif (III).

I. Repères relatifs à l'égalité des chances et aux communautés apprenantes

1. Analyse critique de la notion d'égalité des chances

Dans son article paru sur le site de l'Observatoire des inégalités (« Les paradoxes de l'égalité des chances » 2010), François Dubet, professeur de sociologie à l'université de Bordeaux⁹⁸ fait une analyse critique complète sur cette notion. Il indique ceci : *“L'égalité des chances est un concept juste, mais aveugle aux inégalités sociales.”*⁹⁹ Il est donc intéressant de revenir sur son raisonnement qui synthétise les enjeux de la notion. Après avoir vu ces enjeux (1.1), nous en verrons les potentielles issues (1.2).

1.1. Enjeux autour de la notion

a. L'égalité des chances, un concept juste.

F. Dubet explique dans son article que l'ouverture de l'école secondaire et de l'enseignement supérieur a permis d'accueillir des élèves qui en avaient longtemps été exclus, on a donc réussi à démocratiser l'École. Il indique aussi que l'égalité des chances est un principe de justice incontestable parce qu'il est juste que les sociétés démocratiques permettent à tous les individus de prétendre à occuper toutes les positions sociales. Ce principe de “mobilité sociale” est doublement juste d'un point de vue démocratique et républicain. Premièrement pour les

⁹⁸ Il est aussi directeur d'études à l'Ecole des hautes études en sciences sociales (EHESS)

⁹⁹ Il est notamment l'auteur de *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Seuil, col. République des idées, 2004.

personnes qui peuvent, à titre individuel, bénéficier d'une promotion sociale par rapport à leur milieu d'origine. Mais également pour la société dans son ensemble qui va ainsi bénéficier de talents "nouveaux", qui vont lui être "utiles".

C'est est un concept juste et d'ailleurs un concept qui a fonctionné - jusque dans les années 60¹⁰⁰. En effet, Après la période des Trente Glorieuses (« Crainte du déclassement : la fin de l'ascenseur social ? | Vie publique.fr » s. d.), un sentiment d'inégalités croissantes et de ralentissement de la mobilité ascendante se diffuse, notamment au sein de la classe moyenne qui craint un déclassement social¹⁰¹. De plus, il rappelle que cette notion reste la figure dominante de la justice sociale, raison pour laquelle un ensemble de dispositifs, d'institutions, de chartes de bonne conduites, de réglementations et de déclarations politiques est venue tant de droite que de gauche pour dénoncer les discriminations dont sont victimes les filles, les enfants issus des « minorités visibles », des plus pauvres et des handicapés, dans le but de promouvoir l'égalité des chances devant le travail, le logement, la santé, l'éducation... Et ces dispositifs venus de partout étaient nécessaires. En effet il rappelle qu'à l'École, l'égalité des chances supposerait que la composition sociale des élites scolaires soit le reflet de la société en termes de classes sociales, de sexes, d'origines culturelles. Il indique que nous sommes loin du compte et qu'il faut donc soutenir les dispositifs permettant aux bons élèves des groupes sociaux défavorisés et des « minorités » d'accéder aux formations d'excellence. Car derrière l'objectivité républicaine, il reste que les concours et les examens sont aveugles aux différences et aux inégalités sociales donc ils sont les moyens les plus sûrs de reproduire ces différences et ces inégalités. D'où l'importance des politiques volontaires pour donner aux moins favorisés les mêmes chances qu'aux autres (ex: concours spéciaux pour les IEP, et autres grandes écoles et grands lycées parisiens) de prétendre à la reconnaissance de leur mérite. C'est là toute la question des discriminations positives. La discrimination positive (« Qu'est-ce que la discrimination positive ? » s. d.)¹⁰² a longtemps été présentée, en France, comme une technique de recentrage de l'Etat-providence. Elle s'identifie à une « forme équitable de l'égalité », qui imposait de rompre avec un principe d'universalité ou

¹⁰⁰ Crainte du déclassement : la fin de l'ascenseur social ?, Article paru sur vie6publique.fr le 31 décembre 2019.

¹⁰¹ Parfois dénommé mobilité sociale descendante, le déclassement désigne en sociologie le fait de descendre l'échelle sociale, c'est-à-dire de dériver vers un rang social inférieur au milieu dont on est issu.

¹⁰² Cet article est tiré du site inégalités.fr et paru le 6 juillet 2005.

de gratuité des prestations sociales pour donner plus à ceux qui ont moins ». Elle désignait, ni plus ni moins, une politique de ciblage des conditions d'accès au service public ou aux revenus de transfert. Mais la discrimination positive « à la française » tend, depuis quelques années, à s'éloigner du champ des politiques sociales pour gagner un terrain balisé de longue date dans de nombreux pays sous le label d'« affirmative action ». Ce label recouvre, partout où il a cours, une série de mesures préférentielles qui poursuivent un triple objectif : un objectif de rattrapage entre groupes inégaux, un objectif de lutte contre les discriminations, un objectif de promotion de la « diversité ».

b. Un concept qui n'irait pas assez loin

F. Dubet fait le constat, toujours dans ce même article, que *“le recrutement des élites scolaires ne change guère, la distribution des élèves dans les diverses filières reste déterminée par leurs origines sociales et ceux qui échouent et quittent l'école sans diplôme sont issus des catégories sociales les moins favorisées.”* Ainsi, le niveau scolaire se serait déplacé vers le haut, sans bousculer profondément la structure des inégalités.

Sur le fond, il serait trop élitiste. Pour Dubet, si l'égalité des chances méritocratique est un principe de justice incontestable, les politiques en ce sens restent aveugles à d'autres inégalités injustes. Notamment car cette notion resterait “dominée par un tropisme élitiste”. Toujours dans son article publié en ligne¹⁰³, intitulé Les paradoxes de l'égalité des chances et paru le 7 janvier 2010, il écrit ceci : *“On fixe plutôt le regard et les indignations sur les classes préparatoires aux grandes écoles que sur les lycées professionnels où la ségrégation n'est pas moins forte quand on examine les origines sociales des élèves ; et on mesure plutôt le taux de filles dans les écoles d'ingénieurs que dans les filières de secrétariat et de « technicien de surface » des lycées professionnels”*. Pour lui, il ne suffit pas d'ouvrir l'accès aux élites pour changer profondément l'ordre des choses, car le doublement du nombre d'élèves d'origine modeste dans les classes préparatoires serait un exploit, mais ne concernerait, au mieux, “quelques milliers d'élèves alors que 150 000 élèves quittent l'école sans le moindre diplôme”.

¹⁰³ Sur le site inégalités.fr

Sur le principe même, la compétition. Pour lui, si demain le mérite des élèves est vraiment reconnu, “le jeu social n’en serait pas moins cruel”. Il explique en effet que dans la mesure où les vainqueurs de la compétition scolaire ne devraient leur succès scolaire qu’à eux-mêmes, le mérite scolaire « blanchirait » plus encore les inégalités issues de la compétition scolaire dès lors qu’elle serait perçue comme plus justes. Il ajoute : “*Non seulement on pourra blâmer les victimes, mais celles-ci seront invitées à se blâmer elles-mêmes.*”

c. L'emprise des diplômes sur la société à l'origine des logiques compétitives.

Pour lui, l'égalité des chances entretiendrait le problème de “l'emprise des diplômes sur la société”. Car il explique que plus nous sommes convaincus que les politiques scolaires sont capables de reconnaître le mérite des individus, plus nous pensons qu’il est juste que les diplômes déterminent la vie professionnelle des individus, et plus s’accroît l’emprise des diplômes sur la société. Il révèle ainsi que les familles et les élèves acceptant que le destin des individus se joue à l’école, ils développent des conduites compétitives et instrumentales (choix judicieux des établissements et des filières...). Or, il rappelle que ce qui “creusent les petites différences scolaires font les grandes différences sociales”. Il conclut donc sur un point important : “*Plus l'emprise des diplômes sur l'accès à l'emploi est forte, plus les inégalités scolaires sont élevées et plus la reproduction sociale est forte, plus les enfants ont de grandes chances d'occuper les mêmes positions que celles de leurs parents.*”

1.2. Hypothèses pour pallier les limites de la notion

a. Dépasser les diplômes : élargir les formes de mérite

Il s’interroge : “Nous pourrions nous demander s’il est véritablement souhaitable que l’école ait une quasi exclusivité de la définition du mérite des individus.” Il semble questionner ce qui doit avoir de la valeur. Il rappelle qu’il existe plusieurs formes de mérite, de compétences et de qualités, que l’école ignorerait voire mépriserait. Il ajoute à cela que paradoxalement personne ne

pourrait nier que les individus n'ayant guère eu de mérite scolaire occupent des emplois dont notre société ne pourrait se passer. On peut citer l'exemple des éboueurs et du personnel soignants, dont l'utilité sociale a été mise en avant, en témoigne bien l'article intitulé Valoriser les métiers selon leur utilité sociale (La Croix 2020). « *Plus un travail est utile, plus il est dangereux, moins il est considéré et payé* »¹⁰⁴, fait remarquer l'anthropologue David Graeber, auteur d'un livre à succès, *"Bullshit Jobs"*¹⁰⁵. Pour la sociologue Dominique Méda, il y a un « *impératif moral à resserrer considérablement l'échelle des salaires* ». Elle met l'accent sur la nécessité de repenser en profondeur la hiérarchie des métiers, en avançant le concept d'« *utilité sociale* » qu'elle définit comme « *ce qui permet de satisfaire les besoins sociaux essentiels* ». Mais cela prendra du temps : « *Améliorer la reconnaissance sociale des éboueurs sera difficile sans changer l'image du déchet, perçu comme inutile et encombrant* », souligne Stéphane Le Lay, sociologue, auteur d'une étude sur cette profession¹⁰⁶. Ainsi, F. Dubet semble inciter à revoir notre représentation de ce qui est méritant, souhaitable et bon à atteindre. Pour lui, il serait alors juste de diversifier les systèmes de formation capables de faire émerger des formes de mérite que l'école ignore. Car ce serait en multipliant la nature des épreuves, y compris non scolaires, que les individus auraient plus de chances de faire valoir leurs mérites - et sous-entendu, non pas seulement en les aidant à devenir méritant *scolairement*.

b. Penser la justice sociale comme collective et non individuelle

La notion d'égalité des chances n'irait pas assez loin car elle serait assez individualiste. Dubet le dit ainsi : « *Rien ne prouve que la justice faite aux individus se transforme naturellement en justice pour la société.* »¹⁰⁷ Pour lui, si demain 10% des élèves parmi les plus méritants des quartiers les plus défavorisés quittent leur école pour des filières d'excellence : ce qui sera bon pour eux sera catastrophique pour leur quartier alors privé de ses éléments les plus actifs, les plus « intelligents » et « les plus ouverts » et le quartier défavorisé serait alors progressivement

¹⁰⁴ Référence citée dans l'article de La Croix.

¹⁰⁵ « *boulots à la con* », NDLR

¹⁰⁶ La pénibilité au travail des éboueurs : approche genrée des stratégies individuelles et collectives de défense contre la souffrance.

¹⁰⁷ Toujours dans son article : Les paradoxes de l'égalité des chances.

appauvri et “ghettoisé”. On peut faire une comparaison à l’expression “fuite” ou “exode des cerveaux” à l’échelle Nord-Sud¹⁰⁸. Ce terme désigne la migration vers les pays développés des travailleurs qualifiés ou très qualifiés du Sud : ingénieurs, techniciens, informaticiens, spécialistes de la finance, médecins et professionnels de santé, étudiants... Pour les uns, favoriser la venue de cette élite intellectuelle et professionnelle serait favorable pour les sociétés d’accueil et pour les sociétés d’origine ; pour les autres, il s’agirait d’un “pillage” des cerveaux.

Toutefois, cette approche de F. Dubet est critiquable car cela sous-entend que lorsque l’on agit pas, nous aggravons les inégalités, mais si l’on agit, “on dévalorise” le quartier. On pourrait se demander : que faut-il faire alors ? Cela demande probablement de repenser le système de manière globale, et notamment avec l’urbanisme et notre façon d’aborder le territoire, avec l’enjeu de décentralisation, de développement local et l’importance de rendre attractif les territoires en France qui ne le sont pas, plus (les banlieues, les petites communes en régions).

c. Préférer le concept d'égalité des “conditions” à l'égalité de “chances”

Pour F. Dubet, si l’égalité des chances est un objectif incontestablement juste, il demeure que selon cette notion, *“les plus méritants occuperont toujours les meilleures positions et les autres, les plus mauvaises”*. Il met en avant un autre modèle de justice visant moins l’égalité des chances que l’égalisation des conditions. L’idée est que l’on peut certes promettre aux enfants d’ouvriers qu’ils peuvent échapper à leur sort, mais on devrait aussi travailler à améliorer la condition des ouvriers *“afin que ceux qui seront un jour ouvriers ne soient pas « punis » de n’avoir pas saisi leur chance”*. Il précise que comme l’égalité des chances exige sa part de “vaincus”, la justice sociale devrait d’abord passer par la réduction des inégalités entre les revenus, les conditions de vie et les conditions d’éducation. Il explique enfin : *“ plus une société est relativement égalitaire, moins l’égalité des chances y est une chimère, plus il est facile de monter puisque les distances sociales sont faibles, moins il est tragique de descendre puisque, là aussi, les distances*

¹⁰⁸ Site : <https://www.histoire-immigration.fr/>

sociales y sont plus faibles. Autrement dit, l'égalité sociale devrait avoir la priorité sur l'égalité des chances.”

Patrick Savidan¹⁰⁹ critique aussi cette notion (*Repenser l'égalité des chances*, 2007¹¹⁰) dans le sens, où désormais, la réussite d'une personne repose sur sa capacité à faire sa place, à prendre « *les rênes de sa vie* ». Il s'interroge : n'y aurait-il pas un modèle de réussite à déconstruire, le fameux “faire sa place” ? ¹¹¹

Nous avons établi une analyse critique de la notion d'égalité des chances, nous allons désormais présenter quelques généralités sur les communautés apprenantes.

2. Repères relatifs aux communautés apprenantes

Définition. La communauté d'apprentissage est un groupe à taille humaine, composé le plus souvent quelques dizaines d'étudiants et, le cas échéants, d'enseignants. Elle est un moyen de retrouver un socle social par lequel s'opère l'apprentissage, selon Marie de Barthès¹¹². Elle précise que les savoirs se construisent collectivement à travers “*la mise en commun des efforts, talents, et compétences de chacun*”. Pour Kabuli, la notion de communauté apprenante permet de revenir sur les représentations (abstraites) d'un espace de rencontre, de confiance, de solidarité en vue d'améliorer les habitudes de vie et les pratiques quotidiennes, en faveur de la réussite scolaire (exemple du Québec). On peut distinguer les communautés apprenantes formelles, et informelles.

Conditions. Pour qu'il y ait communauté au sens propre, et pas seulement collection d'individus, groupe éphémère ou foule, plusieurs conditions sont requises nous rappelle Denis Cristol¹¹³. La

¹⁰⁹ Patrick Savidan est professeur d'éthique et de philosophie politique à l'université Paris-Est Créteil. Cofondateur de l'Observatoire des inégalités en 2002, il en a été le président jusqu'en 2018. Il est également directeur de la revue de philosophie politique *Raison publique* et membre du conseil scientifique de l'Éducation nationale. Il a publié plusieurs ouvrages sur les inégalités et la justice sociale, en particulier *Repenser l'égalité des chances* (2007), *Le Multiculturalisme* (2009) et *Voulons-nous vraiment l'égalité ?* (2015).

¹¹⁰ Citée dans le Guide mentionné ci-après.

¹¹¹ Guide pour l'Égalité des chances, publié en ligne, réalisé par le Réseau Insertion égalité.

¹¹² Ancienne chercheuse en innovation pédagogique pour l'association Article 1, déjà citée.

¹¹³ Déjà cité précédemment

référence à l'apprentissage au sein d'une communauté suppose des conditions particulières, pour être distinguée de nombreuses façons d'apprendre ensemble. Selon Katerine Bielaczyc, chercheur scientifique au Boston College et Allan Collins (1999)¹¹⁴, 8 dimensions doivent être présentes :

1. Un but commun de la communauté.
2. Des activités d'apprentissage partagées, significatives et visibles.
3. Un rôle d'enseignant concepteur et animateur d'un espace d'apprentissage et des apprenants responsables de la conduite de leurs apprentissages individuels et collectifs et de leur propre évaluation.
4. Des changements de rôles des participants selon leurs connaissances et habiletés, chaque participant étant occasionnellement porteur ou demandeur de ressource.
5. Les ressources : les membres eux-mêmes et la collectivité
6. Un langage commun co-élaboré au fur et à mesure des interactions entre les membres.
7. Le consensus autour du savoir par approfondissement des idées.
8. La production par les apprenants de leurs propres objets et idées.

Il ne suffit pas de mettre des moyens à la disposition de groupes pour qu'ils se transforment en communautés ; il est nécessaire de *“participer au récit commun où chacun développe un sentiment d'appartenance, fait de confiance réciproque, et d'inclusion de sa subjectivité”*. Mais il y a plusieurs façons de faire communauté. Ainsi, le seul fait d'être en proximité d'un autre être humain ne présume pas la façon d'apprendre, encore moins de faire communauté (Cristol, 2017). Il est ainsi possible pour lui d'être ensemble, côte à côte, mais *“d'apprendre les uns avec les autres, les uns contre les autres ou chacun pour soi”*. C'est pourquoi David W. Johnson et

¹¹⁴ Bielaczyc, K., & Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms : A reconceptualization of educational practice. Dans C. M. Reigeluth (dir.), Instructional-design theories and models : A new paradigm of instructional theory (p. 269-292). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, citée dans la Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, Contributions individuelles d'étudiants en formation initiale à l'enseignement des sciences à la construction d'un discours autour d'un thème intégrateur (2013).

Robert T. Johnson, chercheurs à l'Université de Minesotta, E-U (1974)¹¹⁵ rappellent qu'il y aurait trois façons d'apprendre avec d'autres : *collaborative, compétitive et individuelle*.

Dans ce type de pédagogie, on peut aussi citer le concept de "*sociodidaxie*", néologisme inventé par Hermelin (2001)¹¹⁶, l'expression renvoie à de nouvelles formes de sociabilités autodidactiques par lesquelles l'apprentissage est co-construit avec les autres pour un enjeu commun. Il y a aussi la "*pairagogie*". Ce terme peut être traduit comme un « *savoir-faire éducatif appliqué à l'apprentissage par les pairs* ». Il remet au goût du jour la coformation. Selon Denis Cristol, l'apprentissage entre pairs s'imposerait toujours à un moment où la *complexité* est telle qu'un seul formateur peut difficilement restituer une masse d'informations en croissance exponentielle. Ce faisant, ces pratiques d'apprentissage « peer to peer/pair à pair » s'inventent, en les *vivant* (Corneli et al., 2014)¹¹⁷. L'idée de s'inscrire dans le réel et sa complexité est ainsi très prégnante.

¹¹⁵ Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1974) « Instructional Goal Structure: Cooperative, Competitive or Individualistic ». Review of Educational Research, 44(2), 213-240, cité par Denis Cristol, dans Apprendre Ensemble (2017), l'Harmattan, "Savoirs".

¹¹⁶ Hermelin, C. (2001). « Les acquis sociodidactes : expérience et formation ». Formation permanente, 41-42, Université de Paris VIII, Paris, cité par D. Cristol, idem. Sa qualité n'est pas mentionnée.

¹¹⁷ Corneli, J., Marciniak, D., Danoff, C. J., Pierce, C., Ricaurte, P., Herder, J., Graves, J. (2014). Building the Peeragogy Accelerator. Proceedings of OER14: Building Communities of Open Practice, cité par Cristol, idem.

II. Principaux apports théoriques des CA sur le plan individuel

Sur le plan individuel, nous noterons que, dans l'ensemble, les CA (communautés apprenantes) développent toutes, chez l'apprenant, un rapport singulier au Savoir (1) ainsi qu'aux "pairs" (2).

1. Le développement par l'apprenant d'un rapport nouveau au Savoir

Nous pouvons noter que les communautés apprenantes développent chez l'apprenant un rapport nouveau au Savoir, en ce qu'il diffère de ce que l'apprenant a vécu à l'École.

A l'École, forme classique d'apprentissage, le savoir à acquérir est fixé par un programme éducatif prédéfini¹¹⁸. Il est choisi à l'avance et transmis automatiquement, les matières sont prévues, et sont surtout académiques. Les élèves n'ont en principe pas le choix quant à ce Savoir. Selon le site du gouvernement, les programmes déclinent et précisent les objectifs définis par le socle commun. Celui-ci s'articule autour de cinq domaines : les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen, les systèmes naturels et les systèmes techniques, les représentations du monde et l'activité humaine. L'idée est qu'un savoir doit être fixé à l'avance et permet de construire une mémoire commune etc. Le savoir fait l'objet d'une distribution verticale et descendante et on attache au professeur une figure originelle autoritaire. Par ailleurs, la logique de l'École est d'allouer un même savoir à tous au nom de l'égalité, ici l'égalité est "formelle" - opposée à l'égalité réelle.

A l'École, l'apprenant n'a donc quasiment aucune main-mise sur le Savoir.

Dans les communautés apprenantes, le rapport au savoir est différent. Pour en faire l'état de l'art, je me suis basée sur les conditions identifiées par Bielaczyc et Collins (1999). Le Savoir est déterminé par ces cinq éléments : *"Un but commun de la communauté"*, *"La production par les apprenants de leurs propres objets et idées"*, *"Des changements de rôles des participants selon leurs connaissances et habiletés, chaque participant étant occasionnellement porteur ou demandeur de ressource."*, *"Un rôle d'enseignant concepteur et animateur d'un espace*

¹¹⁸ Les programmes sont consultables ici : <https://www.education.gouv.fr/programmes-scolaires-41483>

d'apprentissage et des apprenants responsables de la conduite de leurs apprentissages individuels et collectifs et de leur propre évaluation" et *"Un langage commun co-élaboré au fur et à mesure des interactions entre les membres"*. Le rapport au Savoir est ici libre.

