



HAL
open science

L'éducation à l'économie sociale et solidaire, un dispositif de transmission, de transformation et d'éducation pour plus de coopération au sein du milieu scolaire ?

Lise Trégloze

► To cite this version:

Lise Trégloze. L'éducation à l'économie sociale et solidaire, un dispositif de transmission, de transformation et d'éducation pour plus de coopération au sein du milieu scolaire?. 3ème Congrès International de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique: Coopération et dispositifs de coopération, Collectif Didactique pour Enseigner; CREAD Bretagne; Université Bretagne Occidentale; INSPE Bretagne, Nov 2023, Brest, France. <https://tacd-2023.sciencesconf.org/>. hal-04579804

HAL Id: hal-04579804

<https://univ-rennes2.hal.science/hal-04579804v1>

Submitted on 18 May 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'éducation à l'économie sociale et solidaire, un dispositif de transmission, de transformation et d'éducation pour plus de coopération au sein du milieu scolaire ?

Lise TRÉGLOZE
CREAD
Université Rennes 2

Résumé :

Cette recherche porte sur des dispositifs d'éducation à l'Economie Sociale et Solidaire se revendiquant de la coopération : en tant que savoir à transmettre, valeur à laquelle sensibiliser et modalité d'intervention pédagogique.

Dans la continuité des travaux sur le rôle des "éducations à" comme leviers de transformation du système éducatif (Lange, 2015), une enquête au sein de deux dispositifs d'éducation à l'ESS s'intéresse aux pratiques des équipes éducatives et à l'expérience des élèves, notamment ceux en difficulté scolaire.

La coopération en classe à travers l'éducation à l'ESS peut-elle être un outil pour transformer le milieu scolaire et le rapport aux apprentissages ?

Abstract:

This research focuses on educational devices for Social and Solidarity Economy Education claiming cooperation: as a knowledge to be transmitted, a value to sensitize and a modality of pedagogical intervention.

In the continuity of scientific work about the role of "education for" as levers for transforming the education system (Lange, 2015), a survey within two SSE educational devices looks at the practices of educational teams and the experience of students, particularly those with academic difficulties,

Can classroom cooperation through SSE education be a tool to transform the relationship to school and learning?

Mots clés : éducation à ; économie sociale et solidaire ; coopération ; milieu scolaire

Key-words: education for ; social and solidarity economy education ; cooperation ; school system

1. Contexte de la recherche

Dans la continuité des travaux sur les éducations à... (Barthes et al., 2017 ; Lange, 2015), l'analyse de deux situations d'éducation à l'Economie Sociale et Solidaire (ESS) permet d'interroger des dispositifs éducatifs se revendiquant de la coopération : en tant que savoir à transmettre, valeur à laquelle sensibiliser mais également en tant que modalité d'intervention pédagogique.

1.1. Les éducations à... et le milieu scolaire

L'éducation à l'ESS fait partie de la famille des éducations à... dont il est difficile d'appréhender tous les membres, tant cette famille est grande, diversifiée et constamment recomposée. Ces éducations à... ont toutefois en commun plusieurs enjeux et concepts que la communauté scientifique, notamment en sciences de l'éducation et de la formation, tente de décrypter.

1.1.1. Pluralité des espaces et rôle du territoire

Ces éducations à... se déploient dans une pluralité d'espaces sociaux et physiques, avec une alternance d'activités dans et hors l'espace ou le temps scolaire. Des classes de mer à la récente mise en place des aires éducatives¹, les espaces propices aux éducations à... tendent à s'institutionnaliser. La position du territoire comme *contexte* puis comme *acteur éducatif* (Barthes & Champollion, 2012) et les capacités d'accès à ces espaces et aux acteurs qui les animent, influencent fortement les pratiques.

1.1.2. Posture et légitimité des acteurs

Une perméabilité forte s'observe entre les acteurs de l'éducation formelle et non-formelle, voire du milieu professionnel qui gravitent autour des éducations à.... Souvent, l'activité se co-construit dans une dynamique partenariale érigeant la coopération comme valeur partagée et comme modalité d'action conjointe. Elle se fait parfois par substitution, où l'enseignant·e remet les clés de sa classe à l'intervenant·e le temps de l'animation. Cette relation peut éventuellement être conflictuelle lorsque les légitimités des savoirs et des compétences pédagogiques des acteurs se confrontent, voire se contredisent.

¹ Aire terrestre ou aire maritime éducative : <https://www.ofb.gouv.fr/aires-educatives> consulté le 20/07/2023

1.1.3. Les enjeux de définition et d'acceptions plurielles

Cette pluralité des espaces et des acteurs impliqués autour de questions scientifiquement et socialement vives, mettent à l'épreuve les pratiques enseignantes (Simonneaux, 2008) qui doivent composer entre les programmes scolaires, les incertitudes et les déjà-là. Chaque discipline scolaire est alors interrogée sur sa capacité à intégrer ces *nouveaux objets curriculaires non-identifiés*² et à les travailler à une échelle pluri voire transdisciplinaire. Les temps de concertation ou de formation entre les différents acteurs impliqués dans ce type de projets sont alors précieux pour créer une culture commune et un langage partagé.

1.2. L'éducation à l'économie sociale et solidaire

L'éducation à l'Économie Sociale et Solidaire (ESS) est issue de la rencontre entre l'économie sociale et solidaire, l'éducation populaire et l'instruction publique, dont les histoires sont liées et s'entremêlent (Chaïbi, 2018). L'éducation à l'ESS s'est construite ces dernières décennies au sein de deux dynamiques :

1.2.1. Des acteurs de l'éducation qui s'engagent dans l'ESS

Les acteurs de l'éducation formelle se sont historiquement organisés pour répondre à leurs besoins de manière solidaire et innovante. Certains de ces acteurs ont choisi de s'engager au sein de l'association l'ESPER (l'Économie Sociale Partenaire de la République) *pour l'éducation à et par l'économie sociale et solidaire*³, à travers deux dispositifs :

- **La "Semaine de l'ESS à l'école"** organisée chaque année en mars, pour *découvrir l'entrepreneuriat collectif et faire vivre en classe les valeurs de l'Économie Sociale et Solidaire*⁴. La coopération y est régulièrement citée, tant comme valeur associée à celles de la citoyenneté, de la démocratie, de la solidarité auxquelles sensibiliser les élèves, que comme modalité pour *expérimenter le "faire ensemble" plutôt que la compétition*.
- **"Mon Entreprise d'ESS à l'école"** dont l'objectif est de *créer des projets dans les établissements scolaires où les élèves s'organisent collectivement, apprennent et s'essaient à la coopération, dans un but ultime : l'intérêt général*.⁵

² Michel Fabre, intervention lors du colloque ARCD 2023 "Les didactiques face à l'évolution des curriculums"

³ <https://lesper.fr/> consulté le 15/06/2023

⁴ <https://semainessecole.coop/> consulté le 15/06/2023

⁵ <https://lesper.fr/mon-ess-a-lecole/> consulté le 15/06/2023

1.2.2. Des acteurs de l'ESS qui s'engagent dans l'éducation

Certaines organisations se revendiquant de l'ESS (dans leur statut comme dans leur objet) mettent en place des activités du type sensibilisation ou mobilisation, complémentaires de leurs actions commerciales et/ou de plaidoyer. Ces activités sont parfois rassemblées sous le terme d'éducatifs à... et construites à destination des jeunes. Elles ont progressivement trouvé leur place dans le milieu scolaire à mesure que les thématiques abordées (consommation responsable, commerce équitable, etc.) trouvaient également leur place dans les programmes ou dans les dispositifs institutionnels comme celui de l'Éducation au Développement Durable.

C'est le cas des acteurs rassemblés autour du programme d'éducation au commerce équitable "FAIR Future"⁶. Certains dispositifs y visent spécifiquement le milieu scolaire comme celui des "**Jeunes en Action pour un Commerce Équitable**" (JACE). Son objectif est de *renforcer les compétences et les connaissances des élèves en facilitant la création de groupe d'élèves qui agiront concrètement en faveur du commerce équitable à travers trois moyens d'actions : la vente, la sensibilisation et le plaidoyer.*⁷

2. Enquête sur deux situations d'éducation à l'ESS

La méthodologie de recherche privilégiée est une combinaison entre une approche compréhensive, basée sur des observations participantes et des entretiens, et une approche descriptive visant à confronter les intentions explicitées dans les documents de cadrage des activités avec les discours des personnes en ayant fait l'expérience. Tout en s'inscrivant dans une perspective sociologique d'influence configurationnelle, basée sur l'analyse des jeux d'acteurs et des interdépendances entre les mondes sociaux qui se croisent au sein des éducations à..., la recherche intègre également une préoccupation pour la relation didactique à l'œuvre dans les situations éducatives observées.