1.1. Le sentiment de choisir ce que l'on apprend et de pouvoir l'inscrire dans le réel

1.1.1. L'inscription d'un savoir dans un but, et ainsi dans le "réel"

Les communautés apprenantes se regroupent en général autour d'*"un but commun"* - ce qui explique que les apprenants ne sont d'ailleurs que rarement jeunes¹¹⁹. Ce but commun, qui les a rassemblés (*exemple du programme MAISON : l'envie de créer un projet autour de l'Immigration*), va ainsi déterminer la suite des "Savoirs" qui seront développés par le groupe. C'est très différent de l'apprentissage théorique car le but commun donne la direction et fait ainsi découler les moyens (les savoirs qui seront utiles) assez naturellement. Comme le souligne Marie de Barthès¹²⁰ dans son projet de thèse, le savoir de l'apprenant s'inscrit alors dans le réel, le but commun étant identifiable. Elle ajoute : *"Ces savoirs deviennent donc intégrés à la réalité des apprenants, ils sont plus proches de ce qu'ils savent, savent faire et savent être car ils peuvent relier ces savoirs à un contexte, des personnes, et un engagement."*

Le savoir est ainsi nécessairement considéré comme utile puisqu'on y affère un but précis, cela renforçant alors la motivation des apprenants. En effet, travailler dans un but précis donne du sens à l'action, au travail : l'apprenant a donc toujours un intérêt à apprendre. L'intérêt est d'autant plus grand qu'il a choisi dans quel but il souhaitait travailler. Il a même plus qu'un intérêt, mais une affinité avec ce pourquoi il va travailler.

Dans les communautés, les apprenants ont alors un but dans le travail collectif et la thématique, soit par affinité (plaisir), soit par besoin (apprentissage par les pairs entre toxicoman). Ces savoirs affairés à un but précis ancrent vraiment la pédagogie du "réel". Par exemple, comme vu

¹¹⁹ Les exemples cités dans la Partie 1 concernent en fait souvent des communautés d'adultes, si ce n'est la classe mutuelle développée au lycée Dorian à Paris 11.

¹²⁰ Déjà citée.

dans la Partie 1, le rapport au savoir, dans le Programme MAISON, est très connecté au réel. Les jeunes apprennent en faisant (axe “AGIR”), au contact d’un groupe et pour une thématique ancrée dans le réel, associée qui plus est aux besoins du territoire. C’est le cas d’un groupe nommé *Job Actif* qui, partant du constat du nombre important de jeunes sans emploi dans le QPV de Paris 14, a eu envie de réaliser des ateliers d’aide à la rédaction de CV et lettres de motivation en lien avec la mission locale de Paris 14. C’est cette cause, ce but qui les a animé durant toute la réalisation du projet de septembre à mars. De plus, en termes d’apprentissage, ces jeunes ont des ateliers hebdomadaires pour apprendre à mener ce type de projet. Dans les LLC¹²¹, le savoir est inscrit au réel en ce sens que la formation de ces étudiants américains inclut aussi la création d’un projet réel, souvent solidaire. Dans les LLC, le but commun à tous est de réussir leurs études, ce qui les pousse à travailler ensemble et le faire tout au long de l’année. Dans les espaces de coworkings, les jeunes entrepreneurs apprennent aux contacts des autres, dans un but commun, qui est paradoxalement, la réussite de leurs entreprises personnelles.

“La production par les apprenants de leurs propres objets et idées”. Graves (1992)¹²² indique qu’une idée maîtresse des CA porte sur ce processus d’apprentissage qui privilégie la prise d’initiatives par l’apprenant lui-même, alors considéré comme *“le principal auteur, catalyseur ou initiateur de ses acquis”*. Cet aspect des CA permet de rompre avec la passivité souvent critiquée que les cours *descendants*¹²³ classiques tels que réalisés à l’École. L’apprenant ici ne reçoit pas le savoir de manière verticale, par un professeur mais c’est lui qui va chercher et produire le Savoir qui l’intéresse et dont il a besoin. L’apprenant développe alors un rapport autonome et proactif¹²⁴ (*adjectif de plus en plus valorisé sur le marché du travail car la créativité et l’autonomie sont des atouts fondamentaux aujourd’hui*). Tandis qu’à l’École, l’élève aura une posture plus passive puisqu’il “reçoit” “simplement” le Savoir. L’apprenant est alors actif dans sa production. Il peut être celui qui porte le savoir comme le souligne un des critères des CA :

¹²¹ “Living-learning communities”

¹²² Cité par Denis Cristol dans Apprendre Ensemble, Corneli, J., Marciniak, D., Danoff, C. J., Pierce, C., Ricaurte, P., Herder, J., Graves, J. (2014). Building the Peeragogy Accelerator. Proceedings of OER14: Building Communities of Open Practice.

¹²³ Du professeur vers les élèves.

¹²⁴ Qui anticipe les attentes, prend l’initiative de l’action.

“Des changements de rôles des participants selon leurs connaissances et habiletés, chaque participant étant occasionnellement porteur ou demandeur de ressource.”

Le rapport au Savoir est nouveau car l'apprenant ici apporte aussi quelque chose à ses pairs, il est acteur de l'apprentissage, mais le fait d'être apprenant ne l'empêche pas de savoir qu'il peut lui aussi avoir un Savoir à enseigner. C'est une différence notable avec le rapport au Savoir tel qu'il est construit et développé à l'École. Cela développe chez l'apprenant confiance, parce qu'il pourra toujours enseigner quelque chose aux autres, mais aussi humilité, car il aura toujours à apprendre des autres.

1.1.2. Le rapprochement par l'apprenant de ce qu'il aime et donc de “sa nature”

Le rapport au Savoir de l'apprenant est très différent de ce que l'on peut constater à l'École classique en ce sens que c'est l'apprenant qui choisit ce qu'il a envie d'apprendre (*exemple des Universités partagées, des MOOCs ou des Fablabs*) et qu'ils développent alors plutôt ce qui lui est naturel, ce qui lui parle et alors ce qu'il aime. Il y a ainsi une “reconnexion” avec la nature de la personne, avec ce pour quoi il est naturellement doué, ce qui est fondamental. Les membres des communautés apprenantes ne souhaitent pas se former - voire formater - à un Savoir qui leur serait obligatoire pour réussir un examen, mais de développer, approfondir ce qu'ils savent déjà ou ce vers quoi leur “nature” les portent : cela offre ainsi la possibilité de s'ouvrir à toutes matières, tous enseignement. L'importance est ici donnée aux matières avec lesquelles les personnes ont une sensibilité. On note ici le rapprochement de “la nature” de la personne, et ainsi du vivant. On ne veut pas aller “contre nature”. Ce qui rompt avec l'aspect de l'École critiqué (*cf: analyse des résultats des enquêtes*) à savoir que l'École formaterait des élèves à des matières avec lesquelles ils ne sont pas naturellement doués et qu'ils n'affectionnent pas, et qu'elle n'accorderait pas de temps à ce pour quoi certains élèves seraient naturellement doués.

1.2. La valorisation des savoirs de tous valorisant le “droit à la différence”

1. 2.1. La valorisation des savoirs de tous

Dans les communautés apprenantes, le rapport au Savoir est particulier puisqu'il est choisi, et ainsi choisi en principe par affinités (*ex: le Programme MAISON, les groupes se constituent par centre d'intérêt*). Cette façon de faire indique que tous les savoirs peuvent être exploités (académiques ou manuels) et ainsi, qu'ils peuvent et doivent tous être valorisés.

Comme indiqué dans l'essai *Un Million de Révolutions Tranquilles*, les savoirs partagés dans les RERS sont larges, et inclus le bricolage, les langues. Ce qui valorise les savoirs de tous, et donc y compris des moins diplômés. Et pour reprendre l'exemple du Programme MAISON, les Savoirs peuvent effectivement tous être exploités puisque ce qui réunit les membres n'est pas les moyens mais un objectif commun. Ainsi, toutes les compétences seront nécessaires. Dans le groupe “*Nos Histoires une fois ici*”, les cinq membres avaient un rôle différent : une personne s'occupait de la communication car elle aimait moins s'exprimer en public et avait un talent de dessinatrice, une autre animait les soirées témoignages car elle s'était approprié le sujet et en parlait avec grande aisance, elle “représentait” ; une autre était chargé du développement des partenariats car elle aimait rencontrer des personnes extérieures mais pas forcément s'exprimer en public. Cela laisse une place pour tous, pour toutes les affinités, pour tous les besoins. L'important est qu'ils permettent la progression du groupe.

A l'École, en revanche, le rapport au savoir est différent puisqu'il ne s'inscrit que rarement dans un projet et un objectif concret. Ainsi, ce qui va compter est d'assurer l'acquisition d'une compétence ou d'un savoir, mais pas la réussite d'un projet. Cela aura pour effet de promouvoir un certain type de Savoir. Or les communautés apprenantes sont libres et ne dépendent que du bon vouloir de ses apprenants, leur émergence venant d'eux-même.

La possibilité pour l'apprenant de sentir son Savoir considéré est un critère crucial. Car souvent, le problème, comme l'indique le chercheur Michel CRAHAY¹²⁵ (ses travaux portent sur l'échec scolaire, les difficultés d'apprentissage en situation scolaire ainsi que sur les croyances des enseignants eu égard au développement, à l'intelligence, à l'apprentissage, au redoublement et aux pratiques d'enseignement) en citant P. Perrenoud¹²⁶ (1983, 1995) : « *la source de l'inégalité n'est pas seulement dans les différences entre enfants, mais dans le statut que l'école donne à ces différences et dans le traitement qu'elle leur réserve* » (pp. 62- 63).

1.2.2. Le sentiment du droit à la différence.

“*Ce qu'on te reproche, cultive-le, c'est toi*”, citation de Jean Cocteau¹²⁷ qui peut introduire de façon simple, notre idée. L'École produit un socle commun de connaissance, dans un objectif d'égalité formelle, à savoir pouvoir garantir à tous les mêmes chances de concourir au marché du travail en offrant à tous les mêmes connaissances. Cette façon de faire est critiquable car si le principe d'égalité est important, le droit à la différence l'est¹²⁸ aussi. Car toute pensée égalitaire est menacée par une dérive totalitaire qui a pour nom “l'égalitarisme”¹²⁹ indique Marcel CRAHAY. En effet, ce système d'enseignement a tendance à créer un nivellement par le “haut” - vers des savoirs académiques, qui standardise la connaissance et a tendance à briser la créativité et à ne pas permettre la valorisation des personnes douées dans d'autres Savoirs.

Les communautés apprenantes sont intéressantes car, sur le plan individuel, elles permettent un certain “*droit à la différence*”. Tous les savoirs étant valorisés, elles signifient par là que le plus important n'est pas tant de s'adapter aux “*attentes*” du marché du travail mais que la recherche la plus essentielle serait celle de se connaître, « GNOTHI SEAUTON », “*connais-toi toi-même*”

¹²⁵ Quelle justice pour l'école de base ? Article.

¹²⁶ Philippe Perrenoud est un sociologue né en 1944 en Suisse. Il est titulaire d'un doctorat en sociologie et anthropologie.

¹²⁷ Poète, graphiste, dessinateur, dramaturge et cinéaste français. Il est élu à l'Académie française en 1955.

¹²⁸ Réflexions sur les principes juridiques de l'éducation inclusive au Brésil légalité, droit à la différence, équité (Cury 2009)

¹²⁹ Marcel Crahay in Marcel Crahay, L'école peut-elle être juste et efficace ? (2012).

comme le proclamait Socrate le philosophe¹³⁰ ; et de savoir ce pour quoi nous sommes “faits”, ce pour quoi nous sommes doués. M. CRAHAY se questionne à juste titre en effet : Quel critère permettrait d'établir une hiérarchie entre l'élève fort en mathématiques et celui qui excelle dans l'expression écrite, entre l'étudiant qui se spécialise en physique et celui qui se passionne pour la musique, entre celui qui veut être un expert en chimie et celui qui souhaite devenir un brillant électricien ?¹³¹ La société a besoin de toutes ces expertises et il semble opportun de reconnaître qu'elles ont toutes leurs noblesses, précise-t-il dans son écrit universitaire.

Cela est d'autant plus important que dans l'apprentissage, le plus important serait la recherche du sens, de ce qui fait sens pour chacun de nous, ce qui est ainsi très personnel. Le rapport au gouvernement¹³² paru en 2017 intitulé Vers une société apprenante : rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie précise cet élément important : “*Lorsque les apprenants osent être eux-mêmes, se montrer créatifs et prendre des initiatives (...) et trouver ce que Ken Robinson¹³³ appelle « leur élément », il leur faut s'impliquer, chercher un environnement propice, des pairs et des mentors bienveillants.*” Or, les communautés apprenantes, par la mise en relation de pairs et de mentors bienveillants, permettent cet apport individuel qu'est la recherche essentielle pour tous, tout au long de sa vie, de son “élément”.

Si le droit à la différence est une idée séduisante, cette idée est aussi discutée. Comme l'indique Marcel CRAHAY en citant Simone de Beauvoir¹³⁴ (1976)¹³⁵ lorsque, traitant de la condition féminine, elle dénonçait les pièges de la plupart des discours différentialistes. Rappelant que le concept avait déjà été avancé à propos de la question féminine, de la question juive et du problème des Noirs américains, elle souligne combien il reste équivoque, puisqu'il a souvent

¹³⁰ Socrate est un philosophe grec du V^e siècle av. J.-C. Il est connu comme l'un des créateurs de la philosophie morale. Socrate n'a laissé aucun écrit, sa pensée et sa réputation se sont transmises par des témoignages indirects.

¹³¹ Quelle justice pour l'école de base ? p. 85

¹³² Catherine Becchetti-Bizot, Guillaume Houzel et François Taddei ont remis le rapport le 5 avril 2017 à Najat Vallaud-Belkacem.

¹³³ Kenneth Robinson est un auteur, orateur et expert en éducation internationalement reconnu pour ses interventions en faveur du développement de la créativité et de l'innovation.

¹³⁴ Née le 9 janvier 1908 dans le 6^e arrondissement de Paris, morte le 14 avril 1986, c'est une philosophe, romancière, mémorialiste et essayiste française.

¹³⁵ *Le Deuxième Sexe*, tome I, éd. Gallimard, 1949, rééd. Folio essais, 1976, 409 p

servi à légitimer les plus extrêmes discriminations. CRAHAY s'interroge alors, ne faut-il pas redouter que, sous le couvert du respect des différences, on tolère que certains soient plus égaux que d'autres ? Ou encore, ne faut-il pas craindre que l'on cherche à substituer le principe du respect mutuel dans l'inégalité à l'idéal d'égalité ?

Ainsi, le droit à la différence, est un concept intéressant et incarner dans les CA à travers la valorisation des Savoirs de tous et la possibilité à chacun de permettre de développer ses "talents naturels" et ce qu'il affectionne. Ce qui est, en dépit des critiques qui peuvent être faite à la notion, à notre sens, un élément important pour l'épanouissement personnel.

Sur le plan individuel, nous notons aussi que les méthodes collectives d'apprentissage des CA développent chez les apprenants un rapport nouveau "aux pairs", à savoir à la relation aux autres membres du groupe d'apprentissage.

2. Le développement par ces logiques collectives d'un rapport positif aux "pairs"

Les communautés apprenantes utilisent des méthodes d'apprentissage collectif, cela implique : *"Des activités d'apprentissage **partagées**, significatives et visibles", "Un rôle d'enseignant concepteur et animateur d'un espace d'apprentissage et des apprenants responsables de la conduite de leurs apprentissages individuels et **collectifs** et de leur propre évaluation." et "des **changements de rôles** des participants selon leurs connaissances et habiletés, chaque participant étant occasionnellement porteur ou demandeur de ressource."* Nous verrons que ces méthodes ont un apport positif sur la relation de l'apprenant à ses pairs car il apprend à s'affirmer dans un objectif de complémentarité et de sociabilité (2.1), et à composer avec l'autre via la co-construction (2.2).

2.1. L'affirmation de soi par le besoin de complémentarité, développant la sociabilité

2.2.1. Complémentarité et biodiversité pédagogique, telle la symbiose dans la science du vivant

Par l'apprentissage par les pairs, l'individu apprend à se connaître au contact de personnes différentes. Il apprend à être complémentaire, aidé de l'enseignant concepteur. Cet apprentissage est de nature à encourager les *perspectives de développement, de complémentarité et on parle d'interdépendance positive*". Cette interdépendance fait d'ailleurs écho à *l'interdépendance* représentative de la nature en science, avec la question de la symbiotique. L'interdépendance positive et la responsabilisation individuelle sont au cœur de la coopération et sont essentielles pour renforcer l'investissement et la participation de tous les élèves (Abrami et al., 1996 ; Johnson & Johnson, 2015 ; Slavin, 2015), rappelle (Buchs 2017)¹³⁶. Cette interdépendance rappelle la notion de symbiotique en sciences de la vie. Symbiose est un terme signifiant « *vivre ensemble* ». Il décrit une relation écologique entre deux organismes d'espèces différentes qui sont en contact direct l'un avec l'autre. Selon le dictionnaire Larousse, c'est l'association étroite de deux ou plusieurs organismes différents, mutuellement bénéfique, voire indispensable à leur survie¹³⁷.

La complémentarité ici permet alors, à tous, le sentiment d'être accepté et de se sentir indispensable. Cela montre l'importance du respect de la diversité humaine. Les CAP¹³⁸ au Québec mettent explicitement en avant l'accent sur le rôle de chaque membre de la communauté, dans leur apport en tant qu'agents de réussite éducative. Ces CAP remettent au cœur du processus d'évolution personnelle de chaque élève, des caractéristiques relatives à la collaboration, à la participation active, à la démocratisation, au cheminement progressif tout au long de la vie, au respect de la diversité humaine, etc. De plus, l'enrichissement mutuel, via cette complémentarité, serait producteur de créativité et de solutions aux problèmes. Car vivre et

¹³⁶ Idem, cité par COMPRENDRE LE SENS DE L'ACTION DANS UNE COMMUNAUTÉ APPRENANTE : LES RÔLES DES PARENTS D'ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS D'ATTENTION dans L'Harmattan | « La revue internationale de l'éducation familiale ».

¹³⁷ La symbiose est fréquente entre les micro-organismes [symbiotes] et des plantes ou des animaux.

¹³⁸ Communautés d'apprentissage professionnelles

apprendre ensemble dans la diversité déclencherait la créativité et la recherche de solutions aux problèmes grâce à la diversité des points de vue et à l'enrichissement mutuel (Orellana 2005)¹³⁹.

La communauté permettrait, de façon générale, d'apprendre à identifier la complémentarité (Grise, 1996)¹⁴⁰ entre la mission d'apprendre (*conçue comme une adéquation impérative dans une société du savoir*) et la mission d'éduquer (*champ de bataille de tous les idéologues au moment où plusieurs voix s'élèvent pour questionner l'avenir du système éducatif*). Le recours aux communautés apprenantes est donc valorisé, notamment par l'essor des perspectives socioconstructivistes en éducation (Prawatt, 1996)¹⁴¹ selon lesquelles l'apprentissage résulterait avant tout d'un agencement des actions sociales ou des activités de socialisation.

2.2.2. Le développement de la sociabilité par le pouvoir du lien dans l'apprentissage

Si l'École est un lieu de sociabilité, les communautés apprenantes développent chez l'apprenant une sociabilité nouvelle, une sociabilité dans le travail, par le travail. C'est important de le souligner car à l'Ecole, cette notion d'apprentissage social n'existe pas explicitement, bien qu'elle puisse le permettre de manière inconsciente.

Dans les communautés apprenantes c'est très clair, les membres ne sont pas considérés comme des élèves mais comme des « *apprenants* ». Cela signifie qu'ils doivent apprendre à socialiser, et ainsi, apprendre à apprendre. Plusieurs travaux révèlent ces « sujets sociaux apprenants »

¹³⁹ Orellana, Isabel. 2005. "L'émergence De La Communauté D'apprentissage Ou L'acte De Recréer Des Relations Dialogiques Et Dialectiques De Transformation Du Rapport Au Milieu De Vie." Éducation et environnement-Un croisement de savoirs 104, citée par de Barthès.

¹⁴⁰ Cité dans COMPRENDRE LE SENS DE L'ACTION DANS UNE COMMUNAUTÉ APPRENANTE : LES RÔLES DES PARENTS D'ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS D'ATTENTION, par Jean-Claude Kalubi et Jean-Marie Bouchard pour L'Harmattan | « La revue internationale de l'éducation familiale » en 2008.

¹⁴¹ Idem.

(Dumazedier¹⁴², 1978)¹⁴³. L'expression du sociologue rend compte du *“pouvoir des liens entre les hommes dans leur apprentissage”*, que celui-ci se déroule dans un cadre formel ou informel.

Selon Kalubi¹⁴⁴, l'apprentissage dans les CA étant envisagé dans une perspective d'action où tous les acteurs se voient engagés dans la production de nouvelles idées, de nouvelles alternatives, de nouvelles formes de construction sociale, elles mettraient alors l'accent sur le caractère intrinsèquement social de l'apprentissage, sur la valorisation des interactions ou des rapports interpersonnels ainsi que sur l'importance des contextes et cadres culturels concernés. Philosophiquement, cela rappelle la réflexion d'Aristote: *“L'Homme est un animal social”*, le plan personnel mais aussi professionnel.

Kubili indique que l'accent mis sur les moyens de socialisation contribue à donner aux participants (quels que soient leurs âge et identité) des clefs pour saisir le sens de leur vie réelle et s'inscrire dans un esprit de continuité : en partant de la famille pour se poursuivre dans la communauté et vice-versa. (Kubili, p106). En découle l'importance du développement des *“soft skills”* (compétences *“molles”*), compétences dites *“humaines”* comme la capacité à s'adapter, avoir de bonnes relations avec les autres, à avoir du tact, à avoir un esprit critique etc. C'est pourquoi le Programme MAISON le met en avant.