L'attention est ici portée sur les possibles coopérations dans les phases de conception, d'animation et d'évaluation de deux situations d'éducation à l'ESS menées dans des lycées professionnels en France. La coopération est à prendre ici au sens de "faire œuvre commune" et dépasse la simple collaboration, la poursuite de valeurs partagées et l'objectif d'émancipation des participant·es primant sur la réalisation de l'activité (Go, 2013).

⁶ Porté par Commerce Équitable France - <https://education.commerceequitable.org/> consulté le 20/07/2023

⁷ <https://jeunes.artisansdumonde.org/> consulté le 20/07/23

2.1. *Activités durant la "Semaine de l'ESS à l'Ecole" (SESSE)*

Cette enquête se base sur des observations participantes d'activités se déroulant pendant la SESSE, vécues en tant que praticienne associative entre 2017 et 2020 puis menées en tant que doctorante en sciences de l'éducation et de la formation depuis 2023.

2.1.1. *Avant l'activité : à la recherche d'une coopération*

Les établissements scolaires ont la possibilité d'inscrire sur le site internet de la SESSE⁸ leurs intentions ou les activités prévues pour cette semaine. En parallèle les acteurs de l'ESS peuvent se signaler comme potentiels intervenants ou lieux de visite. Une fois la rencontre établie, les acteurs vont s'ajuster entre les souhaits des uns et des autres et les réelles possibilités de coopération, au regard des contraintes (financières ou temporelles, parfois institutionnelles) qui pèsent sur ces acteurs. Ainsi les intentions initiales sont souvent contrariées. Il n'en demeure pas moins que chaque partie tente à sa manière de contourner ces contraintes pour produire ensemble la meilleure activité possible, dans un esprit de coopération pour l'intérêt commun qu'elles ont à ce que cette activité ait bien lieu.

2.1.2. *Pendant l'activité : tentatives de coopération*

Dans cette phase la coopération semble plus difficile : il s'agit plutôt d'une alternance entre des temps animés par l'enseignant·e (souvent en introduction ou conclusion de la séance) et ceux animés par les intervenant·es. L'objectif pour ces enseignant·es est de donner la parole à des acteurs du territoire pour concrétiser ce qu'est l'ESS, dans une volonté "*d'ouverture des élèves à d'autres points de vue, d'autres parcours et profils, d'autres secteurs d'activité*", comme en témoignent plusieurs enseignant·es. Les intervenant·es ont donc quartier libre pour présenter leurs activités avec les mots qui sont les leurs, pas toujours adaptés au public scolaire mais dont le contenu a pu être préparé avant ou sera repris après par l'enseignant·e.

Cette intervention ponctuelle dépasse souvent le cadre d'un seul cours et oblige donc l'enseignant·e à mobiliser la direction et ses collègues, parfois même à coopérer ensemble, pour dégager plusieurs heures pour son bon déroulement.

2.1.3. *Après l'activité : les difficiles suites*

Le temps du bilan et de l'évaluation sont souvent précipités et renvoyés aux habitudes de chaque acteur. Côté enseignant·e, certain·es tentent d'extraire cette activité à la contrainte

⁸ <https://semaineessecole.coop/#je-participe> consulté le 15/06/2023

évaluative et d'autres n'y parviennent pas, en considérant d'ailleurs à regret que "*si l'activité n'est pas notée, les élèves ne s'y intéressent pas*". Côté acteurs de l'ESS, l'évaluation se fait généralement soit de manière informelle et intuitive, soit dans le cadre de bilans au regard des objectifs annoncés aux bailleurs. La coopération entre acteurs est plus rare pour ces évaluations, même si des échanges post séance ont très souvent lieu sur les ressentis de chacun·e.

Les suites qui seront données dépendent de la réussite de l'intervention qui peut se juger par la qualité de la relation lors des phases de préparation et d'animation, de l'intérêt des élèves (et des collègues) pour l'activité et les éventuels savoirs qui vont pouvoir s'y construire et enfin des conditions matérielles et humaines disponibles ou mobilisables pour reconduire l'activité et entretenir ainsi le partenariat.

2.2. Le projet européen "JACE"

Cette enquête est issue d'une recherche rétrospective menée en tant qu'étudiante (Trégloze, 2021) sur un projet expérimental du dispositif JACE intitulé "Jeunes Ambassadeurs du Commerce Equitable" que j'ai co-animé en tant que praticienne associative entre 2015 et 2018. L'enquête a combiné l'analyse de la documentation produite avant, pendant et après le projet et des entretiens compréhensifs menés trois ans après la fin du projet auprès de 23 participant·es (14 élèves et 9 membres de l'équipe éducative).

2.2.1. Avant le projet : concertation et co-construction

Le projet est parti de la volonté d'un lycée français de répondre à l'appel à projet "Coopération en matière d'innovation et d'échanges de bonnes pratiques" de l'agence ERASMUS + pour mettre en œuvre un projet d'éducation au commerce équitable visant deux objectifs complémentaires : éduquer à une citoyenneté mondiale active et prévenir le décrochage scolaire.

Partenariat oblige, il fallait rassembler des associations et d'autres établissements scolaires à l'échelle internationale pour contribuer au projet pensé par le lycée. Plus qu'une coopération, cette phase a été une heureuse rencontre entre des organisations partageant des intérêts convergents et des personnes ayant des capacités pour contribuer dans les temps impartis à l'exercice ardu d'écriture d'un tel dossier de subvention. Cette écriture collective a toutefois été une étape clé dans la coopération qui allait se jouer pendant le projet.

2.2.2. Pendant le projet : une coopération constante

Durant les trois années du projet, des activités autour des moyens d'action du commerce équitable (vente, éducation et plaidoyer) ont été menées dans chaque pays auprès d'une même cohorte d'élèves, de leur seconde à leur terminale. Ces activités avaient lieu sur les temps de cours mais également sur des temps dédiés, sur la base du volontariat. Progressivement, les élèves impliqués sont devenus des acteurs à part entière du projet, coopérant avec leurs enseignantes ou les intervenant·es des associations pour la conduite des activités, par exemple pour la construction du programme des rencontres internationales (une dizaine durant le projet) ou l'animation de jeux sur le commerce équitable auprès d'autres élèves. Si chaque organisation pouvait être pilote d'une activité, aucune n'était réalisée sans la participation active d'autres partenaires, au sein de chaque pays comme à l'international.

2.2.3. Après le projet : une collaboration qui se poursuit

Si la fin de la subvention européenne a mis un coup de grâce à beaucoup d'activités menées dans le projet, le partenariat entre les organisations s'est poursuivi. En France le lycée et l'association ont contribué ensemble aux besoins évaluatifs de chaque structure, ont profité de divers événements pour valoriser les outils expérimentés et ont candidaté de nouveau à un appel à projet ERASMUS + afin de poursuivre le projet en l'étendant notamment à une Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) du lycée et en le déployant à une échelle nationale.

Sans surprise, la qualité de la coopération est souvent à la hauteur des moyens qu'on lui consacre ou qu'il est possible de mobiliser.

3. Résultats et perspectives de recherche

Ce décryptage des situations éducatives amène à considérer l'éducation à l'ESS comme une éducation permettant la transmission de connaissances, voire de valeurs "sur", "dans" et "pour" la coopération. Les expériences diverses de la coopération entre acteurs éducatifs le temps de ces activités peuvent aussi s'avérer propices aux apprentissages, notamment pour des élèves en situation de difficulté scolaire.

3.1. L'éducation à l'ESS, un dispositif d'éducation à/sur/dans/pour la coopération

En s'inspirant du décryptage des paradigmes de l'éducation relative à l'environnement (Robottom & Hart, 1993), plusieurs finalités des dispositifs d'éducation à la coopération peuvent se constater.