En ce sens, c'est aussi la possibilité d'avoir un socle social pour les personnes défavorisées et démunis. Or, le peu de recherches sur les minorités d'étudiants et en particulier les étudiants défavorisés, porte à croire qu'ils tendent à avoir un manque relatif de socle social et de sentiment d'appartenance (Walton and Cohen 2007). En conséquence, ils sont moins engagés dans leur expérience universitaire, et leurs aspirations et niveau de réussite sont plus faibles (Strange and

¹⁴² Joffre Dumazedier (1915-2002) est un sociologue français issu d'un milieu populaire dont il parvient à s'extirper grâce à son instituteur, un de ceux qu'on appelait alors *« les hussards de la République »*. Parvenant ainsi à quitter le Val-d'Oise pour Paris, il poursuit des études littéraires au lycée Voltaire, puis à la Sorbonne où il complète son parcours par des cours en linguistique et en sciences sociales.

¹⁴³ Dumazedier, J. (1978). *« La société éducative et ses incertitudes »*. Éducation permanente, 44(octobre), 3-13. Cité par D. Cristol

¹⁴⁴ Professeur titulaire au Département d'Études sur l'adaptation scolaire et sociale de la Faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke.

Banning 2001). Des études récentes montrent l'impact nettement positif de ces communautés d'apprentissage sur l'implication et les résultats des étudiants (Zhao et Kuh 2004, Pike 2008 et 2011).

De plus, la communauté optimise les conditions d'apprentissage pour développer l'engagement. Elle permet en effet un engagement actif dans le processus d'apprentissage et dans le milieu de vie (Strange and Banning 2001). Selon la théorie de l'engagement d'Astin, c'est par un renouvellement de l'engagement que les étudiants peuvent se développer et réussir (1985). L'exemple de mon stage le confirme: « Notre intuition a ensuite été confirmée par la recherche : ce qui marche le mieux, ce n'est pas de les mettre en lien ces lycéens avec des anciens, des professionnels ou des adultes, mais avec des étudiants qui leur ressemblent. Ceux qui s'en sont sorti dans le système scolaire racontent toujours une histoire de rencontre : avec des conseillers d'orientation, des amis de la famille, des personnes inspirantes dans une communauté ou un quartier. Ainsi Fratelli a lancé et financé ce programme il y a 4 ans. ».

L'importance est donc mise donc vraiment mise sur le lien qui a permis l'apprentissage dans la communauté, ce qui est quelque chose de très familier dans l'Économie Sociale et Solidaire que l'on peut relier à l'utilité sociale, qui met l'accent sur l'aventure humaine créée plus que le résultat en termes d'efficacité chiffrée d'une structure.

2.2. La possibilité d'apprendre à composer avec l'autre dans la coconstruction

2.2.1. Pouvoir coconstruire Un des critères qui définit les communautés apprenantes est : *“La production par les apprenants de leurs propres objets et idées.”* Ils doivent donc pouvoir coconstruire. Prenons l'exemple des méthodes d'intelligence collective pratiquées lors de mon Master 2¹⁴⁵ cette année : nous devions, construire notre cours pour réaliser un exposé en en partageant nos connaissances. Les CA *“obligent”* de cette manière à composer avec l'autre pour produire quelque chose de commun. Ce fut une bonne méthode et ce cours fut très apprécié car,

¹⁴⁵Cours d'intelligence collective dirigée par Anne-Cécile Ragot 2019-2020, Master 2 Economie Solidaire et Logique de Marché.

nous nous mettions en cercle et nous étions ainsi tous présent, physiquement et mentalement dans le cours, de manière égale. De plus, en créant le cours collectivement, nous nous appropriions tous et partageions mutuellement nos connaissances que nous retenions ainsi très rapidement. En effet, un autre critère indique que l'apprentissage par les pairs dans les communautés apprenantes implique de fait ceci : *“Le consensus autour du savoir par approfondissement des idées”*.

2.2.2. Apprendre à composer avec l'autre. A l'École, les méthodes mettent moins au centre les idées des apprenantes puisqu'un programme est déjà prévu. Ici, c'est le groupe qui forme la richesse, le Savoir. Donc le groupe prend toute son importance et surtout, le fonctionnement du groupe. Ce qui va compter c'est la façon de coconstruire dans le groupe. Cela permet donc à chaque d'apprendre à composer, et de travailler à apprendre à travailler en groupe.

C'est pourquoi, comme le souligne Denis Cristol : *“le processus compte plus que le fond en soi”*. Ce qui compte n'est donc pas d'être le meilleur mais d'être le meilleur, ensemble. Cela responsabilise chaque apprenant et apprend à faire partie d'un tout, d'un groupe. Chacun apprendra en débattant avec les autres, en se remettant en question car ils confronte ses idées. L'accent est mis sur la possibilité pour l'individu d'apprendre à communiquer, et ce, même dans l'adversité. Les apprenants sont alors supposés développer un meilleur rapport aux autres, à leurs “pairs” mais aussi à eux-mêmes. Cet apport est capital en ce qu'ils ne voient pas les autres comme des concurrents mais des camarades bienveillants.

Maintenant que nous avons fait l'état de l'art des réflexions sur le plan individuel, nous allons identifier les apports des CA sur le plan collectif.

III. Principaux apports théoriques des CA sur le plan collectif

Nous allons observer ce que l'émergence des différentes CA peuvent signifier, révéler, apporter à une échelle plus grande, celle de la société. Nous présenterons en premier lieu ce qu'elles révèlent sur le plan économique et social (1), puis sur le plan politique et philosophique (2).

1. Apports de l'émergence des CA sur le plan économique et social

Qu'est-ce que produisent les logiques des communautés apprenantes à l'échelle macroéconomique, sur le plan économique et social ? Selon mes lectures, les nouvelles façons d'apprendre révélées par l'émergence des CA reflètent l'adaptation à une économie en mutation, se rapprochant des logiques de l'économie sociale et solidaire. D'une part car les CA mettent fortement en avant le capital humain et semblent l'ériger comme essence de la société (1.1) et qu'elles attribuent plus de valeur à la relation qu'impliquent les échanges, qu'au *résultat* (1.2).

1.1. Sur le rapport au Savoir : la reconnaissance du capital humain comme essence de la société

Le capital humain est l'ensemble des aptitudes, talents, qualifications, expériences accumulées par une personne et qui déterminent en partie sa capacité à travailler ou à produire pour lui-même ou pour les autres.¹⁴⁶

1.1.1 Un constat sociétal : le secteur du partage des Savoirs en pleine essor

En réaction à l'expansion des cours en ligne, Bénédicte Manier¹⁴⁷ indique que le secteur du partage des savoirs est en pleine évolution et que cela préfigurerait l'avènement d'un « campus planétaire », qui pourrait aussi offrir un jour de nouveaux outils aux écoles rurales des pays en développement (2018). Cela vaut pour l'émergence en général des communautés

¹⁴⁶ Introduction à l'économie de Jacques Généreux.

¹⁴⁷ Déjà citée.

d'apprentissage. Cela reflète la possibilité de l'empowerment et la puissance de l'intelligence collaborative. Pour les fondateurs de Sikana.Tv¹⁴⁸, à l'ère d'Internet et de l'intelligence collaborative, chacun peut, partout dans le monde, acquérir une connaissance qui lui donnera un « empowerment », changera sa vie, le fera vivre décemment et générera du bien commun (habitat autogéré, alimentation saine, etc). C'est la force de l'intelligence collective. B.Manier rappelle que l'ère du collaboratif a finalement mis en lumière deux réalités : les compétences croissantes de la société civile et la puissance de l'action collective. C'est à elles que l'on doit la réussite de « communs de la connaissance » comme Wikipédia et ses diverses déclinaisons. La mise en commun de ces connaissances à construit une intelligence collective au delà des frontières et souvent aussi construit des contre pouvoirs citoyens. Par exemple, plusieurs observatoires collaboratifs surveillent par exemple les multinationales (Corpwatch¹⁴⁹), la fabrication des vêtements en Asie etc...

L'émergence des CA révèlent aussi une société où le rapport au Savoir est plus libre et autonome et où les individus n'ont pas peur d'apprendre par eux-mêmes, et au contraire, ont cette envie de reprendre le pouvoir sur un monde qui tend à devenir complexe et à nous rendre dépendant d'un système qui devient trop intelligent. L'accent est donc mis sur le capital humain dans les CA : sur l'importance de permettre à tous de continuer à toujours apprendre dans un monde où la connaissance croît très vite. Le coordinateur Pascal Chatagnon, dans l'ouvrage de Bénédicte Manier, souligne que les groupes citoyens tels que les Rers, basés sur la réciprocité, montrent aussi que « *dans une société, tout n'est pas marchand* ». Dans ce type de modèle, il indique qu'en mutualisant les connaissances, ils construisent ce qui est l'essence d'une société : « du capital humain, des relations conviviales, de la solidarité ».

¹⁴⁸Créée en 2014, Sikana est une ONG qui a pour ambition d'aider chacun à améliorer son quotidien grâce à la transmission gratuite de savoir-faire. Elle part d'un double constat : des milliards de personnes n'ont pas l'opportunité d'avoir un proche — frère, sœur, parent ou formateur... — auprès d'elles pour les aider à acquérir des savoir-faire basiques, leur permettant d'améliorer leur quotidien, de développer leur potentiel et de gagner en autonomie. Et aujourd'hui, plus de 3 milliards de personnes ont accès à un écran : la vidéo est un moyen de formation puissant et peu coûteux.

¹⁴⁹ Depuis 1996, CorpWatch, basé dans la région de la baie de San Francisco, éduque et mobilise via le site Web CorpWatch.org, des articles et publications, et de nombreuses campagnes d'action. CorpWatch a fourni aux journalistes, militants, décideurs politiques, étudiants et enseignants des ressources d'information clés sur des questions liées à la responsabilité des entreprises.

1.1.2. Sur le plan économique : l'ère du collaboratif et l'économie du don et du partage

Dans les CA *“Les ressources sont les membres eux-mêmes et la collectivité”*. Dans les communautés apprenantes, le Savoir vient des membres de la communauté. On peut alors faire un parallèle avec l'économie du don, du partage, l'économie du gratuit - avec comme bien ici le Savoir transmis par l'échange et la relation, vu dans un cours de Bernard Perret, ingénieur et socio-économiste intervenant en cours de “Développement durable et modèles économiques alternatifs” à l'Institut Catholique de Paris. Les communautés apprenantes s'inscrivent effectivement dans ce qu'on appelle une “société du savoir” ou société de la connaissance. Et dans une société qui développent des mécanismes non marchands. Bernard Perret identifie en effet trois illustrations des mécanismes de déport de la demande sociale vers les « non-marchandises » : La demande croissante de services non marchands et d'utilités non monétarisables (services collectifs et relationnels, « effets qualité », etc.) ; Le développement des échanges non monétaires grâce à Internet et aux TIC ; Le poids croissant sur l'économie marchande de l'internalisation des externalités environnementales et sociales.

Pour B. PERRET, *“Les services relationnels dont la finalité est d'améliorer la qualité de la vie (santé, activités liées à la sécurité des personnes, culture, etc.) ont un caractère tendanciuellement « improductif » (du point de vue de l'augmentation de la productivité et des profits). Or, leur poids relatif augmente dans une société riche et vieillissante”*. C'est-à-dire que si le Savoir n'est pas un bien matériel, il prend de la valeur, et, étant social, il donne de l'importance aux relations sociales, dans une société du savoir. Les communautés apprenantes sont dans cette économie du relationnel et pourtant une grande valeur.

On voit apparaître de “nouvelles formes de démarchandisation/ hybridation”, de “démonétarisation, gratuité, mutualisation, troc”, de “Nouvelles combinaisons de concurrence et de coopération, modèles d'affaires et organisations hybrides” et ainsi de nouvelles évaluations non monétaires (nouveaux indicateurs de richesse, RSE)”. C'est dans ce contexte que

s'inscrivent les CA : une société qui souhaitent redevenir autonome et apprendre plus, et une économie qui se démonétarise : l'échange de connaissances. Les RERS ou les MOOCs l'illustrent très bien.

1.2. Une autre mesure de ce qui a de la valeur : la valeur du lien plus que du résultat

1.2.1. Le reflet de la valeur devant être donnée à l'échange

Les communautés apprenantes, en donnant de l'importance au processus, à l'échange (*RERS, ateliers*), donnent de la valeur à la relation, au groupe plus qu'au savoir en soi, donne de la valeur à ce qui "est" plus qu'à un "résultat". Dans les communautés apprenantes, il n'y a pas d'évaluation notée à la manière d'un devoir scolaire, comme cela peut l'être dans l'apprentissage classique. Et il est donné de l'importance non seulement au fond de l'échange entre deux personnes mais aussi à la qualité du lien ("soft skills"). Les CA rappellent sur le plan collectif la valeur de la relation humaine et de ce qu'elle peut produire lorsqu'elle est multipliée, enrichie par différents points de vue.

Par analogie, l'Économie classique capitaliste mesure la richesse par l'augmentation du profit, du chiffres d'affaires. C'est donc un raisonnement restreint aux chiffres, à la manière d'une note sur 20 pour un devoir scolaire. Et, les CA, en donnant de la valeur non pas à une note mais aux expériences tentées pour réussir un projet par exemple (*MAISON*), elles s'inscrivent dans la logique de l'ESS qui mesurent sa richesse non pas via un chiffre, mais via son impact social. Ce qui élargit la façon de mesurer la richesse et ainsi la réussite.

1.2.2. L'analogie avec l'évaluation d'utilité sociale en Économie Sociale et Solidaire

Dans les CA, tous les savoirs auront une valeur et seront vus comme une force car chaque membre sera considéré comme capable d'apporter quelque chose. En cela, nous pouvons faire l'analogie avec l'évaluation d'utilité sociale en ESS qui mesure ce qu'elle est, plus que l'impact social en soi. Les entreprises de l'ESS, dont les caractéristiques ont été définies dans la Loi-cadre

de l'ESS de 2014, se différencient des entreprises commerciales classiques par le fait que leur finalité première n'est pas la réalisation d'un profit. Le profit est accepté et même recherché, mais il est destiné en priorité à la finalité d'utilité sociale de l'entreprise, ce que souligne Elena LASIDA dans un article intitulé Bien Commun : le cas des entreprises solidaires paru dans le journal en ligne La Vie le 27 octobre 2016.

L'émergence des CA s'inscrit dans une logique commune avec l'ESS : les CA n'entrent pas dans une logique d'efficacité, avec un programme défini et un résultat seulement chiffré (les notes) : elles intègrent la complexité humaine. Par exemple, dans le programme MAISON, ce qui compte, c'est les moyens mis en oeuvre pour réussir le projet plus que la réussite du projet qui compte. C'est cela qui aura de la valeur. Plus encore, les CA semblent s'inscrire, dans leur concept théorique, dans l'utilité sociale telle que définie et approchée selon la méthode GREUS inventée par une équipe de chercheurs à l'ICP. Les travaux du GREUS se fondent sur une conception pragmatique de la valeur et de l'évaluation qui dépasse la dichotomie traditionnelle entre "la valeur" en sciences économiques et "les valeurs" en sociologie. Elle est centrée sur le processus de formation des valeurs en tant qu'action sociale et pratique d'élucidation de "ce à quoi nous tenons" collectivement et des moyens que nous mettons en oeuvre pour en prendre soin. Nous croyons que l'utilité sociale se crée et se donne à voir dans l'action, par l'expérience individuelle et collective, à travers les relations sociales concrètes¹⁵⁰. La directrice de cette équipe, Elena LASIDA indique ceci : *"Dans un monde où la valeur des choses et des actions est souvent réduite à leur seul prix de marché, le « rendre des comptes » risque de s'imposer comme la seule logique valable. Notre monde a pourtant besoin, plus que jamais, de construire un nouvel imaginaire de « la vie bonne » à partir duquel identifier ce qui crée de la valeur et qui permet de mieux vivre ensemble"*.¹⁵¹

Si l'on utilise ce raisonnement en matière d'éducation, cela sous-entend que la capacité d'un élève, de l'apprenant, devrait pouvoir se mesurer autrement que par le seul bulletin scolaire. Et que le "bon" élève n'est peut-être pas forcément que celui qui aura de bonnes notes ; et en ce

¹⁵⁰ Définition de la méthode selon GREUS, tiré de guide de la méthode d'utilité sociale paru en 2018 par l'ICP.

¹⁵¹ Tirée du guide méthodologique de l'évaluation d'utilité sociale de l'UCPA en 2018.

moment, que celui qui est “faible” à l’école au regard de ces notes, possède d’autres forces. Dans la même logique, on peut citer le résultat de l’évaluation d’utilité sociale réalisée par l’équipe de chercheurs de l’ICP sur la structure de l’Arche où l’utilité sociale finale avait été déterminée ainsi : “*la fragilité est une force*”, en abordant la positivité de la “fragilité”.

Cette logique permettant d’aborder la valeur autrement, s’inscrit dans une économie qui doit mesurer autrement la valeur. Les CA, en étant dans cette logique, permette de vivre cette logique, hors l’économie.

2. Principaux apports des CA sur le plan politique et sociologique

Après avoir vu ce que signifient l’émergence des CA sur le plan politique et sur notre rapport au modes de gouvernance (2.1), nous verrons ce qu’elles révèlent sur le plan sociologique voire philosophique (2.2).

2.1. La mise en avant du lien entre méthodes pédagogiques et modes de gouvernance

Le lien entre formes pédagogiques et formes de gouvernements est recherché par le sociologue Durkheim (2006 [1922]) ou le pédagogue Dewey (2013 [1916, 1938])¹⁵². Le lien est souvent fait entre notre façon de voir la société et l’école. D’ailleurs, l’idée d’une société sans école proposée par Illich (1971) dénonce la fabrique du conformisme et le renforcement des inégalités, phénomène de reproduction sociale décrit par Bourdieu et Passeron (1970) en France ou par Chomsky (2010) aux États Unis. Mais aussi, en plus de la démocratie, il s’agit de mieux appréhender le rapport au pouvoir.

2.1.1. La possibilité d’expérimenter une gouvernance par “le vivre ensemble”

Le concept des communautés apprenantes propose une façon de “faire société” à petite échelle et peut apparaître comme être un bon moyen pour s’exercer à la démocratie. En effet, très tôt les

¹⁵² Citation tirée de Denis CRISTOL.

apprenants savent qu'ils ont une voix. Contrairement à l'apprentissage tel qu'expérimenté à l'École, où les élèves ne s'entraînent pas nécessairement à cela, la logique descendante ne permettant pas de prendre ce temps.

Dans les organisations apprenantes, les salariés peuvent avoir l'occasion d'être sollicités dans le cadre du Knowledge Management et d'expérimenter la participation à la "vie" collective, laquelle peut déboucher sur des prises de décisions à plusieurs. Le knowledge management, pour Jean-Yves Prax¹⁵³ est un *"processus de création, d'enrichissement, de capitalisation, de validation de savoirs et de savoir-faire, impliquant tous les acteurs de l'organisation"*. (Le Temps 2016). En français cela se traduit par la "gestion de la connaissance". La gestion des connaissances est le processus conscient de définition, de structuration, de rétention et de partage des connaissances et de l'expérience des employés au sein d'une organisation. L'objectif principal de la gestion des connaissances est d'améliorer l'efficacité d'une organisation et de sauvegarder les connaissances au sein de l'entreprise. C'est aussi la volonté de grandir, de progresser. L'idée de rechercher les "bonnes pratiques" dans un monde qui va vite est d'être agile, comme le vivant : donc de se reconnecter aux hommes.

C'est la volonté du progrès mais en impliquant l'ensemble des salariés car on estime que c'est nécessaire. C'est un concept qui se développe dans les « organisations apprenantes », souvent dans les ONG. Peter Senge (1990) définit les organisations apprenantes comme *« des organisations où les gens développent sans cesse leur capacité à produire les résultats qu'ils souhaitent, où des façons de penser nouvelles et expansives sont favorisées, où l'aspiration collective est libérée et où les gens apprennent continuellement à apprendre ensemble »*.

Une organisation apprenante est dès lors une organisation qui tente de développer ses ressources humaines à leur plein potentiel et qui fait appel à l'apprentissage pour améliorer ses résultats (Yusoff 2005) L'idée est la remise en question et par l'implication de toutes les parties prenantes, dans l'intérêt d'efficacité de l'organisation.

C'est une façon encore de reconnaître la richesse de tous, même dans la prise de décisions.

¹⁵³ Expert français en knowledge management

2.1.2. L'émergence des CA renoue avec la démocratie, nécessaire en temps de crises

Viveret (2010) décrit les modalités pédagogiques qui transforment le rapport au monde. C'est en vivant l'expérience éducative collective que chacun se forge sa vision de ce que devrait être la démocratie” L'émergence des CA révèlent que la société, et même dans le monde du travail, se dirige vers des logiques plus collectives. Elles semblent reconnaître que le collectif est une richesse, que ce n'est pas opposé à l'efficacité et qu'avancer “ensemble” est un besoin, sur le plan éducatif mais aussi politique. Comme indiqué dans l'extrait du *Chapitre IV. Les politiques éducatives face au décrochage scolaire* : “la lutte contre le décrochage scolaire passe par un renforcement du caractère démocratique du système scolaire”. Cela sous-entend que le système scolaire ne serait pas assez démocratique, ne donnerait pas assez le “pouvoir” aux élèves. Les CA sont un bon modèle pour expérimenter la démocratie. Senet (2012)¹⁵⁴ confirme ceci ainsi : “on peut douter que l'apprentissage par cœur d'un seul livre, sans dialogue, ne prépare à la démocratie”.

Le sociologue Sennet (2012) rappelle la force de la parole pour apprendre ensemble, toute l'importance de créer des espaces d'échange pour passer de l'indifférence à l'argumentation, puis du débat au dialogue, fondement de la démocratie. Nous devons prendre acte que les méthodes pédagogiques qui nous ont formé disent de notre façon d'aborder notre rapport au pouvoir en tant que citoyen. Denis Cristol souligne que les méthodes pédagogiques d'orientation collaborative, compétitive ou individuelle influent sur nos rapports aux autres. Elles jouent sur nos façons d'échanger, de coopérer et d'apprendre. C'est un exemple discutable mais intéressant, souligné par D. Cristol qui indique : les méthodes pédagogiques utilisées, les violences faites aux enfants, l'accumulation des frustrations auraient été des déterminants de la prise de pouvoir du dictateur Hitler. Ainsi, le seul « argument d'autorité » pour éduquer ou enseigner recèle un pouvoir de formatage d'un maître vers une collection d'individus. L'arbitraire d'un contenu ou d'une méthode est questionné. Apprendre ensemble se révélerait être un projet politique.

¹⁵⁴ Cité par D. Cristol.

Sur le plan collectif c'est donc un apport intéressant car les communautés apprenantes apporteraient cet aspect démocratique. De plus, comme le souligne l'article de the conversation¹⁵⁵ sur les communautés apprenantes : *“nous allons devoir nous habituer aux crises, nous devons mobiliser l'intelligence collective, autrement dit créer des « groupes d'individus variés qui interagissent convenablement » pour développer nos capacités de prendre soin de soi, des autres et de la planète”*.

D'ailleurs, sur le plan philosophique et sociétal, nous montrerons que les communautés apprenantes signifient aussi beaucoup.

2.2. La mise en lien entre rapport au Savoir et rapport aux Communs

2.2.1. La promotion d'un rapport au savoir et à la connaissance ouvert, partagé et libre

"Nous parlons de communs de la connaissance dès lors qu'il y a une activité collective pour créer, maintenir et offrir des savoirs en partage". C'est le cas des CA. Le principe de l'existence des communs de la connaissance a été soutenu en 2006 par Elinor Ostrom¹⁵⁶ et Charlotte Hess dans un ouvrage rédigé en commun: *Understanding Knowledge as a Commons* (« Les communs de la connaissance, théorie et constats » s. d.). La connaissance y est décrite comme une ressource partagée, un "écosystème complexe se heurtant à des dilemmes sociaux" et en cela elle ne déroge pas aux problèmes rencontrés par les autres biens communs. De même, chaque discipline peut la revendiquer et y projeter tout naturellement ses propres intérêts: les juristes confrontent connaissances et droits de propriété intellectuelle; les économistes considèrent le sujet sous l'angle de l'efficacité et des coûts de l'information; les philosophes s'intéressent à l'épistémologie; les bibliothécaires et professionnels des sciences de l'information étudient les biens communs sous l'angle des collections, des classifications, de l'organisation et de l'accès aux

¹⁵⁵ Déjà cité en introduction.

¹⁵⁶ Prix Nobel d'économie 2009. Celle-ci a longtemps travaillé sur les communs matériels (ressources communes partagées, réseaux collectifs d'approvisionnement en eau) et sur leurs formes de gouvernance

informations publiées... L'émergence des CA révèle l'évolution du rapport des personnes aux Communs, et notamment aux Communs de la connaissance.

2.2.2. Les CA : dans la lignée d'une *République des Communs* ?

L'éducation serait un enjeu d'édification du vivre ensemble qui ne cesserait de susciter la réflexion et les utopies selon Cristol (2017). L'aspect très ouvert et partagé du rapport au Savoir, faisant de la Connaissance un Commun, pourrait s'inscrire dans l'idée d'une République des Communs¹⁵⁷. Sous l'impulsion de la Coop des communs (*dont la présidente est intervenue dans le cadre du présent Master*), un ouvrage collectif mêlant recherches et observations de praticiens décrit "l'enracinement des communs dans la société". L'occasion, pour les collectivités locales, de se pencher sur ces mouvements citoyens qui, de nos écoles à la ville, en passant par l'entreprise et le numérique, réinterrogent les notions de propriété, d'usage et de gestion des "biens communs".

Les CA pourraient ainsi, être plus qu'une façon d'apprendre, mais aussi être une façon de contribuer à l'émergence d'une société où chacun peut apprendre et enseigner, devenir ainsi une société apprenante, faisant ainsi de la gestion démocratique des Communs, un levier d'intégration et de vivre ensemble.

Maintenant que nous avons identifié les principales communautés apprenantes existantes ainsi que leurs principaux apports, je répondrai dans cette dernière partie, à la problématique du présent mémoire. Pour ce faire, je croiserai les aspects empiriques et théoriques de cette étude, en y intégrant l'analyse de mes données de terrain. A partir de ces éléments, j'essaierai de préciser quel peut être l'apport des communautés apprenantes pour l'égalité des chances de Demain. Je terminerai par préciser les limites de cette analyse.

¹⁵⁷ Vers une République des Biens Communs ? Benjamin Coriat, Les Liens qui Libèrent, 2018.

PARTIE 3. Analyse - Apport des communautés apprenantes pour l'égalité des chances de Demain.

En premier lieu, nous analyserons les données de terrain que j'ai collectées (I). Puis, nous essaierons de démontrer les principaux apports des communautés apprenantes pour l'égalité des chances de Demain ; d'une part en expliquant que leur forme d'apprentissage, inclusive, semble un moyen d'incarner l' "égalité" réelle (II), d'autre part, en ce qu'elles porteraient une vision de la réussite responsable, apparaissant plus adaptée au Monde de "Demain" (III). Je terminerai en indiquant les principales limites de cette analyse (IV).

I. Enquête terrain : méthodologie et analyse des résultats

1. Méthodologie : la réalisation de deux sondages différents

Selon le site Scribbr¹⁵⁸, l'enquête de terrain, aussi appelée "étude de terrain" ou "travail de terrain", permet au chercheur d'étudier son sujet dans son environnement naturel pour mieux le comprendre. Le contexte est en effet un élément central de l'analyse. De multiples méthodes existent pour recueillir des données de terrain. Pour ma part, j'ai choisi de réaliser une recherche à la fois quantitative et qualitative aux moyens de deux sondages¹⁵⁹ : un s'adressant aux bénéficiaires du Programme MAISON, l'autre s'adressant à tout public.

La dimension scientifique de ces sondages reste à nuancer. Ces données doivent être observées avec du recul car je ne prétends pas maîtriser les outils des sociologues. Il s'agit simplement d'avoir un "éclairage terrain" personnalisé et adapté à mon sujet de recherche. En l'espèce, l'environnement étudié portait d'une part sur les communautés apprenantes et un public cible : les personnes issues de milieux modestes (en l'espèce, les bénéficiaires du Programme MAISON), et d'autre part, sur l'École et à la vision de la réussite.

¹⁵⁸ (« L'enquête de terrain : définition, méthodes, conseils et exemple » 2019)

¹⁵⁹ La synthèse des résultats se trouvent en annexes. Mes deux questionnaires comprenaient de nombreuses questions ouvertes pour l'aspect qualitatif.

Le but du premier sondage était d'identifier les ressorts de la satisfaction ou insatisfaction des étudiants bénéficiaires du Programme MAISON, ce qu'ils avaient tiré de leur expérience d'apprenant, tout en les interrogeant sur leur rapport à l'École, pour pouvoir avoir un élément de comparaison sur les façons d'apprendre. Le deuxième sondage, adressé à tous, avait pour but d'obtenir un retour général sur leur expérience de l'École, principal vecteur pour l'égalité des chances et car, étant en principe obligatoire, nous pouvons tous en avoir une opinion. Le but était aussi d'interroger ce public large sur son rapport à la Réussite et à l'apprentissage.

2. Résultats et analyses du sondage adressé à tous publics

a. Sur la perception du milieu social du public interrogé

Ce sondage a été complété par 84 répondants. Près de la moitié (47%) indique venir d'un milieu favorisé, 28% d'un milieu moyen et 10% d'un milieu modeste. La quasi totalité des participants a entre 20 et 30 ans. Les résultats sont intéressants car ce questionnaire a été réalisé par un assez grand nombre de personnes, toutefois, près de la moitié des participants estime venir d'un milieu favorisé contre seulement 10% d'un milieu modeste. La cible n'est pas la population visée par l'objectif d'égalité des chances mais les résultats sont intéressants en ce qu'ils viennent des jeunes, ce qui est pertinent pour ma problématique qui s'inscrit dans le futur et concerne ainsi la jeune génération, et également cela fournit un élément de comparaison. Aussi, je note avoir posé la question de manière ambiguë : je n'ai pas demandé une donnée objective (ex: catégorie socioprofessionnelle des parents) mais la "*perception*" de leur milieu, ce qui est subjectif et alors potentiellement inexact au sens socioéconomique de "modeste".

b. Sur le rapport du public interrogé à l'École

84% des personnes interrogées estiment qu'elles aimaient globalement l'École ("*plutôt oui*" (33%), "*oui*" (31%) "*oui beaucoup*" (20%)). Seuls 3% indiquent n'avoir "pas aimé du tout" l'École. C'est intéressant en dépit des critiques que le sondage a pu faire émerger. De même, cela

explique probablement que la plupart des répondants estime (80 personnes) que leur scolarité ne s'est pas mal passée (s'est même, pour la plupart, bien voire très bien passée). Les personnes qui ont aimé l'École l'expliquent principalement pour ces raisons : apprendre et voir ses amis (*"J'apprenais beaucoup de choses (...) et j'y voyais mes amis"*), le sentiment de construire son avenir (*"Je (...) savais que c'était important pour mon avenir (...)"* ; *"un lieu de savoirs (...) et de dépassement de sa propre condition"*) et le fait d'obtenir de la reconnaissance (*"Je trouvais chez mes professeurs beaucoup de patience et d'amour et je me sentais exister vis à vis d'eux"*).

En revanche, les personnes qui indiquent n'avoir pas aimé l'École ont principalement évoqué ces éléments :

- les horaires (*"l'impression de passer ma vie à l'école, plus souvent à l'école qu'à la maison"*) ;
- le désintérêt pour les matières (*"lieu de frustration où j'étais obligé de me rendre pour "apprendre" des choses qui ne m'intéressaient pas"*),
- le sentiment d'obligation (*"(...) synonyme de contraintes et d'obligations, (...)"*).

Mais 42% des participants indiquent qu'ils étaient "bon élève" et 39% plutôt bon (*"Je participais, j'avais des bonnes notes, je faisais le travail qu'on me demandait"*). Seuls 3% s'estiment n'avoir pas été "bon élève". Ces derniers donnent les raisons suivantes : la personne (*"Je n'y mettais pas assez du mien"*), le désintérêt (*"Assez absent pendant les cours qui ne m'intéressaient pas. Mais très bon élève durant les cours cools"*).

Qu'aurait-il fallu changer pour que tu sois un bon élève ? Outre les motifs personnels (*plus travailler, poser des questions*), beaucoup ont répondu ceci : un emploi du temps allégé (*"Au lycée je n'avais plus de temps de récréation ; j'étais surchargé"*), une méthode innovante (*"me stimuler et faire apprendre en s'amusant"*, *"Que les cours soient peut être plus participatif"*), plus d'individualisation (*"individualiser le travail et s'adapter à l'élève et non adapter l'élève à l'école"* ; *"(...)pour que tous soient bons, chacun devrait avoir l'espace qui lui permet d'être Lui même"*), moins de compétition (*"avec les notes on est toujours en "compétition" avec les autres c'est extrêmement dévalorisant, il y a des gens qui ne sont pas fait pour ce qu'on apprend à l'école mais qui sont super"*).

doués dans d'autres domaines") et plus de "concret" et de sens ("Des cours pratiques et une vision plus utile des cours"). L'École n'insisterait peut-être pas assez sur le pourquoi apprendre.

Toutefois, sur ces 80 participants, seuls 4 répondent que leur scolarité s'est mal, plutôt mal ou très mal passée. Ceux qui indiquent qu'elle s'est bien passée donnent les raisons suivantes : le fait d'avoir trouvé sa voie ("J'ai trouvé ma voie", "Ma satisfaction réside dans mon ascension sociale") et l'importance de l'entourage positif ("Je me suis toujours sentie bien entourée (...) Je m'entendais toujours bien avec les profs !"). Ce sont donc des points importants à cultiver. Ceux pour qui la scolarité s'est mal passée indiquent en revanche aussi l'aspect humain, relationnel ("Rejet des autres") et que l'Ecole ne leur était pas adaptée, ils ne s'y sont pas trouvé ("l'Ecole était une source de conflit").

"Dirais-tu que l'École t'a donné confiance en toi?" : 70% donnent une réponse non positive (8% non, 28% plutôt non, 15% neutre, 16% ne sait pas), seuls 30% peuvent affirmer une réponse positive (15% oui et 15% plutôt oui). Ces derniers l'expliquent par le fait d'avoir appris à s'affirmer et d'avoir été être valorisé ("j'ai appris à aller vers les autres et chaque année à construire mes idées et mon orientation", "par ses valeurs : tout bon travail peut être valorisé"). Les autres indiquent qu'ils n'ont pu s'y épanouir ("L'école ne valorise que les apprentissages théoriques et ne prépare pas du tout à la vie réelle"), le "stress des notes" et le manque de soutien ("stressant d'être noté dans toutes les matières", "J'avais beau avoir de bonnes notes, mes parents qui ne me félicitaient jamais.")

Qu'est-ce que tu as le plus aimé à l'École ? (ils avaient 3 cases à cocher maximum). 66% des personnes ont choisi la relation aux autres élèves, 58% l'ouverture sur des activités nouvelles (musée, théâtre) et 39% les récréations. "La possibilité de progresser pour avoir un métier qui te plaise / un "bon métier" (36%) vient en 4ème position. Ce qui a donc plu à ces personnes semblent plutôt être ce qui entourait l'École (*relations sociales, sorties, récréations, l'idée d'avoir un bon métier arrive même après*). Cela indique que l'École apporte plus que des connaissances et que cela compterait d'ailleurs beaucoup. **Ce que tu as le moins aimé ?** Les principaux éléments mentionnés concernent le système de notation (48% l'ont indiqué), les devoirs le soir (45%) et

l'attitude des enseignants (35%). L'École aurait donc des progrès à faire en ce qui concerne le système de notation, les devoirs (*en lien avec le manque de temps libre*) et sur le rapport élèves-professeurs (*la nécessité de plus de bienveillance probablement*).

Etais-tu stressé ? Un peu plus de la moitié (53%) affirme avoir été “stressé” ou “plutôt stressé” à l'École. La plupart l'explique par les notes, les devoirs à rendre, la peur de décevoir et le regard des autres (*“Peur d'être jugée, vue comme nulle”*), la peur de s'exprimer oralement, et celle de “ne pas réussir” (*“Peur de ne pas être à la hauteur”*). Peut-être que ces personnes étaient de nature stressée et il convient donc de nuancer les propos : une personne a par exemple indiqué ceci : “*À part le stress « normal » des examens et le stress « social » des embrouilles avec les copains, je ne me suis pas sentie stressée véritablement par l'école*”. Le stress serait “normal” pour certains. Mais reste que l'École doit trouver comment s'adapter aux différents publics.

Comment juges-tu l'Ecole ? En dépit des critiques, **40% la juge plutôt positivement** (*“Bien, fondamental dans le développement de l'individu”, “Bien, on a de la chance en France de tous avoir accès à l'éducation”, “J'ai eu en CE2 une maîtresse qui faisait la classe d'une nouvelle façon : l'après midi on avait des ateliers et on choisissait l'ordre dans lequel on voulait les faire, c'était très variés, stimulant”*). **35% affirment un avis nuancé** (*“L'école est primordiale pour la construction des enfants, adolescents (...), mais des ajustements voire des changements radicaux sont indispensables afin d'aller vers plus d'inclusion, d'égalité des chances, de diversité de parcours et de société, de diffusion de valeurs positives...”*, *“Bien. Dommage que la société valorise davantage les longues études que les parcours menant aux métiers plus manuels/artisanaux”*) et **30% donnent un avis négatif** (*“L'école est bien pour ceux qui s'y intègrent et répondent à ses valeurs facilement mais les autres ne sont pas écoutés et on leur fait comprendre qu'ils ne sont pas adaptés/voire pas intelligents dans le pire des cas (mais pas si rare que ça). Je pense que beaucoup ressortent de l'école et manquent de confiance en eux/ n'ont pas exploré leurs potentialités, ce qu'ils aiment faire”, “Même si j'ai aimé l'école, je pense que le système scolaire ne prend pas en compte la diversité des élèves, les différences de niveaux et contribue à accentuer celles-ci”*).

c. Sur le rapport du public interrogé à l'apprentissage et à la Réussite

Qu'est-ce que « Réussir sa vie » en quelques mots pour toi ? La grande majorité a répondu “être heureux”, et met en avant l'idée d'équilibre (“Se réaliser aussi bien personnellement que professionnellement”), l'importance du sens (“s'épanouir, trouver un sens à ce que l'on fait”), être en accord avec ses valeurs (“vivre en adéquation avec sa personne, ses valeurs”), être bien avec les autres, aimer, aider (“avoir confiance en soi et en les autres”, “aimer, donner, sourire, réfléchir”) et le fait de se donner (“Être allé au bout de ses choix, de ses désirs et même de ses erreurs”). Deux personnes ont même mentionné que réussir sa vie c'était la réussir en conscience écologique (“s'inscrire dans une vie consciente et solidaire dans le respect du vivant”). Enfin, a été mentionné plusieurs fois le fait de pouvoir être confortable financièrement (“ne pas galérer au niveau financier et être épanoui dans son job et dans sa vie perso (aider les autres +++”).

As-tu l'impression que tu apprendras moins une fois que tu auras un travail ? 44% ont répondu non et 26% plutôt non. **70% des personnes interrogées estiment donc que l'on apprend tout au cours de sa vie** (“l'éducation se fait tout au long de la vie, juste que c'est d'une façon moins scolaire. Mais on apprend en discutant avec les autres, en regardant des films, en essayant des choses”, “La pratique permet de s'interroger, de remettre en question ses certitudes”). **30% ont toutefois ce sentiment** (“Travailler c'est appliquer quasiment toujours la même chose”, “pour une raison d'efficacité, en travaillant on se concentre sur son domaine de compétences”).

“Que permet l'apprentissage en groupe selon toi ?” Beaucoup ont mentionné le fait de pouvoir aller plus loin (“plus d'idées, plus de points de vue”), l'efficacité gagnée (“On lie nos compétences respectives et cela donne un travail plus court dans la durée et plus efficace”), des cours plus vivants (“une interaction, et une activité au lieu d'une attitude passive”), le développement de l'écoute (“un groupe de pairs a bcp plus tendance à s'écouter.”), la tolérance (“Le travail en groupe permet de confronter les points de vue (...) Un apprentissage individuel ne valorise souvent qu'un point de vue et ne facilite pas l'ouverture d'esprit”), la possibilité de s'affirmer (“Cela permet d'apprendre” à prendre la parole en groupe et à exprimer ses idées !”) et de responsabiliser (“travailler pour soi ET pour d'autres

*motive à travailler et à le faire en bien, car si on ne fait pas le boulot, on met tout le monde dans la panade”). Certains en mentionnent également **les limites** : cela peut aller trop vite (“J’étais une enfant un peu lente alors l’apprentissage individuel me permettait d’aller à mon rythme”), cela doit être cadré (“positif s’il est bien encadré par un prof qui vérifie si tout va bien. Parfois les groupes peuvent être complètement déséquilibrés et ça engendre beaucoup de difficultés.”).*

Faudrait-il plus de temps d’apprentissage en groupe ? **53 personnes sur 84** affirme “oui” ou “plutôt oui”, notamment pour les raisons citées précédemment, c’est donc un nombre important. En revanche, **11 personnes sur 84** “ne savent pas” ou indiquent “ça dépend” (“Ça dépend des matières. Un travail de groupe pour résoudre des équations n’aurait pas un intérêt fou...”, “le travail de groupe ne convient pas à tout le monde et entraîne des inégalités quand tout le monde ne s’investit pas”). **20** affirment que non car il y en aurait assez et que les élèves à l’Ecole sont trop jeunes pour savoir travailler collectivement (“trop jeunes pour travailler correctement en groupe”, “Trop peu de maturité (collège lycée par exemple), c’est utile en primaire mais c’est déjà développé”, “je trouve que les profs font beaucoup trop de groupe sans prendre en considération la timidité de chacun et sur des sujets qui n’ont pas réellement de but à être traité en groupe !” “l’apprentissage en classe - quand le professeur joue son rôle d’animateur de classe - suffit souvent”).

“Connais-tu d’autres types d’apprentissage, d’École?” Beaucoup de personnes interrogées avaient l’air plutôt informé et ont mentionné principalement les écoles Montessori, les modèles scandinaves et allemands. Les avis sur ces écoles divergent. **Il y a eu de nombreux avis positifs** (“C’est super”, “méthodes intéressantes car beaucoup plus à l’écoute de l’individualité de l’enfant, laissant une part bien plus importante à ses choix, lui permettant d’acquérir une forte confiance en lui”), **la plupart reste toutefois sans avis ou nuancés**. Ils indiquent qu’il faudrait s’en inspirer simplement (“il faudrait trouver une sorte d’entre deux entre ces établissements et l’éducation nationale”), et qu’il serait bien de pouvoir “choisir” son école mais que l’idéal serait le mélange des méthodes (“L’idéal et le but ultime est de faire coexister ces différentes instances de socialisation en synergie, les uns complétant les autres. Afin que les enfants et les adolescents puissent se construire de la manière la plus complète et diverse possible. De multiplier les chances et les moments d’apprentissage. Pour tendre vers une égalité de moyen de se réaliser en tant que personn.”) et que ces méthodes de doivent pas se suffirent à elles-même (“Bien mais ne doit pas se suffire à lui même”). **Dans les**

quelques avis plutôt négatifs, a été mentionné la limite de l'entre-soi (*"l'idée est bonne (...) mais des élèves qui restent dans l'entre soi", "attention à ce que ça ne cause pas un décalage social avec les autres"*), le manque d'**accessibilité** (*"J'aime beaucoup ces nouvelles écoles et j'aimerais que ce soit plus accessible (Montessori)"*), le **risque pour "l'intégration dans le monde professionnel"** (*"Je reste mitigée car la vie professionnelle demande de respecter un certain cadre, auquel l'enfant doit apprendre à se 'configurer', "Je pense qu'un enfant qui a été hors de ce cadre toute sa scolarité aura du mal à rentrer dans le 'moule' de la vie professionnelle en société. Sauf s'il fait de l'art, ou monte sa propre boîte, mais ça lui réduit donc beaucoup de portes à mon sens."*).

d. Sur le rapport du public interrogé sur l'École par rapport à son projet professionnel

Comment as-tu fait pour concrétiser ton projet professionnel ? Principalement, les personnes ont mentionné le fait d'avoir été à **l'École** (*"en travaillant", "en suivant les cours", "fac gratuite donc facile d'y rentrer : pas grâce à mes notes"*), d'avoir **été encouragé** (*"En apprenant à écouter mes envies, grâce à des parents très encourageants dans mes choix", "Mes parents m'ont soutenu dans ma démarche. J'ai pu compter sur mes amis aussi ! C'est une réussite collective"*), par **le travail** (*"Beaucoup de travail. Je n'ai jamais abandonné et c'est peut-être ma principale force"*), les **expériences** (*"plutôt mes expériences extérieures"*), l'aide d'**association** (*"Appuyée par l'aide d'associations qui m'ont poussé à me dépasser"*).