3.1.1. Une éducation "sur" la coopération

Elle consiste à transmettre des informations sur certaines formes de coopération et sur les acteurs qui les pratiquent : expliquer le bénévolat, décrire les règles de gouvernance de l'ESS, distinguer les labels du commerce équitable, etc.

Dans les activités observées, ces informations ont trouvé assez facilement leur place au sein des disciplines scolaires, notamment dans les matières professionnelles des formations en vente et gestion (statut juridique des structures, informations sur l'emballage des produits) ou pour les langues étrangères (traduction des termes utilisés).

3.1.2. Une éducation "dans" la coopération

C'est ce que l'ESPER nomme une éducation "par" l'ESS. L'immersion des élèves dans une activité d'ESS se traduit le plus souvent par une visite d'un lieu symbolique de cette coopération présente sur le territoire (magasin géré par des producteurs, entreprise de réinsertion par le travail, etc.). Si le "hors les murs" n'est pas possible, l'alternative consiste à inviter les acteurs à venir témoigner au sein de l'établissement. L'objectif est de découvrir en quoi l'ESS peut être différente de ce à quoi les élèves sont habitués (à l'école comme en dehors) : la coopération plutôt que la compétition, l'intérêt général plutôt que l'intérêt individuel, la non lucrativité plutôt que la recherche de profit.

Si la rencontre est un premier pas, elle ne suffit cependant pas à vivre la coopération. Les élèves sont donc mis à l'épreuve d'une activité concrète : organiser une collecte en partenariat avec une association, vendre la production d'un producteur local sur un marché ou intégrer des produits équitables à la boutique pédagogique du lycée.

3.1.3. Une éducation "pour" la coopération

Elle consiste à outiller et accompagner les élèves pour qu'ils décident eux-mêmes de créer et d'animer une structure de l'ESS au sein de leur établissement (exemple du dispositif "Mon ESS à l'école") et par la suite dans leur vie professionnelle, en identifiant l'ESS comme un secteur d'activité auquel ils peuvent contribuer.

Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves que les systèmes dans lesquels nous interagissons sont les fruits de décisions -et donc de décideurs- dont nous héritons et auxquelles nous contribuons plus ou moins consciemment. Ainsi les élèves ont pu être mis en situation d'enquêter sur qui décide quoi et d'agir sur ces décisions : argumenter auprès de la direction de leur établissement pour demander des moyens pour un projet, jusqu'à présenter une résolution sur le commerce équitable à des parlementaires européens.

Au cours de mes expériences professionnelles et lors des observations des situations éducatives ici analysées, j'ai très souvent vécu des éducations "sur", parfois des éducations "dans", bien plus rarement des éducations "pour". Alors même que les discours de l'éducation à l'ESS visent à transformer la société dans un paradigme socio-critique, elle se heurte bien souvent aux contraintes fortes qui pèsent sur les acteurs éducatifs et sur le difficile accès aux moyens humains et financiers que nécessiteraient des activités pour aller au-delà d'une éducation "sur" la coopération et l'ESS. Ce décalage entre les paradigmes convoqués à l'heure des discours et des pratiques n'est pas spécifique à l'éducation à l'ESS et s'observe par ailleurs dans les éducations à..., notamment quand il s'agit d'en évaluer ses pratiques (Liarakou & Flogaitis, 2000 ; Trégloze, 2021).

3.2. L'éducation à l'ESS, un dispositif de transmission de savoirs et de valeurs pour la coopération ?

La dimension pédagogique de l'éducation à l'ESS s'appuie *sur un apprentissage coopératif intégrant le caractère multidimensionnel de la personne en développement (...) et un lien étroit entre la théorie et l'agir* (Rospabé, 2014 p.110). Cependant, passer d'une transmission de savoirs "sur" la coopération à l'appropriation de valeurs "pour" la coopération est un processus complexe qui s'observe difficilement.

3.2.1. Savoirs et compétences sur la coopération

Les savoirs et compétences supposément acquis par les élèves dans le cadre des situations observées concernent soit les attendus du milieu scolaire (pratiquer des langues étrangères, maîtriser des techniques de vente, travailler en groupe, s'exprimer face à un public, etc.), soit les objectifs prônés par les acteurs de l'éducation à l'ESS (développer un regard

critique sur l'économie et la consommation, connaître les règles de fonctionnement de l'ESS, comprendre les filières du commerce équitable, etc.).