L'École a-t-elle contribué à ton projet professionnel ? 49% indiquent une réponse positive (28% oui, 21% plutôt oui) et l'expliquent par l'apport de **connaissances** (*"m'a donné les clés intellectuelles pour y entrer", "m'a donné l'esprit critique et la connaissance"*), la **méthode de travail** (*"m'a donné le goût du travail scolaire"*), la **découverte de soi et l'information** (*"m'a fait découvrir des matières inconnues" ; "découvrir ce métier que je ne connaissais pas.", "m'a appris à me connaître, connaître mes goûts."*). 51% des personnes n'affirment toutefois pas de réponse positive (23% plutôt non, 14% ne sait pas). Ils l'expliquent par les **matières enseignées** à l'École (*"ce que j'apprenais ne me permettait pas de voir dans quoi je pouvais être doué. Cela ne poussait pas à des métiers manuels par exemple ou plus créatifs", "pas d'option 'découverte du droit' dans les lycées"*).

Enfin, un point très important est souligné : le manque d'aide à l'orientation ou son approche élitiste (*"J'aurais aimé que l'orientation ait été un vrai sujet, régulièrement suivi, avec des outils efficaces", "J'aurais aimé qu'elle rabaisse moins en fonction des choix d'orientation de chacun et qu'elle soit un peu plus renseignée sur certaines formations", "J'aurais souhaité une meilleure orientation et moins de préjugés quant à mon choix d'études. Anecdote, ma directrice m'a dissuadée de postuler dans une école parisienne difficile à avoir en design (que j'ai fini par obtenir), un autre enseignant en maths m'a dit "quel gâchis" en apprenant mon choix d'orientation"*).

3. Résultats et analyse du sondage adressé à la communauté “MAISON”

a. Sur la perception du milieu social des étudiants interrogés.

Ce sondage a été complété par 13 répondants. 6 estiment venir d'un milieu modeste, 1 d'un milieu très modeste, et 6 d'un milieu “moyen”. Seuls 13 étudiants ayant répondu¹⁶⁰ (*sur 70 bénéficiaires à Paris 14*), il conviendra de prendre ces résultats avec beaucoup de recul ; mais ces résultats restent intéressants en ce qu'ils concernent le public cible, les personnes issues d'un milieu modeste. En effet, aucun étudiant ne vient ici d'un milieu favorisé.

b. Sur le rapport du public interrogé à l'École.

“Aimais-tu l'École ?” Le précédent sondage avait reçu beaucoup de réponses positives, ici c'est à nouveau le cas puisque **tous ont répondu plutôt oui, oui ou oui beaucoup**. Seul 1 “plutôt non”. **“Dirais-tu que tu étais un.e bon.ne élève ?”** Tous ont répondu “oui” ou “plutôt oui”. 100% des répondants étaient donc de bons élèves. Il convient alors de prendre ces résultats avec du recul, d'une part car ils n'étaient que 13 répondant mais aussi car les étudiants du Programme MAISON ne reflètent potentiellement pas l'ensemble du milieu modeste. En effet, ces étudiants, pour intégrer le Programme font l'objet d'une rude sélection, ce qui est très important de souligner. Ainsi, dans le Programme MAISON, les étudiants, certes issus de milieu modeste, ont, et j'ai pu le constater dans mes échanges avec eux, déjà développé un grand sens de l'engagement, sont plutôt des étudiants enthousiastes, déterminés, ayant acquis dans l'ensemble un très bon capital social (nombreux sont ceux qui sont dans des filières sélectives type Sciences Po, ESCP, etc) et étant alors de très bons élèves. Il ne s'agit donc probablement pas de la

¹⁶⁰ Le faible nombre de réponse s'explique probablement car le sondage a été transmis par mail durant le confinement (distance qui n'a probablement pas aidée à encourager à répondre), et les bénéficiaires du Programme étaient, au même moment sollicités pour un autre questionnaire (obligatoire et long) dans le cadre de l'étude d'impact annuelle prévue par l'association Article 1. Mon questionnaire a donc probablement dû passer au second plan pour eux.

majeure partie des personnes issues de quartiers plus modestes. l'École ici, correspondait à ces jeunes, au moins au regard des notes.

En revanche, ainsi que les répondants du premier sondage - plutôt issus d'un milieu favorisé, à la question **“Dirais-tu que l'École t'a donné confiance en toi ?” : 68% des répondants n'affirment pas de réponse positive** (38% plutôt non, 30% ne sait pas, neutre ou non) **contre 30% “plutôt oui”**. **Ceux qui ont répondu “non”** pointent du doigt leur timidité (“et mes profs ne m'ont pas aidé à vaincre ma timidité et à avoir plus confiance en moi”), la pression des notes (“Le fait d'avoir été bonne élève m'a aidée à gagner une certaine confiance en moi, toutefois, le stress des examens ainsi que la pression pour se maintenir en haut des listes ont pu ébranler mon estime de moi. Je reconnais, seulement maintenant, que ma valeur ne se limite pas aux notes.”), le fait d'avoir trouvé la confiance ailleurs (“au lycée, en changeant de coiffure et après 5 années de théâtre”), le fait qu'ils n'aient pas eu de soutien (“pas vraiment de soutien personnel (de la primaire jusqu'au collège)”. **Ceux qui ont y ont trouvé confiance** l'expliquent toutefois aussi par les notes (“Le fait d'avoir de bonnes notes étaient valorisants et m'a permis en quelque sorte d'avoir confiance en mes capacités) et les bons professeurs (“La rencontre avec de très bons professeurs (aidants, encourageants...) a été aussi un facteur important”). **Enfin, là encore, 8 étudiants sur 13 se disent avoir été stressé ou plutôt stressé à l'École**, notamment par les notes (« J'attachais beaucoup d'importance aux notes et donc à la réussite ») ou la pression sociale (“les relations avec les autres, surtout collège/lycée, j'étais très introvertie, n'aimais pas vraiment les groupes...”). **3 personnes indiquent “neutre” et 2 se disent n'avoir pas été stressé**. Une personne l'explique car elle aimait son école (“on pouvait apprendre ce qu'on voulait dans l'école où j'étais et les adultes étaient nos égaux”).

“Ce que tu as le plus aimé à l'École ?” Contrairement au sondage précédent réalisé sur des jeunes issus de milieu plutôt favorisé, ici la proposition qui arrive en tête est la possibilité de progresser pour avoir un métier qui te plaise / un “bon métier” (53%), proposition qui n'arrive qu'en 4ème position dans le premier sondage. C'est très important à souligner. Cela signifie que ces étudiants, de milieux modestes accordent une importance fondamentale à l'École et y voient vraiment la possibilité d'une Ascension sociale. Cela peut signifier que les étudiants de milieu plus favorisé ne ressentent probablement pas cette insécurité face à l'emploi. Paradoxalement,

l'École ferait donc plus de “sens” aux “exclus”, plus qu’aux personnes issus de milieu favorisé. Ce qui n’est pas ce que l’on a en tête dans notre imaginaire. En 2ème position : les cours (53%) (élément qui n’est que peu mentionné dans le premier sondage) et l'ouverture sur des activités nouvelles (musée, théâtre) et la relations aux autres élèves (46% chacune) ; ces deux dernières propositions sont toutefois communes au premier sondage. Ce résultat est intéressant car il révèle que l’enjeu du métier compte plus pour ces étudiants modestes et qu’ils accordent donc beaucoup d’importance à l'École, et qu’il la voit comme un moteur d’Ascension sociale.

“Pourquoi aimais-tu ou non l'École ?” Les jeunes interrogés mentionnent principalement la possibilité de progresser (*“J’ai toujours vu l’école comme un moyen d’accéder à un bon métier plus tard, je suis convaincue que si l’on n’étudie pas on ne peut pas réussir sur le plan professionnel”, “A mon avis l’école est le seul levier qui permet de changer de classes sociales et de sortir de la précarité. Les enseignants sont une figure d’autorité pour l’élève, leur attitude positive (valorisant les efforts et développant des méthodes d’accompagnement personnalisé par exemple) a un impact direct sur le développement et l’orientation de l’élève. Au collège, ma matière préférée était le français et ce grâce à la professeure, très encourageante et pédagogue”*), les professeurs, les cours et les amis (*“J’aimais beaucoup les langues et les cours de langues me plaisaient car les profs étaient pédagogues. Pdt tt le lycée, j’ai eu de bons amis avec qui j’aimais passer mes journées !”*; *“J’ai eu la chance de rencontrer des professeurs qui ont cru en moi.”*), des méthodes intéressantes (*“les apprentissages étaient faits en autonomie et qu’on était pas notés (système de progression par couleurs)”*). **“Ce que les tu as ont le moins aimé à l'École ?”** Les trois principaux éléments ont été les horaires (38%) comme le premier sondage, les méthodes pédagogiques (38%) et le rapport aux autres élèves (38%).

“Comment juges-tu l'Ecole ?” 7 étudiants sur 13 disent bien juger l'École, 2 la jugent mal, 1 la juge très mal et 3 n’ont pas d’avis. Ce qui contraste avec les étudiants issus de milieu plutôt favorisé qui semblaient en avoir un avis plus négatif. **“Que serait l'École idéale pour toi ?”** Ils ont mentionné des changements relatifs à l’attitude du professeur (*“Des profs qui prônent la bienveillance afin que les élèves aient plus confiance en eux et en les autres”*), la volonté de savoirs concrets et d’une plus grande importance accordée aux “softskills” (*“une plus grande place aux soft skills et les valeurs comme la tolérance et la solidarité, la façon de consommer les infos(reconnaître*

les fake news)...”, “Apprendre des choses qui servent dans la vie. Apprendre des choses manuelles, sortir de "la classe", une méthode différente (« Sortir des classes !!! Amener les enfants dans la nature, faire des cours en forêt, dehors, leur en apprendre beaucoup plus sur l'environnement qui nous entoure pour s'y intéresser et mieux le comprendre dès le plus jeune âge. Leur apprendre à s'écouter, aller à leur rythme, se tromper (et que c'est ok), comprendre leurs émotions, mieux vivre ensemble en s'écoutant, avec la communication non-violente par exemple... Plein de savoir-être qui sont totalement ignorés à l'école, et une éducation qui se fait bien plus péniblement si on découvre tout ça une fois grands et conditionnés... »), le choix des matières (“Laisser les élèves choisir les matières qu'ils aiment à partir de la seconde” ; “Il y aurait une réelle liberté d'apprentissage encouragée par le fait d'apprendre à apprendre. Je pense que l'éducation civique doit avoir une plus grande place dans l'école.”), un système plus personnalisé et incitant à la proactivité (« moins grandes classes, plus de suivi personnel », « plus grande individualisation, pas une solution collective qui ne marche que pour une majorité », « Prise en compte des différents types d'intelligence », « pédagogie inversée ou moins de rapport de hiérarchie prof/élève, attention au rythme de chacun.e »), une autre notation (« un système de compétences à valider sans notes et favoriserait les outils numériques ergonomiques pour assurer l'autonomie (ex: global exam pour l'anglais) »).

c. Sur le rapport des étudiants interrogés au Programme MAISON

76% des bénéficiaires en sont “très satisfaits”, 23% en sont “satisfaits”. Aucun ne se dit non satisfait. Sur les raisons de la satisfactions (3 maximum à cocher) : 69% ont mentionné le fait de ne pas être seul.e et connaître ses voisins ; 61% l'importance de la création d'un projet solidaire et 61% les rencontres. “**Qu'est-ce que MAISON a principalement développé chez toi?**”(3 maximum) ? 61% ont indiqué en premier lieu leur capacité à gérer un projet, 53% leur confiance en eux et 46% leur capacité à s'affirmer en groupe. “**Que retiens-tu du Programme MAISON en quelques mots ?**” A la quasi unanimité, ce qui ressort sont les rencontres et la création du projet (« Les rencontres, les événements conviviaux, les soirées de présentation des projets », « Des rencontres inoubliables, des compétences en gestion de projet et des moments de convivialité et encore et toujours de la bienveillance », « Des rencontres avec des personnes bienveillantes, inspirantes, qui m'ont permis de m'affirmer davantage et d'en apprendre plus sur autrui ») mais aussi le soutien trouvé (« (...) un soutien continue tout au long du programme qui permet un regain de confiance quand l'environnement

*extérieur n'y est pas favorable ! » et une façon d'apprendre nouvelle efficace (« Le travail en équipe est la meilleure manière d'aller plus loin ! »). “**Qu'est-ce qui fait que ce Programme est différent de ce que tu as vécu jusqu'à présent ? Qu'est-ce qui te paraît original ?**” Les aspects principalement mentionnés sont la création d'un projet avec des personnes différentes (« créer un projet social avec des personnes venant d'horizons différents»), l'importance donnée à l'expérience (« grande flexibilité sur les "résultats" on est libre de participer ou non»), à la bienveillance (« comme un centre aéré pour les étudiants et avec un esprit bienveillant »), et la possibilité de faire collectivement ce qu'on fait seul (« les ateliers hebdomadaires donnent un cadre à des apprentissages que j'avais l'habitude de trouver séparément, pas mes propres moyens »), et de s'affirmer (« une boîte à outils (ateliers, événements, vie en communauté...) pour trouver sa place dans la société, dans un groupe. »).*

d. Sur le rapport des résidents MAISON à l'apprentissage et à la “Réussite”

“A L'École, aurait-il fallu plus de temps d'apprentissage en groupe ?” 6 ont répondu “oui”, 4 “oui totalement”, seulement 2 sont “neutres”, 1 indique “non”. **La majorité (10 sur 13) affirment donc qu'il aurait fallu plus de temps de d'apprentissage en groupe.** Ils l'expliquent principalement car il y a “beaucoup à apprendre des autres” et que “l'on doit apprendre à faire avec l'autre”, pour l'aide à l'orientation (« Parce qu'au lycée on ne sait pas forcément ce qu'on veut faire plus tard et apprendre des uns et des autres pourrait aider certains jeunes à trouver leur voie ») ; savoir travailler en équipe (« Éviter le savoir verticale (savoir qui va juste du prof à l'élève) mais faire comme dans les grandes universités américaines (savoir horizontal entre profs, l'élève et les autres élèves) »), apprendre à faire avec l'autre (« développer des capacités de sociabilisation, d'écoute, de négociation »), s'affirmer (« augmenter la participation des élèves, les valoriser mais aussi de mieux adapter les cours aux différents types d'intelligence »). ***“Pourquoi plutôt non ou réticences ?”*** Car pour une personne cela renforcerait les inégalités (« Si cela est fait dans des bonnes conditions cela aurait été intéressant mais dans l'état actuel de l'école, il semble que ce serait une occasion en plus de stigmatisation et d'inégalités »), ou il faudrait savoir le faire (« pourquoi pas mais il y a déjà trop de cours en groupe où finalement personne n'apprend rien avec des classes toujours plus chargées » ; « oui mais pas des groupes comme c'est le cas dans le système actuel... plutôt un apprentissage du vivre et faire ensemble (à inventer!!!!) » ; « ce serait intéressant mais avec des groupes

où on apprend vraiment à travailler ensemble »). **Une personne a répondu non en expliquant ceci** : « le travail en groupe à l'école ne reflète pas le véritable travail ou les véritables compétences de tout les membres du groupe. En avoir quelques uns c'est bien mais pas de façon systématique »

“Pour toi, que permet l'apprentissage “collectif”?” Les idées majeures ont été le fait de s'ouvrir à la différence (« développer des compétences "inattendues", qu'on aurait jamais développées en apprenant seul », « être plus ouvert », « L'entrée dans une "réalité" autre que la sienne », « apprendre à faire "avec" l'autre, qui ne fonctionne pas pareil, qu'on ne comprend pas forcément), complémentarité (“Trouver chacun.e ses forces/faiblesses qui peuvent se compenser et nous faire ensemble avancer”), apprendre à partager (« L'échange», «cela encourage la prise de parole et donne plus confiance en soi », « se rendre compte qu'on peut y arriver tout seuls, qu'il y a une richesse en chacun de nous »), Savoir travailler en groupe (« Apprendre travailler en groupe (essentiel aujourd'hui) » ; « Une bonne communication et l'envie de travailler ensemble »). **Une personne en souligne les limites** (« je trouve ça bien mais d'un côté la connaissance, le savoir et l'expérience d'un professeur est pour moi essentielle »).

Qu'est-ce que « Réussir sa vie » en quelques mots pour toi ? Beaucoup soulignent à nouveau l'équilibre (“Exercer un métier qui nous plaît et qui nous laisse assez de temps pour faire ce qu'on aime à côté”, “Être épanouie et subvenir à ses besoins en même temps”, “Trouver un équilibre entre tous nos impératifs” « pouvoir répondre à ses premiers besoins et accomplir ses propres défis et projets personnels/rêves »), être heureux (“Être heureux, entouré de bonnes personnes, et pouvoir se permettre d'acheter ce dont on a besoin et ce qu'on veut sans stress”), aimer (“Réussir à aimer les autres, faire quelque chose qui a du sens tout en restant humble »), donner le meilleur de soi (“Se fixer des objectifs (bien élever un enfant, réussir professionnellement, aider les autres etc) et se donner les moyens (agir concrètement avec des actions à un moment !!) de les atteindre. Mais c'est pas grave si on n'échoue car vraiment le plus important pour moi c'est d'avoir essayé sérieusement de les atteindre”) et l'accord avec ses valeurs (« Réussir sa vie c'est en terme en cohérence avec ses valeurs et être heureux avec ce que l'on fait au quotidien”).

e. Sur le rapport des étudiants boursiers de MAISON entre l'École et leur projet.

“L'Ecole a-t-elle contribué à ce projet ?” Les avis divergent, **la moitié n'affirme pas de réponse positive** (3 “Neutre/Je ne sais pas”, 2 “non”, 2 “plutôt non”), **l'autre moitié donne une réponse positive** (3 “oui”, 3 “plutôt oui”). Ceux qui estiment que “oui” expliquent principalement que c'est pour l'aide dans l'orientation (“m'a permis de savoir ce que j'aimais faire et ce que je n'aimais pas faire”, «de découvrir ma voie”), le développement de compétences (“la prise de parole en public et une manière de travailler et de m'organiser efficacement”, “Comment gérer école et projet”). **Les réponses négatives sont principalement expliquées pour les raisons suivantes** : un manque de cours concrets (“manque de cours pratique”, “J'aurais aimé que l'école me permette de faire des projets comme celui ci ! (maison)”), une pression due à la hiérarchie des métiers (“J'aurais aimé qu'on me dise que mes études ne définissent pas ma place dans la société. Que je devrais étudier ce que j'ai envie d'étudier car cela ne sera peut être pas ce que je ferais toute ma vie”, “L'École m'a plutôt stressée à devoir choisir une orientation, vite, celle qui n'est pas bouchée, qui recrute, qui assure un avenir stable...”). **Un avis nuancé explique ceci** : “L'École n'a pas contribué à me sentir libre de me construire mon avenir pro à mon rythme. Mais elle m'a ouvert sur des domaines et m'a quand même enseigné plein de choses”.

Maintenant que nous avons analysé les données de “terrain”, nous allons essayer de répondre à la problématique du présent mémoire : quel peut être l'apport des communautés apprenantes pour l'Égalité des chances de Demain ?

II. Une forme d'apprentissage inclusive tendant à incarner l'égalité "réelle" : "une Réussite par tous"

L'égalité des chances, telle que poursuivie aujourd'hui par l'École, incarne plutôt l'égalité "formelle" : la transmission d'une éducation commune à tous. L'objectif étant de donner à tous les mêmes chances d'avoir le même Savoir pour concourir équitablement aux postes sur "le marché du travail". Mais le problème est que tous les élèves viennent d'horizons différents et n'ont pas les mêmes besoins, le marché du travail semble aussi de son côté, avoir de nouveaux besoins, face à un monde en transition.

Nous expliquerons en quoi les communautés apprenantes, en tendant à valoriser les "talents" personnels de chacun, viserait vraiment l'égalité des chances, en incarnant l'égalité "réelle" (1), faisant des communautés apprenantes un vecteur d'*"égalité des chances"* efficace pour une société inclusive (2).

1. L'égalité réelle par la prise en compte des "talents" personnels de chacun

Nous montrerons en quoi les communautés apprenantes permettent de donner une place à tous les "talents" (1.1), ce qui permet d'incarner différemment l'objectif d'égalité des chances en offrant une façon de "réussir" en l'absence de logiques compétitives (1.2).

1.1. L'absence de hiérarchie dans les savoirs, une rupture avec l'élitisme critiqué de l'égalité des chances

Dans l'idéal, l'égalité des chances est supposée être atteinte par l'École, mais cette vision est critiquée en ce que l'École mettrait principalement en avant un savoir académique. C'est une des critiques faites à la notion d'égalité des chances, laquelle est, pour des auteurs comme F. Dubet, trop élitiste.

L'École, telle qu'elle est aujourd'hui, ne permettrait pas aux autres Savoirs, moins académiques, d'être véritablement mis en lumière, et empêcheraient ainsi ceux qui sont doués dans ces autres matières, de pouvoir trouver un moyen d'être valorisé. Cela rejoint l'idée du problème de la création de "sous-culture". On peut distinguer différentes sous-cultures en fonction de critères très divers¹⁶¹, notamment en fonction du milieu social, des sous-cultures de classe : culture populaire, ouvrière, bourgeoise... C'est le fait que les populations qui font habituellement l'objet de discriminations, venant de milieux souvent plus modestes, n'ont pas le même capital social et culturel, et ont ainsi plus de difficultés à "entrer dans le moule". Et ce, non pas parce qu'ils ne seraient pas "*intelligents*" mais parce qu'ils auraient une culture différente de celle qui est reconnue "officiellement". Cela fait écho à la notion de "violence symbolique". Le concept de « violence symbolique » figure parmi les notions clefs de la sociologie « bourdieusienne »¹⁶². En plus d'avoir permis au célèbre sociologue Pierre Bourdieu de lever le voile sur la complicité de l'institution scolaire dans la reproduction des rapports de domination, ce concept s'avère un outil théorique précieux pour penser la ténacité de certaines inégalités d'ordre structurelles : comme celles entre deux types de cultures, celles que l'on met en avant (classique), et celles qui ne sont pas reconnues (pop culture, urbain).

Les communautés apprenantes, n'entrant pas dans cette logique de hiérarchie des savoirs, peuvent être un apport intéressant dans la façon d'aborder la lutte pour l'égalité des chances. Car, comme les enquêtes réalisées auprès des étudiants le démontrent, le fait de n'avoir pas pu épanouir son talent dans des matières plus manuelles, ou simplement plus variées, a été critiqué. En effet, à la question, *quelle serait l'Ecole idéale pour toi*, beaucoup ont alors indiqué comme une solution le fait d'enseigner de nouvelles matières, et de ne pas rabaisser certaines orientations, jugées moins reconnues. Cet élément est important car il constituerait un bon moyen de donner la "chance" à tous de pouvoir démontrer ses "*talents personnels*".

¹⁶¹Dossier - La culture, reflet d'un monde polymorphe - <https://www.futura-sciences.com/>

¹⁶² Cité dans La Violence symbolique chez Bourdieu Jean-Michel Landry, anthropologue.

C'est dans cette logique qu'existent les communautés apprenantes, si l'on prend notamment l'exemple des RERS¹⁶³ ou des universités partagées. Ces types de communautés permettent à chacun de pouvoir enseigner et recevoir un Savoir qui lui convienne, qui lui plaise, qu'il s'agisse alors d'un savoir manuel (bricolage, couture, cuisine, jardinage) ou alors plus artistique et créatif (musique, dessins...). Ce qui est pris en compte c'est l'envie d'apprendre et l'autonomie dans l'apprentissage de chacun. Orellana (2002)¹⁶⁴ nous donne le principe de cette forme inclusive d'apprentissage des communautés : « Le principe de base de la communauté d'apprentissage est de mettre en évidence l'importance de la mise en commun des efforts, **des talents** et des compétences de **chacun** et de valoriser les processus éducatifs qui intègrent les dimensions sociales, tout en étant appropriés aux besoins des personnes et des communautés et adaptés aux contextes divers et changeants. »

Cela a pour effet que les communautés apprenantes incarnent par là, symboliquement, l'«égalité des conditions». Dans *De la démocratie en Amérique*, Tocqueville distingue dans l'égalité des conditions, trois grands axes : *“l'égalisation des droits politiques et civiques, l'égalisation des ressources et la mobilité sociale, la représentation égalitaire des rapports sociaux. Ce dernier est intéressant car c'est à dire : l'égalité des chances, des considérations et des droits”*.

Les communautés apprenantes ici semblent reconnaître tous les savoirs et alors incarner cette «égalité des considérations». C'est à dire, en conséquence, l'égalité qui met sur un pied d'égalité les différents types de professions : qu'elles soient «manuelles ou intellectuelles». Cela entre en rupture avec la violence symbolique impliquée par la hiérarchie des savoirs, et serait un moyen de rétablir l'égalité entre «deux classes» sociales (les «exclus» et les «autres, sans vouloir mettre en avant une vision binaire). Cela permettrait peut être alors de garantir l'égalité des «vraies» chances, car cela permettrait à tous de pouvoir découvrir qu'il est doué dans un domaine.

¹⁶³ Réseaux d'échanges réciproques de savoirs.

¹⁶⁴ Orellana, I. (2002). La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique, enjeux. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal., Citée par Denis Cristol dans *Apprendre Ensemble*.

De même, pour la société, notamment sur le plan économique et social, pouvoir bénéficier de talents divers est nécessaire¹⁶⁵. L'entreprise doit mettre la diversité au cœur de ses objectifs stratégiques. Les entreprises qui, comme au Canada, ont pris conscience de cet enjeu reconnaissent les avantages de la diversité : éclosion de nouveaux talents, amélioration des relations au travail, de l'image de la marque et, à terme, une meilleure productivité et compétitivité sur les marchés nationaux et internationaux. Henri Lachmann, PDG de Schneider Electric¹⁶⁶ : «L'immigration est une chance pour la France. À condition de réussir son intégration. Le problème est que nous n'arrivons plus à intégrer la diversité dans notre vie quotidienne. Les entreprises ont un rôle important à jouer dans ce domaine. Le racisme à l'embauche existe dans nos entreprises. ».

Par ailleurs, cette façon d'aborder le rapport au savoir est adaptée à notre société de "Demain", pour le monde d'Après dont le confinement a fait naître la notion. Un monde qui aura besoin de créativité, d'innovation dans le contexte de nécessaire résilience, pour faire face aux crises à venir. La résilience est définie de façon générale selon le dictionnaire Larousse comme la caractéristique mécanique définissant la résistance aux chocs d'un matériau. En écologie, il est défini comme la capacité d'un écosystème, d'un biotope ou d'un groupe d'individus (population, espèce) à se rétablir après une perturbation extérieure (incendie, tempête, défrichement, etc.)¹⁶⁷. Ce monde aura besoin de tous les savoirs.

1.2. La considération de tous les savoirs impliquant l'absence de logiques compétitives

L'égalité des chances, telle qu'elle est recherchée aujourd'hui, impliquent des logiques compétitives qui lui valent différentes critiques. L'objectif d'égalité des chances, par l'École, implique en effet la distribution à tous d'un même savoir, et ainsi en principe la même "chance" à tous de réussir. Mais cela est adapté dans une société où le concept de réussite est très lié au diplôme et à une vision élitiste.

¹⁶⁵ Rapport Les Oubliés de l'égalité des chances.

¹⁶⁶(In : Le monde, juin 2003), Cité dans le rapport les oubliés de l'égalité des chances.

¹⁶⁷ Définition du Larousse aussi.

Ce savoir n'est pas également reçu par tous, l'École crée alors "des bons et des mauvais" élèves et implique de devoir faire partie "des meilleurs". Et ainsi, de procéder à des logiques compétitives : rechercher les meilleures écoles, pour avoir un poste haut placé qui rémunère assez et donne un statut social.

Cela crée un climat compétitif, qui n'est pas souhaitable sur le principe et qui ne convient pas à tous. Cette citation¹⁶⁸ le rappelle Louis Maurin, fondateur de l'Observatoire des inégalités en 2003: *"Tout le monde n'a d'ailleurs pas envie de se battre. Une société d'égalité des chances peut être invivable si elle ne repose que sur **une compétition pure et parfaite pour des postes définis de façon ultra-hiérarchique**. Nombreux sont ceux pour qui la solidarité, l'esprit d'équipe ou le lien social comptent autant que la réussite individuelle, et qui préfèrent ne pas entrer dans le jeu des uns contre les autres. Aujourd'hui en France, les femmes sont discriminées, dès la petite enfance. Mais certaines refusent le fonctionnement concurrentiel et hiérarchique du monde du travail actuel. Au-delà, une part non négligeable des adultes décrochent du monde du travail. De même, des enfants, toutes catégories sociales confondues, n'arrivent pas à satisfaire aux exigences de l'école à la français"*

Les communautés apprenantes, sur ce point, sont d'un apport intéressant dans la lutte pour l'égalité des chances, dans une conception beaucoup plus large que la conception classique de la République et donc de l'École. En proposant une autre façon d'aborder l'acquisition du savoir et d'un métier sans logique de compétition, mais plutôt dans la coopération, elles suppriment en somme la cause de l'équité à l'École : le fait que tout le monde ne souhaite pas entrer dans des logiques compétitives, ou ne peuvent le supporter.

C'est ainsi que fonctionnent la création des projets dans le Programme MAISON, ou dans les Living Learning communities. Dans ce dernier exemple, les étudiants, pour réussir, se regroupent et développent des logiques coopératives puisqu'il ne règne pas dans ces façons d'apprendre et

¹⁶⁸ Egalité des chances ou égalité tout court ?, article sur inegalites.fr, paru en avril 2010. Cet article est paru dans Alternatives Economiques n°244 - février 2006. Il a été actualisé.

de progresser, de logiques compétitives. En effet, cela est aussi favorisé par le fait qu'ils avancent vers un but commun dans la création du projet MAISON, mais les Living Learning communities ne s'inscrivent pas nécessairement dans un projet commun et dans une réussite individuelle. Ils développent des logiques coopératives dans l'optique de réussir leurs études personnelles. Ainsi, ils ne voient pas les autres comme des "concurrents", comme une menace, mais comme d'autres richesses qui peuvent leur être "utile".

Si l'on prend l'exemple des facultés de Droit en France par exemple, il règne souvent un esprit de compétition important et l'absence de logiques coopératives crée bien souvent l'absence d'engagement qui empêchent les étudiants les moins "tenaces" de réussir, et ainsi potentiellement les moins favorisés. Le fait en revanche d'avoir des camarades pour travailler en groupe, permet de motiver à travailler et en définitive, satisfaire la réussite individuelle par la réussite de ses études personnelles. Les logiques coopératives sont donc très intéressantes pour la réussite des élèves et étudiants généralement exclus.

Et, toujours dans une réflexion globale pour le monde de "Demain", la nécessité de devoir faire face aux crises à venir implique que l'on aura non seulement besoin de tous les savoirs comme vu précédemment, mais qu'on devra savoir les faire fonctionner ensemble, collectivement (intelligence collective). A l'échelle locale, territoriale, internationales et mondiale (Nord/Sud), en faveur de l'écologie et d'un système plus juste socialement. Or, en l'état actuelle des choses l'intelligence collective se développe mais reste encore une façon de fonctionner marginale dont les communautés apprenantes pourraient être un vecteur important pour l'avenir.

2. La reconnaissance de l'interdépendance de tous : l'égalité au service de la différence

Après avoir montré que ce type d'apprentissage, en mettant en avant les logiques coopératives, reconnaît ainsi l'interdépendance de tous (2.1), nous montrerons qu'il fait alors des communautés l'incarnation de la diversité au service d'une société inclusive (2.2).

2.1. La reconnaissance de l'interdépendance par la promotion du lien plus que du résultat

Il découle de ces façons de travailler dans les communautés apprenantes que l'on valorise plus le lien que le résultat. C'est-à-dire que comme c'est un apprentissage "social", l'échange entre deux personnes compte autant, voire plus, que le savoir en soi (*exemple du partage de savoirs dans les RERS et de l'importance donner à la qualité de l'échange entre les deux personnes*). Il en résulte que dans les communautés apprenantes, le travail est évalué dans la façon dont il est fait, et pas tant dans le résultat, contrairement à la manière de l'École qui évalue plutôt sur la base d'un rendu, d'un devoir notamment.

Si l'on prend l'exemple des projets du Programme MAISON : ce qui est "jugé" réussi, ce sont les moyens qui ont été mis en oeuvre afin de réussir le projet, et non pas tant le projet final en soi. Les étudiants auraient alors pas une obligation de résultat, mais une obligation de moyens. Ce qui va compter c'est aussi de voir les efforts fournis pour réussir le projet, et donne ainsi une valeur "juste" au mérite, du moins, plus fine. En effet, on peut regretter par exemple à l'École que l'accent mis sur le résultat soit ce qui est souvent seulement pris en compte. Car certains étudiants ont des facilités, auront des bonnes notes en travaillant moins, alors qu'un autre élève aura une moins bonne note mais aura travaillé plus. Il convient de nuancer et d'avoir conscience qu'évidemment, quand les professeurs connaissent leurs élèves, qu'ils savent qu'un élève a plus de difficulté, et qui a bien progressé, aura une meilleure note, mais il est difficile de le faire dans des grandes classes où l'on ne connaît plus difficilement les élèves personnellement.

En cela que les communautés apprenantes sont ainsi intéressantes dans la façon d'aborder la lutte pour l'égalité des chances par cette vision du mérite, en ce qu'elles tendent d'une certaine façon, à s'assurer d'évaluer l'ensemble de ce que représente l'élève, la personne. Cela permet de proposer une solution au problème de l'égalité des chances actuelle incarnée par l'École seule qui hiérarchise souvent par les notes seulement. Or, comme en témoigne les résultats des sondages, c'est un fait qui est assez critiqué. Beaucoup ont mentionné la volonté de modifier ou supprimer le système de notation, tant dans le sondage réalisé par les personnes issus de milieux modestes que favorisés. Car le problème ne semble pas tant être l'apprentissage que la pression de la note, laquelle fait parfois perdre le sens du travail ou en donne un mauvais (à la manière de pression qui peut être vécu dans certaines entreprises : due aux "objectifs, aux résultats, à la recherche de "l'efficacité").

En proposant cette alternative et en donnant de la valeur à autre chose, les communautés apprenantes représentent un apport intéressant pour l'égalité des chances, ce qui permettrait d'inclure et de valoriser, même les élèves qui seraient dits "moins bons" à l'École.

Aussi, en donnant de la valeur aux échanges impliquant de donner de la valeur aux personnes, à la relation humaine (la communication, l'empathie), on valorise les compétences humaines aussi appelées "soft skills". C'est un apport intéressant des communautés apprenantes dans la lutte pour l'égalité des chances de "Demain" puisque c'est des compétences de plus en plus valorisées dans un monde qui valorise de plus en plus le "faire ensemble", dans le cadre de l'intelligence collective.

Symboliquement c'est important car cela signifie que l'on peut tous, et ainsi, *même ceux qui sont habituellement exclus* - apporter quelque chose au Bien commun qu'est la connaissance. Dans les communautés apprenantes, le but étant la recherche de la richesse par la diversité, on part nécessairement du principe que l'on aura besoin des avis de tous. Par analogie avec le concept de biodiversité, seule garante d'un système écologique durable, Poisson (2003)¹⁶⁹ parle de

¹⁶⁹ Cité dans le document précédent.

biodiversité pédagogique. C'est ainsi rappeler l'interdépendance de toutes les personnes dans une société. Il en découle qu'il faudrait, respecter le vivant mais aussi respecter la "biodiversité des savoirs" et la biodiversité pédagogique¹⁷⁰. C'est un concept née dans le secteur de l'ingénierie sociale. L'ingénierie sociale se situe dans une perspective de développement durable de l'éducation et de la formation qui invite à concilier le social, l'économique et le maintien d'une diversité des environnements pédagogiques accessibles aux apprenants (Poisson, 2009). Cette « biodiversité pédagogique » (Poisson, 2003) est garante de la réussite du plus grand nombre, et ainsi intéressante dans la lutte pour l'égalité des chances qui vise la réussite de tous. Et, c'est à nouveau important pour "Demain", pour l'émergence d'un monde et d'une société qui devra surtout travailler à "faire ensemble" face aux crises, plus qu'acquérir de nouvelles connaissances en soi (*nous sommes déjà au stade de la société du savoir où l'obtention du Savoir est moins un objectif car très facilité par les TIC*).

¹⁷⁰CHAPITRE 4. LES DISPOSITIFS D'AUTOFORMATION ET LEURS INGÉNIERIES Daniel Poisson in Philippe Carré et al., L'autoformation.

2.2. La promotion de la diversité comme une opportunité pour l'intégration

L'élitisme de la notion d'égalité des chances aujourd'hui, implique de fait de ne pas pouvoir intégrer toutes les populations, ce qui n'est pas le plus favorable à l'intégration.

Les communautés apprenantes, en prônant la valeur égale de tous les savoirs, prônent la valeur égale des métiers, dans leur "reconnaissance". On en mesure l'importance aujourd'hui et la logique au service d'un bon fonctionnement de la société, à savoir que l'on a pu constater l'importance des métiers tels que les soignants, les caissiers, ambulanciers, éboueurs, etc.

Et ainsi, permettent à tous - même aux personnes généralement exclues - de trouver sa place, elle rend possible la reconnaissance de tous types de personnes, venant de milieux "privilégiés" ou non.

Le programme MAISON encourage par exemple la diversité dans les groupes, la diversité des savoirs (étudiants de tous types de formations) et culturelle (étudiants de toutes origines ethniques). Le seul point commun étant qu'il s'adresse à des étudiants boursiers. Cette diversité peut se traduire par les événements conviviaux réalisés dans le Programme, dans le cadre du "vivre ensemble" (axe 2 du Programme). Par exemple, les étudiants ont pu organiser des soirées "repas partagés", mettant en avant les cuisines de toutes cultures. Il ne s'agit pas du partage d'un savoir mais du partage d'un moment convivial permis entre personnes issus d'origine différente. Ces moments sont précieux et permettent d'offrir "un lieu" où peut facilement s'épanouir la mixité sociale. Cette diversité est aussi incarnée chez MAISON par la nécessité de s'engager pour une cause (projet solidaire) et permettent de donner un lieu où l'on peut parler notamment de la lutte contre les discriminations ou le racisme entre pairs, sujet qui est à l'origine d'un projet solidaire quasiment chaque année.

Symboliquement, les communautés d'apprentissage sont importantes puisqu'elles permettent d'incarner un lieu pour la mixité sociale en faveur de l'intégration. Il faut noter que pour le Programme MAISON c'est effectivement plus simple car il s'agit d'une population étudiante alors qu'au stade de l'École : les populations sont moins facilement "mixables", les personnes s'inscrivant à l'École la plus proche de chez eux et ainsi accueillant une population qui leur est similaire. Le stade étudiant est intéressant ainsi car il facilite le mixage de populations.

Nombreux sont les jeunes de toutes la France qui viennent étudier à Paris (ce que l'on peut regretter, et met en avant le problème de la centralisation encore forte en France). Ainsi, le Programme MAISON aussi peut rassembler des personnes car il fait vivre ensemble des étudiants de campagne, de banlieues, etc : on voit de beaux échanges et de belles amitiés se crée. C'est d'ailleurs l'importance de ces rencontres qui est très mise en avant dans les enquêtes que j'ai réalisées. A la question "Que retiens-tu du Programme MAISON?" : la quasi intégralité des réponses ont été le fait d'avoir eu la chance de rencontrer des personnes, et des personnes différentes, et la possibilité d'intégrer une réalité différentes de soi.

Ainsi, valoriser l'interdépendance de tous les savoirs, c'est valoriser toutes les personnes, et sur le plan politique, c'est valoriser une société inclusive, et ainsi l'importance de la représentativité de toutes les personnes, de toutes origines, de tous milieux. C'est reconnaître que l'on a besoin de tous. Or, aujourd'hui, le manque de représentativité, en lien avec l'égalité des chances est décrié. Demain, pour le bien de nos démocraties, pour éviter peut-être même la révolte (on l'a vu avec le mouvement des "gilets jaunes" qui posaient aussi la question de leur reconnaissance), nous aurons besoin de diversité des représentants en France : cela signifie que le pouvoir puisse être exercé par tous. En a rappelé l'importance les dernières actualités en lien avec le mouvement Black Lives Matter et la dénonciation du racisme.

Maintenant que nous avons vu que les communautés apprenantes étaient un apport intéressant dans la lutte pour l'égalité des chances en ce qu'elles permettent, en développement une méthode d'apprentissage inclusive, d'incarner l'égalité réelle, nous allons voir en quoi, selon mon analyse, elles semblent aussi incarner une vision de la réussite plus adaptée au monde de Demain.

III. Vers une vision de la réussite solidaire et responsable adaptée au monde de “Demain” : “Une Réussite pour Tous”

Permettre l'égalité des chances c'est permettre à tous de “réussir”. Aujourd'hui en France, cette réussite est principalement incarnée par une réussite académique, adapté à une société “de la connaissance”, et où le travail manuel a longtemps été déconsidéré et dévalué. Bien que la vision de la réussite soit de plus en plus changeante : cette réussite sur le plan professionnel se traduit souvent par des postes déconnectés du réel (ex: *trader, le monde de la finance, directeurs, PDG de grandes entreprises*) et ainsi de l'environnement (*importance du secteur du service important, numérique et digital*).

Mais cette vision de la réussite a tendance à changer aux yeux des générations de “Demain”¹⁷¹, puisque de plus en plus de jeune, de tous milieux veulent avoir du “sens dans leur métier”, ce qui est souvent liée à une activité responsable. J'expliquerai en quoi les communautés apprenantes incarneraient cette réussite solidaire (A), ainsi favorable au respect des personnes et de l'environnement (B).

¹⁷¹ <https://www.welcometothejungle.com/fr/articles/reussir-sa-vie>

1. La promotion d'une réussite collective et solidaire

1.1. La reconnaissance d'une réussite individuelle portée par le collectif

Un des problème dans la vision de la réussite actuelle est qu'elle est principalement pensée comme individuelle. Souvent, l'idée d'action ou de réussite collective peuvent avoir une connotation négative (communisme/collectivisme, URSS) car elle impliquerait la négation de l'individu et ainsi l'impossibilité de s'épanouir. La réussite, dans l'égalité des chances telle qu'appréhendée aujourd'hui apparaît plutôt individualiste en ce sens qu'on constate la réussite via l'ascension sociale d'un individu, à savoir, un individu qui augmente de catégorie socioprofessionnelle. En somme, c'est donc une vision assez restreinte et individuelle.