J'insiste sur le "supposément" acquis car ces savoirs et compétences sont bien difficiles à évaluer. Dans le cadre du projet JACE, certains des attendus ont pu se confirmer par l'observation de situations où les élèves développaient les compétences qu'eux-mêmes s'attribuaient ou que leurs enseignantes leurs reconnaissaient. Tous les élèves actifs dans le projet ont obtenu leur baccalauréat, indicateur privilégié -quoique parfois décrié-, pour valider les attendus du lycée. Trois ans après le projet JACE, les personnes interrogées ont une appropriation réelle du commerce équitable mais qui reste confuse, tant le secteur est complexe et les prénotions difficiles à ébranler (confusions entre le bio et l'équitable, entre les différentes étapes des filières, entre charité et solidarité, etc.).

Du fait du caractère ponctuel des animations lors de la SESSE, il est plus difficile de disposer d'éléments pouvant confirmer la maîtrise des savoirs et compétences attendus. Les acteurs concernés tentent cependant de les évaluer : en 2019 l'ESPER présentait les résultats d'une étude d'impact social réalisé sur le dispositif "Mon ESS à l'école" indiquant que : *95% des enseignants disent que les élèves se répartissent les tâches de manière coopérative et démocratique*. Les élèves interrogés durant cette enquête disent quant à eux *s'être améliorés sur trois aspects en lien avec le socle commun de compétences de l'Éducation nationale : le travail de groupe (75 %), la prise de décision en collectif (68 %), la polyvalence (59 %)*.⁹

3.2.2. *Expérience et valeurs pour la coopération*

L'ESPER insiste sur le rôle de l'éducation à l'ESS comme *outil pour mieux appréhender ce que l'ESS véhicule comme valeurs (...) et le projet sociétal de justice sociale et écologique qu'elle revendique*.¹⁰

Cette articulation entre savoirs, valeurs et agir qui se joue dans les éducations à... se heurte parfois au principe de neutralité qui s'imposerait aux enseignant·es (Lange, 2018). Sans entrer dans ce débat, force est de constater que les valeurs prennent une place importante dans les intentions et les discours des acteurs de l'éducation à l'ESS. Mais pour que cette expérience de la coopération quitte le provisoire pour devenir apprentissage et valeur de référence, il convient d'accompagner les élèves dans un travail réflexif pour donner du sens à cette

⁹ <https://esper.fr/synthese-resultats-de-letude-dimpact-du-dispositif-mon-ess-a-lecole-annee-2019-2020/>

¹⁰ <https://esper.fr/mon-ess-a-lecole/> consulté le 15/06/2023

coopération vécue, des buts pour coopérer de nouveau et se sentir capable de les atteindre (Bourgeois, 2013b). Le *savoir-agir* ne suffisant plus, il importe donc de développer un *pouvoir-agir* (Rospabé, 2014) afin que cette expérience de l'ESS outille les élèves pour continuer de coopérer, dans l'idée d'un *continuum expérientiel* (Dewey, 1968).

Si certains élèves sont capables de donner du sens à leurs transactions avec le monde (notamment dans leur découverte du monde du travail) et de se donner des buts (beaucoup veulent s'engager et aider), les jeunes interrogés se sentent plus démunis pour les atteindre et leurs bonnes intentions sont vite rattrapées par divers freins à leurs actions : "*pas le temps*", "*pas les moyens financiers*".

3.3. L'éducation à l'ESS, un outil de transformation des rapports entre acteurs éducatifs ?

Des transformations des rapports enseignant·e-élève et inter-élèves s'observent dans les situations éducatives étudiées. Cette transformation des relations passent aussi par une transformation physique de l'espace-classe : soit l'activité se fait complètement hors les murs, soit l'enseignant·e ou l'intervenant·e tentent de reconfigurer l'espace de la classe le temps de l'activité. Il s'agit par exemple de "*mettre en U pour que ce soit plus convivial*" par contraste avec une configuration classique de la classe qui n'est pas perçue comme telle, voire de chambouler totalement la forme scolaire classique en repoussant le mobilier à l'occasion de jeux de rôle ou de débats mouvants.