Les communautés apprenantes abordent la réussite autrement car la progression des uns se fait grâce au collectif. En effet, ce qui revient dans les questionnaires des résidents MAISON c'est le fait d'avoir pu apprendre grâce aux autres, d'être entrée dans d'autres réalités que la sienne. De même, dans le Programme MAISON, la réussite est collective car elle est évaluée via le projet qui est porté collectivement. C'est donc une réussite collective. De même qu'en matière de santé dans les groupes de paroles entre pairs, la réussite est collective.

Elles signifient que le collectif n'ôte pas l'idée de réussite individuelle, de reconnaissance, de fierté, le sentiment de dépassement de soi, ; en témoigne d'ailleurs les retours des étudiants du programme MAISON. Les communautés apprenantes proposent une façon de cultiver une autre forme de réussite, laquelle est collective.

Elles enseignent aux personnes à s'affirmer dans un groupe, à mieux se connaître (car c'est avec l'Autre qu'on se connaît soi), c'est donc une réussite individuelle grâce au groupe. Par exemple, la théorie du sentiment d'efficacité développée par Bandura, est le fait que l'on prenne confiance en soi grâce aux encouragements de l'autre, par une seule personne, par la reconnaissance des

autres. D'ailleurs, cela été beaucoup souligné dans les enquêtes et ce fut aussi un des effets de l'Ecole et des liens, des relations qu'elles permet.

Mais on peut imaginer que dans les communautés apprenantes, cela est exacerbé : l'exemple du Programme MAISON en témoigne, ou des LLC, l'engagement provoqué et l'envie de réussir (un projet pour MAISON, les études pour les LLC) fait dépendre la réussite du groupe et ainsi la rend collective.

1.2. La promotion d'une vision de la réussite solidaire

Plus que le fait que ce soit efficace et que la réussite individuelle soit permise par les autres, par le groupe, symboliquement, c'est aller vers une réussite solidaire.

Pour prendre un exemple, le risque des personnes issues de milieux modestes, qui se sont *"faites toutes seules"*, est d'exacerber l'individualisme de la réussite dans l'égalité des chances actuelle. C'est l'exemple des stars ou footballeurs, incarnant une réussite parfois très individuelle, en ce qu'elle demande un acharnement dans le travail solitaire. On ne peut leur en vouloir mais on peut faire le parallèle avec la pauvreté dans les pays en développement qui veulent "progresser" mais adoptent les logiques classiques, souvent polluantes car elles s'inscrivent dans le système actuel. C'est la volonté d'une réussite qui soit "dans le système", *"moi aussi j'ai le droit d'être riche"*. Cela pose la question de la valeur de la réussite et du progrès. Qu'est-ce que réussir, pour un individu, pour un pays, si cela se fait au dépend des autres ?

Or, si l'important est de permettre la réussite, dans une réflexion globale, sur le long terme pour le monde de Demain, il n'est pas socialement ni écologiquement durable de promouvoir tous les types de réussites, notamment si elles s'inscrivent dans un système capitaliste à l'origine des inégalités (ex: devenir PDG d'AMAZON est une réussite objectif mais pas en faveur du Bien commun).

Une alternative à cette réussite critiquée pour l'égalité des chances de Demain serait de promouvoir l'idée d'une "réussite responsable", une réussite qui ne doit pas nuire au collectif : mais qui soit ouverte à tous, pas seulement à ceux qui ont le *"luxé de pouvoir se demander si leur travail à un sens"*.

L'idée par les CA est de sensibiliser à notre place dans le collectif et ainsi dans la société, en découplant la nécessité de prendre soin de ce Commun. C'est promouvoir notre interdépendance : entre individus et avec la planète. C'est promouvoir qu'on a tous besoin des uns des autres mais aussi qu'on doit donc faire attention à tous.

Les communautés apprenantes proposent une façon apaisée et coopérante de réussir. En somme, elles proposeraient une autre façon de réussir, plus responsable. Symboliquement c'est un élément extrêmement important. En démontrant que le sentiment de réussite ne dépend pas d'avoir gagné un combat contre les autres mais contre soi-même peut être, et grâce aux autres, cela implique de penser à être reconnaissant envers les autres.

Savoir que l'on doit sa réussite grâce aux autres impliquent de travailler à permettre aux autres de réussir, et de pas s'engager dans des activités, des métiers qui contribuent à accentuer les inégalités. Cela implique le développement de l'humilité et du sens du collectif. Le résultat est symboliquement important car faire dépendre la réussite du collectif invite à l'humilité et à rappeler le besoin de l'autre.

Par exemple : si l'on prend le cas des Villes en transition : elles rappellent l'importance du collectif dans la gestion du bien commun. Elle rappelle la réussite c'est de prendre soin de la MAISON commune. De même, le programme MAISON, en promouvant l'engagement rappelle l'importance du groupe. Tout le monde a participé et "vivre le sentiment de collectif" permet de développer le fait du bien faire pour cela.

Demain, dans un contexte du besoin croissant d'être en accord avec l'écologie, le monde aura besoin de développer le "leadership" responsable, inclusif (*cf le programme "Different leaders" sur lequel je travaillerai l'an prochain pour Article 1*), pour ne pas "répéter les mêmes erreurs" et faire émerger des modèles de réussite responsable. Car Demain, la victoire sur l'environnement et les inégalités sera collective et devra se faire avec l'adhésion de tous, démocratiquement (*cf risque de la dictature verte*). C'est donc l'importance de développer un "leadership" inclusif et solidaire dont les communautés apprenantes permettent d'être le vecteur : ce qui en fait un moyen intéressant pour la lutte pour l'égalité des chances.

2. La promotion d'une réussite responsable par l'engagement citoyen

2.1. La recherche du sens par l'engagement social et environnemental

L'égalité des chances telle qu'appréhendée aujourd'hui, en promouvant les diplômes et les savoirs théoriques, s'inscrit plutôt dans le modèle pyramidal (*logique compétitive, être riche et monter la pyramide*), souvent décorrélée du réel.

Or la jeune génération, et la société en général, semble avoir besoin d'un autre modèle. Les enquêtes des jeunes le révèlent : le manque de concret et la difficulté de voir le sens. Ce qui permet difficile de se projeter, d'ailleurs, le métier et l'aide dans l'orientation sont aussi des choses peu mises en avant, reproché à l'École.

Les communautés apprenantes sont intéressantes car promouvoir une réussite collective aux services de tous et promouvoir le "sens", et le sens serait très généralement ce qui apporte le sentiment d'être "utile". Les CA promeuvent en général l'engagement auprès des autres et d'une cause et sont de fait connectées au réel.

Les communautés apprenantes, étant dans une logique concrète, de partage d'expérience, mais aussi de bienveillance et d'échanges, peuvent permettre cela. Elle permettrait aux jeunes exclus, discriminés, et à tous les jeunes, de pouvoir développer leurs partages d'expériences, leurs projets.

Par exemple, le programme MAISON, par la promotion de la création de projets solidaires (souvent environnemental et social), promeut le sens et l'épanouissement que l'on peut trouver en se rendant utile pour le collectif, pour une cause concrète, réelle et sur un territoire donnée. C'est une expérience appréciée, soulignée par les participants au sondage : l'originalité du programme est de permettre d'apprendre à développer un projet et ainsi de travailler à un but concret.

Les communautés apprenantes comme le Programme MAISON, sont intéressante pour l'égalité des chances de Demain car elles montrent que écologie et social ne sont pas décorrélés et que l'on peut travailler avec des étudiants modestes pour des projets engagés. Bien qu'il faille garder en tête que les étudiants du programme MAISON ne reflètent pas la majorité des étudiants modestes, possèdent un bon capital social en général, sont cultivés, plutôt ouverts.

S'inscrire dans le réel, tant dans le travail en groupe que le choix de la thématique, implique alors de prendre connaissance du réel, des différences de chacun, de prendre sens du collectif, et développe l'engagement, auprès des autres et aussi pour une cause. L'engagement et le sentiment d'utilité.

2.2. La nécessité d'un monde résilient : une opportunité pour l'égalité des chances ?

Si l'on promeut une réussite qui implique des logiques compétitives et qui s'inscrit dans le modèle classique, cela ne correspond pas au monde de Demain, lequel est - doit être - en transition sur le plan social et écologique. Dans l'ensemble, il est souvent difficile d'imaginer concilier l'objectif d'égalité des chances (l'intégration, l'insertion professionnelle des personnes habituellement exclues) et l'aspect "responsable".

Concrètement, cela signifie que les associations qui luttent pour l'égalité des chances, en principe, se "contentent" d'aider à insérer professionnellement des jeunes qui connaissent des difficultés. C'est ce qu'on appelle "réussir" - objectivement, permettre l'ascension sociale.

Or, rien ne dit que cette réussite est une réussite qui pour le jeune qui aura été aidé, à savoir, au regard des enquêtes menées : un métier qui le rend heureux, qui est en accord avec ses valeurs. Et rien ne dit que c'est une réussite pour la société, si le métier qu'il exerce contribue à une activité qui contribue à la destruction de l'environnement si c'est le cas d'une activité polluante.

Un autre problème est aussi probablement que les emplois qui recrutent aisément sont souvent les grandes entreprises : par exemple Coca Cola, Total, etc... Dubet le craignait : *“rien ne garantit que les élites issus de l'égalité des chances ne soient plus éthiques”*.

D'aucuns indiqueront que les personnes issues de milieux modestes veulent avant tout s'intégrer socialement et n'ont pas les moyens de se poser la question du “sens” et de leur “impact sur l'environnement”, mais l'enquête réalisée auprès des jeunes de Article 1 a montré le contraire. D'une certaine façon, cette recherche montre le lien qu'il peut très bien exister entre écologie et inégalités sociales, ce ne serait pas antinomique. Et dans le contexte de recherche d'égalité des chances de Demain, lutter pour l'égalité des chances sera aussi lutter pour une égalité des chances “responsable”.

Or, les communautés apprenantes promeuvent, plus que l'École, par leurs logiques coopératives et surtout, par l'importance qu'elles donnent à l'engagement et au sens, de sensibiliser à la réussite par l'engagement. Les communautés apprenantes concilieraient ceci en développant le sens du collectif, du solidaire, et de l'écologie (exemple du Programme MAISON où les jeunes issus de milieux modestes sont très sensibles à l'écologie). Mais aussi en développant l'importance du territoire, qui est un vecteur de sentiment d'appartenance fort aussi.

A l'École, en effet, on n'enseigne pas vraiment l'engagement et la réussite est vue comme élitiste et donc associée à un métier reconnue socialement et qui rémunère plutôt bien, c'est une très chiffrée et codée. Or les sondages et les lectures révèlent que le besoin de sens et d'épanouissement est ce qui revient avant tout, avant l'argent et le statut. L'apport principal en somme serait que les communautés apprenantes pourraient faire de l'écologie, l'engagement, une opportunité pour l'égalité des chances ? D'ailleurs, cet aspect mêlant engagement et ainsi responsabilité, et auprès des jeunes de milieux modestes, est incarnée par un autre programme #Different"leader"s de Article 1 qui veut former un collectif de "leader"s de demain : de milieux modestes, mais qui souhaitent développer un “"leader"ship” responsable : écologiquement et socialement.

IV. Les principales limites de cette analyse

Nous montrerons d'abord quelles sont les principales limites de cette analyse.

1. Une analyse appliquée à un concept dans sa globalité, un manque de précision.

Une des principales limites de ce sujet est qu'il soit très vaste. Il recouvre différents types de communautés qui sont parfois très éloignées entre elles (les MOOCs et le Programme MAISON par exemple). Il est donc difficile de raisonner facilement sur l'applicabilité de ce concept à partir de ce sujet. Pour faire une analyse plus approfondie, il faudrait analyser les résultats par type de CA. Ainsi, le sujet en lui-même, de façon large, est intéressant mais complexe. Ainsi, une analyse spécifique de chaque CA pourrait être intéressante, pour en déterminer les apports spécifiques pour l'égalité des chances de Demain.

2. Une incertitude sur l'applicabilité au regard de la culture française

Si les modèles des communautés apprenantes sont d'abord apparus en Amérique du Nord c'est aussi car c'est un concept plus parlant dans la culture anglosaxonnes, en France, ces phénomènes étant moins connus, il est difficile de s'en saisir. Aussi, si l'apprentissage par les pairs dans la Santé (prévention de la toxicomanie) est intéressante, en France, on mise beaucoup sur le diplôme et on préfère généralement recrutement un travailleur social plutôt qu'un pair. Cette barrière culturelle est aussi un frein à l'application de communauté apprenante.

3. Un doute sur la façon d'imaginer des vraies CA pour un public jeune

L'objectif d'égalité des chances dont le vecteur principal est l'École, est principalement poursuivi au moyen de l'éducation et donc chez les jeunes, voire très jeunes. Pourtant, si l'on raisonne par analogie dans le domaine de l'éducation, on voit peu de communautés apprenantes adressé à des jeunes : enfants et adolescents. Il existe le concept de classe mutuelle, mais pour le reste des communautés, elles s'adressent plutôt à des adultes. Cela pose la question de la manière dont on peut développer l'apprentissage par les pairs jeunes.

4. La nécessité d'avoir du temps à consacrer pour intégrer une CA

Si l'on prend l'exemple des MOOCS, le Programme MAISON ou encore les communautés autour des Villes Apprenantes, celles-ci demandant la participation des habitants. Or, quand bien même elles permettraient d'améliorer l'égalité des chances des populations modestes, elles leur demanderaient du temps, et souvent, les personnes issus de milieux modestes, ne disposent pas ce temps. Toutefois, cela ne concerne pas toutes les CA car leurs méthodes collectives peuvent être intégrées au travail ou à l'École.

5. Le Savoir développé dans les CA semble devoir rester complémentaire à l'École

Les communautés apprenantes ne font nul doute quant à leurs apports pour le "développement personnel" des individus (capacité à s'affirmer dans un groupe, et développer l'écoute). Toutefois, il est difficile d'imaginer qu'elles soient "*le remède miracle*" à l'égalité des chances. Partager des savoirs collectivement est intéressant et utile, mais à regarder les exemples de communautés apprenantes, elles touchent souvent un public ayant déjà acquis des connaissances. Donc, en l'état actuel du marché du travail, sur l'apport de connaissances pures, l'École semble rester le vecteur fondamental pour l'égalité des chances. D'ailleurs, les sondages, en particulier celui adressé aux étudiants issus de milieux modestes, ont mentionné l'importance des cours donnés à l'École et la possibilité qu'ils offrent de "progresser et d'avoir un bon métier".

Il reste que le fait d'apprendre à travailler en groupe soit un apport fondamental des CA, et, le marché du travail et le fonctionnement du monde tendant à évoluer vers plus d'intelligence collective, il ne fait nul doute que les compétences humaines et la créativité sont des éléments à cultiver que font très bien les CA. L'égalité des chances suppose d'ailleurs d'aider les jeunes issus de milieux modestes ou défavorisés à acquérir non seulement "le savoir" mais aussi le "savoir être" que leur milieu ne leur apporte pas "naturellement", contrairement à d'autres. Voilà pourquoi il y a surtout complémentarité plus qu'opposition entre École et CA.

6.L'importance des matières théoriques telles que le Français ou l'Histoire

A nouveau, les CA semblent plutôt être un complément à l'École en ce qu'elles permettent surtout de perfectionner l'éducation. L'ouvrage *Espérances Banlieues* de Harry Roselmack¹⁷² est intéressant puisqu'il rappelle que dans un objectif d'égalité des chances, il est nécessaire de développer à tout prix les matières comme le français car c'est une matière clé pour penser le Monde. Or, si les communautés apprenantes peuvent permettre l'aide dans l'apprentissage du français, ce sont avant tout les livres et le cours qui transmettent le Savoir initial. Toutefois, les CA sont parfois très liées à l'École si on prend l'exemple des CAP (communautés d'apprentissage professionnelles) car elles travaillent pour l'amélioration de la réussite scolaire. L'Histoire est aussi fondamentale à transmettre pour la création d'une mémoire commune.

7.Le risque du communautarisme dans les LLC notamment

Une des limites que l'on peut soulever dans le fait de faire communauté est évidemment celui du communautarisme. C'est d'ailleurs ce qui a fait l'objet d'un scandale aux Etats-Unis l'an dernier à Evergreen où les CA ne favorisaient pas la mixité sociale voire, étaient à l'origine de tensions communautaires. Prenons l'exemple du tiers-lieux les Grands voisins¹⁷³ à Paris, on voit que les communautés apprenantes sous forme de tiers lieux, tel que les tiers lieux éducatifs ont parfois du mal à réellement créer une mixité sociale, levier pour l'égalité des chances en théorie. Mais peut-être n'est-ce qu'une question de temps à nos sociétés, et d'éthiques des animateurs ?

8.Le rapport paradoxal des personnes à l'apprentissage collectif

Si travailler en groupe et apprendre en groupe a effectivement de nombreux apports, et nombre de personnes savent les mentionner, en témoignent les sondages à la question "qu'apportent l'apprentissage en groupe ?", le travail en groupe n'est pas toujours facile concrètement. Là

¹⁷² <https://www.esperancebanlieues.org/harry-roselmack-sengage-pour-une-ecole-differente-au-coeur-du-9-3/>

¹⁷³ Leur site : <https://lesgrandsvoisins.org/>

encore paradoxalement les données de terrain l'indiquent : le travail de groupe est à développer mais beaucoup disent ne pas avoir aimé les travaux de groupe ou qu'il y en aurait assez. C'est toutefois aussi probablement parce que l'on n'apprend pas à travailler en groupe. Par ailleurs, beaucoup estiment que ce n'est pas forcément utiles pour toutes les matières et que pour apprendre vraiment des connaissances, ils préfèrent travailler seuls. Pire, dans le cadre de l'objectif d'égalité des chances, pour certains les travaux de groupe accentuent les inégalités car : il y a toujours ceux qui travaillent plus et ce qui ont l'impression de moins savoir ne s'expriment pas et ne progressent pas.

9.Un doute sur le public touché : l'exemple des MOOCS ou de MAISON

L'objectif pour lutter pour l'égalité des chances est de toucher le public généralement exclus, à l'origine de discriminations, de milieu plus modeste, les minorités en général. Ceux qui rejoignent les communautés apprenantes sont déjà plutôt « instruits » si l'on prend l'exemple des MOOCS qui pourtant avaient pour ambition la démocratisation du savoir. De même, pour le programme MAISON, il est évidemment d'une aide considérable puisqu'ils permettent à des étudiants boursiers de réussir leurs études en leur permettant un accès à un logement peu coûteux et de suivre un programme extrêmement enrichissant. Mais, les places dans le Programme étant limitées, seuls les meilleurs étudiants, les plus motivés et en réalité, ceux aussi qui ont un bon capital social, peuvent l'intégrer. Mais inversement, on peut se demander si un tel programme fonctionnerait sur des jeunes issus de milieux modestes mais qui seraient dans une trop "grande précarité" relationnelle, intellectuelle, le Programme demandant certaines qualités de savoir vivre pour bien faire partie du groupe.

CONCLUSION.

Ce mémoire avait pour ambition d'identifier quel pouvait être l'apport des communautés apprenantes pour l'égalité des chances de *Demain* en France.

Nous avons d'abord établi le cadre pratique de cette étude en identifiant quelles étaient les principales communautés apprenantes - notamment en France. Ainsi, au moyen de mon expérience de stage ainsi que de différentes lectures, il a été possible de se lancer dans ce travail. L'ensemble des communautés de vie, les communautés purement pédagogiques, et les autres phénomènes incluant des logiques collectives d'apprentissage ont dénoté la très grande variété des pratiques que l'on pouvait inclure dans les communautés apprenantes.

Nous nous sommes alors intéressés aux principaux apports théoriques relatifs à ces communautés. Un parti pris a été adopté dans cette deuxième étape : celui de rechercher, sans vraiment sélectionner, les apports des communautés apprenantes de façon très large : sur le plan individuel mais aussi sur le plan collectif. Cet état de l'art a permis de constater les nombreux atouts des communautés apprenantes tant pour l'épanouissement personnel que pour la société en général.

Pour pouvoir répondre à notre problématique, il a fallu ensuite intégrer les apports relatifs à ces communautés dans une réflexion critique sur l'égalité des chances *actuelle* pour pouvoir en faire émerger les atouts pour l'égalité des chances de "*Demain*".

En premier lieu, nous avons déduit que la principale limite de l'égalité des chances actuelle était qu'elle visait la Réussite de tous en proposant des moyens et une vision qui ne sont adaptés qu'à une certaine partie de la population. En effet, l'École en France, valorise surtout les savoirs académiques aux moyens de méthodes pédagogiques classiques, limitant alors la Réussite à un schéma pyramidal ne correspondant pas aux besoins de tous. Cette logique répond par ailleurs aux besoins d'un modèle économique de plus en plus contesté dans une Société en

transition - *ou qui se doit de l'être*, sur le plan écologique, social et solidaire. Cela a confirmé l'importance de diversifier les instances créatrices de "mérite", autres que l'École.

Pour compléter ma démarche, j'ai réalisé deux enquêtes-terrain auprès d'étudiants issus à la fois de milieu favorisé et de milieu modeste, pour connaître leur rapport à l'École et à la Réussite. Les résultats sur l'École ont confirmé les critiques pouvant être faites à l'École, notamment en reprochant le manque d'aide à l'orientation - *empêchant de voir l'intérêt d'étudier, le sens*, et l'élitisme dans les matières enseignées et l'orientation - *limitant le champs des possibles de la Réussite*. Et ce, alors que pour la majorité des personnes interrogées dans ce sondage, la *Réussite* signifie - pour tous milieux confondus - le fait d'être épanoui, de trouver du sens à son métier et d'être en accord avec ses valeurs.