3.3.1. Co-transmettre avec les intervenant·es

Dans les situations observées, de nouveaux acteurs sont invités pour assurer cette transmission des connaissances, parfois avec, parfois à la place, des enseignant·es. La relation didactique élève-savoir-enseignant·e est alors perturbée par l'arrivée de cet élément extérieur. Durant les interventions, l'enseignant·e se place symboliquement du côté des élèves qui reçoivent l'information, tout en gardant parfois une posture spécifique de rappel à l'ordre en étant debout plutôt qu'assis·e.

Les acteurs de l'ESS qui souvent sont peu visibles, notamment des publics jeunes, se retrouvent sur le devant de la scène scolaire. La parole de l'invité·e est souvent plus écoutée, du moins par une bonne partie des élèves, notamment quand l'acteur parle depuis son lieu d'activité, où il se sent d'ailleurs plus à l'aise pour s'exprimer, et où les exemples concrets de

ce qu'il avance se déploient aux yeux de tous. Ainsi, des élèves particulièrement indisciplinés peuvent changer de comportement et devenir très investis aux contacts d'intervenant·es avec qui une relation se noue le temps de l'activité. Cette dimension affective peut donner un nouveau sens au savoir, comme pour cet élève indiquant : *"Pour moi le commerce équitable ça a à voir avec l'amour. Tu vois Emilio [un tisserand péruvien], bah je sens que je l'aime quand je le vois sur son métier à tisser. Alors j'ai envie qu'il ait une vie digne"*.

Quant aux élèves décrocheurs de l'activité, il n'est pas aisé, pour les intervenant·e s comme pour les enseignant·es, de distinguer s'il s'agit d'un désintérêt spécifique à l'intervention ou d'un désintérêt plus global pour la scolarité à laquelle ils renoncent peu à peu.

3.3.2. Co-apprendre avec ses pairs

Les situations observées encouragent généralement les échanges entre élèves. La construction en commun d'outils de sensibilisation, de discours à prononcer, de réponses à un quizz, sont autant d'occasion où la parole des pairs peut s'écouter, se débattre, s'enrichir. Cette coopération dans la construction de contenus, dans leur appropriation et dans leur évaluation, permet souvent, du point de vue des acteurs, des apprentissages plus spontanés, plus fluides.

Les activités permettent également des échanges entre personnes dont les statuts peuvent parfois s'effacer. Ceci est particulièrement observable lorsque l'échange a lieu en dehors du contexte scolaire, lors d'une visite ou un voyage, sur des moments informels. L'élève échange alors des informations et des opinions avec un·e de ses enseignant·es, dans un rapport d'égal à égal, en réaction à cette immersion dans une autre réalité et dans d'autres connaissances qu'aucun·e ne maîtrise plus que l'autre. Les acteurs n'en ressortent pas indemnes et leurs regards évoluent, certains élèves constatant que *"finalement un prof, c'est une personne comme une autre"*.

3.3.3. Co-évaluer

L'entrée dans le secondaire place les élèves dans des situations d'apprentissages plus solitaires. Bien sûr il existe des travaux de groupe, plus rarement des évaluations de travaux collectifs, mais généralement, échanger avec un camarade ou s'inspirer de la production d'un voisin de table est suspect voire sanctionnable.

Des expériences de co-évaluation ont pu s'observer dans le cas du projet JACE. L'évaluation des compétences acquises durant le projet faisait l'objet d'une activité spécifique appelée "portfolio de compétence", outil d'auto-évaluation accompagné où chaque élève

documentait les compétences identifiées sur la bases des activités menées. L'enquête rétrospective a permis de constater que plusieurs enseignantes indiquaient maintenir des activités de co-évaluation en lien avec leurs cours, notamment pour ceux traitant des enjeux de coopération et d'ESS pour, selon elles, "*avoir plus de cohérence*".