Mon analyse m'a conduite à observer que les communautés apprenantes pouvaient représenter un apport clé dans la lutte pour l'égalité des chances de *Demain* sur deux plans. D'abord, parce qu'en valorisant tous les Savoirs, sans hiérarchiser les métiers, elles ouvrent le champs des possibles de la Réussite individuelle ; et d'autre part, parce qu'en évaluant la Réussite de façon plus large - *en la considérant non pas simplement comme le fait de réaliser une ascension sociale, mais en y intégrant une valeur ajoutée, à savoir celle de donner de la valeur à l'Engagement et au lien social*, elles favorisent une vision de la Réussite au service de "Tous", c'est-à-dire une réussite responsable socialement et environnementalement.

Toutefois, cette analyse présente certaines limites. D'abord, nous avons constaté que ce sont les personnes issues de milieux modestes qui ont donné des retours plus positifs sur l'École. C'est très intéressant à souligner puisque nous avons généralement l'idée que l'École, élitiste et transmettant une culture plutôt classique, conviendrait mieux aux personnes issues de milieux favorisés. Aussi, cela signifie peut-être que, sans nécessairement trouver l'École irréprochable, les élèves issus de milieux plus défavorisés voient mieux l'intérêt de l'École, en qu'ils la verraient quand même comme un vecteur d'ascension sociale. Ces critiques, en dépit du fait que les personnes interrogées étaient globalement "bon élève", signifient d'autre part que, quand bien

même les personnes réussissent à l'École, elles ressentent le besoin de pouvoir avoir le choix de s'épanouir dans d'autres sujets et que réussir à l'École ne "suffit pas" à être épanoui. Une autre limite de cette analyse est que les communautés apprenantes semblent aujourd'hui surtout être composées des personnes issus de milieux plutôt favorisés. Enfin, elles s'avèrent surtout être un complément à l'École, laquelle réalise un travail nécessaire en termes d'apport de connaissances pures. Mais, en terme d'éducation au savoir-être et pour le développement personnel tout au long de la vie, les communautés apprenantes semblent d'un apport crucial.

Il aurait été intéressant d'avoir des retours plus significatifs (en plus grand nombre) sur l'École de la part d'étudiants issus de milieux modestes et de milieux favorisés, et de leur demander plus précisément leur rapport à l'écologie, ce que je n'ai pas fait directement dans mon enquête puisque j'ai simplement demandé leur vision de la réussite. Poursuivre cette recherche serait intéressante car elle mêle deux sujets que l'on n'ose pas relier ou que l'on considère à tort, décorrélés : l'écologie et les inégalités sociales. Or, l'écologie n'est pas un problème de riches puisque ce sont les plus pauvres qui en subissent les effets.

Pour reprendre l'article cité en accroche, *la crise actuelle est en réalité une opportunité pour Demain*¹⁷⁴. Et au-delà de l'école, la crise du Covid-19¹⁷⁵ et celles, sanitaires, environnementales, démocratiques, économiques, nous mettent face à de nouveaux défis, que nous devons relever en décroissant les savoirs, en adaptant les formations, les emplois, et ce tout au long de la vie.

¹⁷⁴ En effet, en chinois, le mot « crise » est composé de deux caractères. Le premier signifie « danger » et le second, « opportunité »

¹⁷⁵ Article paru en mars 2020, The Conversation : Face aux crises, Développons des Communautés apprenantes.

BIBLIOGRAPHIE.

Ouvrages, chapitres d'ouvrage.

Bénédicte Manier. 2018. Un million de révolutions tranquilles. J'ai Lu. J'ai Lu Documents.

Elinor Ostrom et Charlotte Hess, 2006. *Understanding Knowledge as a Commons, Les communs de la connaissance.* .

Bernard, Pierre-Yves, 2015. Chapitre IV. Les politiques éducatives face au décrochage scolaire, Que sais-je ?

Crahay, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis.*

Patrick Savidan. Repenser l'égalité des chances (2007), Voulons-nous vraiment l'égalité ? (2015).

F. DUBET. L'école des chances. *Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Seuil, col. République des idées, 2004.

Sense of Community: A Definition and Theory (1986)

INTRODUCTION Geneviève Koubi et Gilles J. Guglielmi in Gilles J. Guglielmi et al., *L'égalité des chances*, La Découverte | « Recherches » 2000 | pages 7 à 10.

Freeman, Tierra M, Lynley H Anderman and Jane M Jensen. 2007. "*Sense of Belonging in College Freshmen at the Classroom and Campus Levels.*" The Journal of Experimental Education 75.

Strange, C Carney and James H Banning. 2001. *Education by Design: Creating Campus Learning Environments That Work.* The Jossey-Bass Higher and Adult Education

Orellana, Isabel. 2005. *L'émergence De La Communauté D'apprentissage Ou L'acte De Recréer Des Relations Dialogiques Et Dialectiques De Transformation Du Rapport Au Milieu De Vie.* Éducation et environnement-Un croisement de savoirs 104

Marcel Crahay in Marcel Crahay, *L'école peut-elle être juste et efficace ?* (2012).

Benjamin Coriat, *Vers une République des Biens Communs ?* Les Liens qui Libèrent, 2018.

CHAPITRE 4. LES DISPOSITIFS D'AUTOFORMATION ET LEURS INGÉNIERIES Daniel Poisson in Philippe Carré et al., *L'autoformation.*

Eric Mestrallet et Harry Roselmack. *ESPÉRANCES BANLIEUES*, Rocher Eds Du, avril 2015

Paule FREIRE, *La pédagogie des opprimés*, 1970.

Raymond Boudon, *L'inégalité des chances*, 1973.

P. Bourdieu et J C Passeron, *La Reproduction*, 1970.

JP Fitoussi et P Rosanvallon, *Le nouvel âge des inégalités*.1996.

L.Chancel, *Insoutenables inégalités*. 2017.

M. Duru-Bellat, *Sociologie du système éducatif, les inégalités scolaires ou pour une planète équitable, l'urgence d'une justice globale*. Seuil, coll. « La république des idées », 2014, 116 p.

Perrenoud, P. (1998). *Réussir ou comprendre? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*. Genève, CH: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Rapports de recherche.

Rapport sur les inégalités en France, édition 2019. Sous la direction d'Anne Brunner et Louis Maurin, édition de l'Observatoire des inégalités, juin 2019.

Rapport 2019 : *l'essentiel sur les inégalités d'éducation*. Observatoire des inégalités.

Richez J.-C., 2018, *Les universités populaires en France. Un état des lieux à la lumière de trois expériences européennes : Allemagne, Italie et Suède*, INJEP Notes & rapports/Rapport d'étude

TRANSFORMER L'EMPLOI, REDONNER DU SENS AU TRAVAIL, 2017. Le labo de l'ESS.

L'épreuve des inégalités, 2007. Sous la Direction de H. Lagrange. L'observatoire sociologique du changement.

ÉCONOMIE SOCIALE ET ÉGALITÉ DES CHANCES : LA PRISE EN COMPTE DU HANDICAP. MAUD CANDELA, MAI 2007. Think Thank européen pour la solidarité.

Les oubliés de l'égalité des chances, 2004. Laurence Méhaignerie, Yazid Sabeg. Institut Montaigne.

Rapports techniques.

Pré-rapport, *Dynamiques collectives de transitions dans les territoires*, Le Labo de l'ESS. 2020.

Nations Unies, Office contre la drogue et le crime, et Réseau mondial de la jeunesse. 2004. *Pair à pair: utiliser les stratégies du pair à pair dans le domaine de la prévention de la toxicomanie*. New York: Nations Unies.

Rapport de François TADDEI, Directeur du Centre de recherches interdisciplinaires (CRI), “*Un plan pour co-construire une société apprenante*”. Remis à la ministre du Travail, au ministre de l'Éducation nationale et à la ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, le 4 avril 2018.

Thèses, projets de thèse.

Stéphane Le Lay. *La pénibilité au travail des éboueurs : approche genrée des stratégies individuelles et collectives de défense contre la souffrance*, 2011.

Orellana, I. (2002). *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique, enjeux*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal

Nicole DAVID. Thèse de doctorat réalisée en cotutelle France-Québec, *La communauté apprenante et ses effets sur le développement professionnel et le sentiment d'efficacité collective promus par la collaboration et la coconstruction des apprentissages: représentations de personnels à l'Enseignement catholique français en Guadeloupe*.

Cours du Master 2 Economie Solidaire et Logique de Marché 2019-2020, ICP.

Cours d'Intelligence collective, Anne-Cécile Ragot.

Cours de Développement durable et modèles économiques alternatifs, Bernard Perret.

Cours d'Économie Solidaire, Elena Lasida.

Cours d'utilité sociale, Augustin GILLE.

NGOs and Good Practices, Juliana LIMA.

Transition Énergétique, Michel DUBOIS.

Films et documentaires.

Demain, de Cyril DION et Mélanie Laurent (2015).

Etre et Devenir, Clara Bellar, documentaire sur le unschooling (2014).

Sites Internet.

- article-1.eu/qui-sommes-nous/
- statistiques.developpement-durable.gouv.fr
- statista.fr
- afev.org/nos-actions/koloc-a-projets-solidaires/presentation-generale/
- rers-asso.org/
- vincentfaillet.fr/ “changer la classe, pour changer l'École”
- esen.pairformance.education.fr
- inegalites.fr
- histoire-immigration.fr
- education.gouv.fr/programmes-scolaires
- lesgrandsvoisins.org

Articles divers publiés en ligne.

“Egalité des chances ou égalité tout court ?” (2010)

“Prendre (enfin) en compte le malaise des classes populaires et moyennes” (2019)

“Une société fragilisée par les inégalités” (2015)

Site : inegalites.fr

“L'enseignement professionnel victime de l'académisme à la française”, 18 janvier 2013.

“Portrait social des classes”, 4 décembre 2015.

Site : Observatoire des inégalités.

“Bernard Stiegler, un éveilleur de conscience”

Site : La Croix, 7 août 2020.

« Demain le film : les solutions de demain existent déjà »

Site : Les Incroyables Comestibles

« Jobready ». S. d.

Site : <https://www.jobready.fr/manifeste-soft-skills-egalite-des-chances>.

« *Valoriser les métiers selon leur utilité sociale* », 3 juin 2020.

Site : www.la-croix.com

Le Temps. 2016. « Le «Knowledge management», qu'est-ce que c'est? », 7 janvier 2016.

Site : www.letemps.ch/economie/knowledge-management-questce-cest.

« *L'école mutuelle, une pédagogie trop efficace ?* (Anne Querrien) ». S. d

Site : ecolesdifferentes.free.fr/ensorcellementscolaire

« *Bullshit Jobs : votre métier a-t-il un sens ?* » s. d.

Site : Welcome to the Jungle.

« *Qu'est-ce que la discrimination positive ?* » Observatoire des inégalités

Site : <https://www.inegalites.fr>.

« *Pourquoi des facs américaines créent des espaces de non-mixité raciale* » (2017)

Site : www.slate.

« *Crainte du déclassement : la fin de l'ascenseur social ?* | *Vie publique.fr* ». S. d.

Site : www.vie-publique.fr

“Débat : Pour faire face aux crises, développons des « communautés apprenantes »

Site: The Conversation.

Patrick Viveret, *Il faut accepter de ne pas tout vivre*.

Site: Le Monde, 2015.

Articles de périodiques, revues universitaires.

Hage et Reynaud, « L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage ». 2014.

Schaller, « Le partage du sensible dans un monde en incertitude ». 2013.

“L'importance d'un " tiers lieu ””, Guy COQ, extrait de " Tiers lieu éducatif et accompagnement scolaire " Migrants-Formation, n° 99, pp. 53-57, décembre 1994.

COMPRENDRE LE SENS DE L'ACTION DANS UNE COMMUNAUTÉ APPRENANTE : LES RÔLES DES PARENTS D'ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS D'ATTENTION L'Harmattan | « La revue internationale de l'éducation familiale ».

Amartya Sen et Maxime Parodi, “MÉRITE ET JUSTICE”, OFCE | « Revue de l'OFCE » 2007/3 n° 102 | pages 467 à 481.

Kiss, C. A. (1986). *Le concept d'égalité : définition et expérience*. Les Cahiers de droit, 27 (1), 145–153. <https://doi.org/10.7202/042730ar>

Orellana, Isabel. 2005. "L'émergence De La Communauté D'apprentissage Ou L'acte De Recréer Des Relations Dialogiques Et Dialectiques De Transformation Du Rapport Au Milieu De Vie." *Éducation et environnement-Un croisement de savoirs* 104.

Dumazedier, J. (1978). « *La société éducative et ses incertitudes* ». *Éducation permanente*, 44(octobre), 3-13.

Marcel Crahay. "Quelle justice pour l'école de base ?" in Marcel Crahay, *L'école peut-elle être juste et efficace ?* De Boeck Supérieur | « Pédagogies en développement » 2012 | pages 37 à 90

Réflexions sur les principes juridiques de l'éducation inclusive au Brésil légalité, Droit à la différence, équité (Cury 2009)

Hermelin, C. (2001). « *Les acquis sociodidactes : expérience et formation* ». *Formation permanente*, 41-42, Université de Paris VIII, Paris

Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1974) « *Instructional Goal Structure: Cooperative, Competitive or Individualistic* ». *Review of Educational Research*, 44(2), 213-240,

Contributions individuelles d'étudiants en formation initiale à l'enseignement des sciences à la construction d'un discours autour d'un thème intégrateur (2013)
Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur.

"*Les MOOCs remettent-ils en cause le système de l'enseignement supérieur ?*" Monographie publiée, 2014.

JAUEN A., LOUP S., SAMMUT S. (2006), « *Accompagnement par les pairs, confiance partagée et résilience : Illustration au travers du cas Voiles d'Oc* », *Revue de l'entrepreneuriat*, vol. 5, n° 1, pp. 59-72.

L'apport des espaces de travail collaboratif dans le domaine de l'accompagnement des entrepreneurs : l'animation de réseaux de pairs, 2014.

HACKETT S. M., DILTS D. M. (2004), « *A systematic review of business incubation research* », *The Journal of Technology Transfer*, vol. 29, n° 1, pp. 55-82

COLLECTIF, 2004, *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle*. Autour de l'œuvre d'Albert BANDURA, l'HARMATTAN, 175. Synthèse publiée en ligne.

Boucher, Manuel. 2012. « *L'ethnisation de la médiation sociale dans des "quartiers ghettos"* » *Migrations Societe* N° 140 (2): 25-34.

Buchs, Céline. 2017. « *TRAVAIL COOPÉRATIF ENTRE ET AVEC LES ÉLÈVES* », 10.

- Burret, Antoine, et Xavier Pierre. 2014 « L'apport des espaces de travail collaboratif dans le domaine de l'accompagnement des entrepreneurs : l'animation de réseaux de pairs ». *Revue de l'Entrepreneuriat*
- Cristol, Denis. 2017 « LES COMMUNAUTÉS D'APPRENTISSAGE : APPRENDRE ENSEMBLE » *L'Harmattan* | « Savoirs », n° 43: 10-55.
- Dunn, Merrily S., et Laura A. Dean. 2013. « Together We Can Live and Learn: Living-Learning Communities as Integrated Curricular Experiences ». *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education* 28 (1): 11-23.
- HAMEL, Christine, et TURCOTTE. 2013. « L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres » 2.
- F. DUBET, « Les paradoxes de l'égalité des chances ». 2010. Observatoire des inégalités. Site : www.inegalites.fr
- Purdie, John R. 2007. « Examining the Academic Performance and Retention of First-Year Students in Living-Learning Communities, Freshmen Interest Groups and First Year Experience Courses ». Ph. D., University of Missouri--Columbia.
- Yusoff, Malek Shah Bin Mohd. 2005. « Le service public : une organisation apprenante. L'expérience malaisienne ». *Revue Internationale des Sciences Administratives* 71 (3): 497-510.
- Jean-François Cerisier et François Marchessou, "ACCESSIBILITÉ NUMÉRIQUE ET ÉDUCATION : RÉALITÉS, CONTEXTES, CULTURES". Lavoisier | « Les Cahiers du numérique » 2001/3 Vol. 2 | pages 185 à 203.
- Thanh Nghiem, "MODELES COOPÉRATIFS ÉMERGENTS", Association Multitude « Multitudes » 2013/1 n° 52 | pages 110 à 120
- Aiyi Wang, Song Gilsun et Feiyu Kang, "PROMOTION D'UNE SOCIÉTÉ DE L'APPRENTISSAGE PERMANENT EN CHINE : LES TENTATIVES DE L'UNIVERSITÉ TSINGHUA" Editions de l'OCDE | « Politiques et gestion de l'enseignement supérieur » 2006/2 n° 18 | pages 29 à 45.
- Soufyane Frimousse et Jean-Marie Peretti, « COMMENT DÉVELOPPER LA CAPACITÉ DE TRANSFORMATION D'UNE ORGANISATION ? », EMS Editions | « Question(s) de management » 2018/2 n° 21 | pages 157 à 180.
- Maryse Potvin, DIVERSITÉ ETHNIQUE ET ÉDUCATION INCLUSIVE : FONDEMENTS ET PERSPECTIVES, De Boeck Supérieur | « Éducation et sociétés » 2014/1 n° 33 | pages 185 à 202.

Anne Querrien, "TERRITOIRES ET COMMUNAUTÉS APPRENANTES", Assoc. Multitudes | « Multitudes » 2013/1 n° 52 | pages 45 à 51.

Roberto Dolci et Barbara Spinelli, « La dimension idioculturelle des micro-communautés d'apprentissage en ligne », Lidil [En ligne], 36 | 2007, mis en ligne le 02 avril 2009, consulté le 01 octobre 2016. URL : <http://lidil.revues.org/2443>

Jean-Claude Kalubi et Jean-Marie Bouchard, COMPRENDRE LE SENS DE L'ACTION DANS UNE COMMUNAUTÉ APPRENANTE : LES RÔLES DES PARENTS D'ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS D'ATTENTION, L'Harmattan | « La revue internationale de l'éducation familiale » 2008/1 n° 23 | pages 103 à 125.

François Taddei. QUELLES FINALITÉS POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ? Pour une société apprenante et au service du développement durable. Futuribles | « Futuribles » 2018/3 N° 424 | pages 31 à 36.

Emilie Vayre, Raymond Dupuy et Sandrine Croity-Belz. PÉCIFICITÉ ET RÔLE DES RAPPORTS À AUTRUI DANS LES CONDUITES DE FORMATION D'ÉTUDIANTS EN SITUATIONS DE E-LEARNING, L'exemple des dispositifs universitaires français, Lavoisier | « Distances et savoirs » 2007/2 Vol. 5 | pages 177 à 200.

Sen Amartya. Le débat sur la mondialisation. In: Revue d'économie du développement, 9e année N°1-2, 2001. Penser le développement au tournant du millénaire. Sélection des Actes. Conférence ABCDE – Europe. Paris, 26-28 juin 2000. pp. 15- 22.

Barles Sébastien. Complexité et mutabilité du concept d'égalité. In: Hommes et Migrations, n°1232, Juillet-août 2001. Vies de famille. pp. 83-89.

Pascal Desfarges in Lionel Dujol, Communs du savoir et bibliothèques, LA BIBLIOTHÈQUE DISTRIBUÉE : FABRIQUER ENSEMBLE UN TERRITOIRE DES COMMUNS DE LA CONNAISSANCE, Éditions du Cercle de la Librairie | « Bibliothèques » 2017 | pages 171 à 183

Autres publications (guides, manifestes, dossiers...).

Guide pour l'Égalité des chances, publié en ligne, réalisé par le Réseau Insertion Égalité.

"Guide méthodologique de l'évaluation d'utilité sociale de l'UCPA", ICP, mars 2018.

Dossier : *La culture, reflet d'un monde polymorphe*. Site : www.futura-sciences.com/

Dossier : *La Violence symbolique chez Bourdieu* Jean-Michel Landry, anthropologue.

"Repères pour connaître les tiers-lieux", publication de la CRESS du Val de Loire, 2019.

“L'Economie Sociale et Solidaire au devant de la diversité...De l'engagement aux pratiques”. 2019.

Dossier : *ESS & EDUCATION*, Avise. Septembre 2019.

Manifeste pour l'éducation à l'Economie Sociale et Solidaire, l'ESPER (l'Economie sociale partenaire de la République).

Emission Radio.

Pablo Servigne, collapsologue, “on ne peut pas dire que tout ira bien, ce n'est pas possible”, 55 minutes. 3 mai 2020, France Inter.

Vidéo.

Avis d'une professeur sur le *unschooling* : <https://ici.radio-canada.ca/>

Loi.

LOI n° 2014-856 du 31 juillet 2014 relative à l'économie sociale et solidaire;

Sur mon stage et l'association Article 1.

Lucie Laluque, Boris Walbaum, “LE PROGRAMME MAISON POUR VIVRE, APPRENDRE ET AGIR ENSEMBLE”, Association Française des Acteurs de l'Éducation | « Administration & Éducation » 2017/4 N° 156 | pages 57 à 64.

Proposition projet de thèse M. de Barthès 2014 : Une « learning community » à la française : un levier de réussite et d'épanouissement personnel pour les étudiants de milieu modeste ? Non publié. Document interne.

Rapport d'activité en ligne, 2018-2019.

ANNEXES.

- 1. Résumé du sondage adressé aux résidents MAISON.**
- 2. Résumé du sondage adressé au grand public.**
- 3. Présentation du Programme MAISON Paris 14, ma structure de stage.**
- 3. Bis. Démarche de recherche-action de l'efficacité du Programme MAISON Paris 14.**
- 4. Catalogue des *Soft Skills développées par Article 1*.**
- 5. Etude d'impact : le retour social sur investissement de Passeport Avenir (avant Article 1) en 2012 réalisé par l'Avisé.**
- 6. Rapport d'activité Article 1, 2018-2019 (60 pages).**