3.4. L'éducation à l'ESS, un outil de transformation du milieu scolaire ?

L'éducation à l'ESS peut-elle être un outil pour accompagner la *mutation de l'école* (Dubet, 2003) vers plus de coopération entre les acteurs qui la font vivre ? La pratique de la coopération en classe à travers l'éducation à l'ESS peut-elle être un outil pour transformer le rapport à l'école et aux apprentissages, notamment pour les élèves en difficulté scolaire ?

3.4.1. Coopérer au pays de la compétition

Expérimenter la coopération dans un système scolaire essentiellement basé sur la compétition ne va pas de soi. Comment prôner et pratiquer la coopération quand l'objectif individuel prime sur celui du collectif, dans un contexte de comparaison qui tend à l'obsession ? Pourtant, au sein de cette compétition accrue, l'émergence et la reconnaissance des éducations à..., ainsi que les injonctions à leur généralisation¹¹, laissent des espaces pour que des dispositifs tels que ceux de l'éducation à l'ESS trouvent leur place au sein du système scolaire. Pour mettre en pratique ces éducations à..., les équipes éducatives attendent cependant des moyens adaptés à leurs territoires et aux populations scolaires accueillies.

3.4.2. L'éducation à l'ESS, un outil d'émancipation ?

L'éducation à et par l'ESS est pour l'ESPER une *nécessité qui participe au développement critique de jeunes élèves, afin de s'émanciper du poids de leurs déterminismes liés à leur genre, origine sociale ou ethno-raciales, etc.*¹² L'ambition est forte et impliquerait que ces déterminants sociaux puissent être identifiés et assumés pour mieux s'en émanciper (Bourgeois, 2013a). Si l'idée sous-jacente de l'économie sociale et solidaire est bien de s'affranchir d'un système économique considéré à son opposé comme individualiste et injuste, le lien entre ce système et les déterminants sociaux que subissent les élèves, notamment ceux en difficulté, est rarement explicité. Ce lien n'étant pas clairement établi, l'émancipation – et

¹¹ Circulaire n° 2019-121 du MENJ sur la généralisation de l'Education au Développement Durable

¹² <https://lesper.fr/mon-ess-a-lecole/> consulté le 15/06/2023

donc la coopération - qui découlerait de l'expérience d'une situation d'éducation à l'ESS ne va pas forcément de soi.

L'éducation à l'ESS, à l'instar des éducations à..., peut pourtant se considérer comme *une éducation qui émancipe* en ce qu'elle permet un nouveau lien entre l'économie et la société, dans un contexte où les élèves risquent de se sentir impuissants face à la violence et la multiplicité des crises (Rospabé, 2014, p.107).

3.4.3. *L'éducation à l'ESS, un outil d'inclusion ?*

L'analyse menée du projet JACE comme dispositif d'éducation au commerce équitable combiné à celui de la prévention du décrochage scolaire, amène à confirmer l'hypothèse d'un possible "effet projet" pour la réussite scolaire des élèves concernés. Les 14 élèves interrogés trois ans après le projet, dont un tiers présentait un fort risque de décrochage scolaire et plus de la moitié des difficultés scolaires, confirment tous dans leur discours que le projet a joué un rôle clé dans leur maintien dans la scolarité jusqu'à leur baccalauréat et au-delà. Cette performance est toutefois à relativiser au regard de nombreux autres effets qui peuvent s'analyser en sociologie de l'éducation (Rayou, 2015) : "effet secteur", "effet établissement" et "effet enseignant-es" dont plusieurs élèves témoignent de l'importance.

L'hypothèse que l'expérience de ces projets puisse également être un outil d'inclusion d'élèves à besoins spécifiques, comme formulé dans le projet européen ayant pris la suite du projet JACE, mériterait également d'être approfondie.

Références bibliographiques

- Barthes, A., & Champollion, P. (2012). Éducation au développement durable et territoires : Évolution des problématiques, modification des logiques éducatives et spécificité des contextes ruraux. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, 10, Article Volume 10. <https://doi.org/10.4000/ere.1049>
- Barthes, A., Lange, J.-M., & Tutiaux-Guillon, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des "éducations à"*. L'Harmattan.
- Bourgeois, É. (2013a). Entre aliénation et émancipation : Les figures du sujet de l'expérience. *Travail et Apprentissages*, 12(2), 79-93. <https://doi.org/10.3917/ta.012.0079>
- Bourgeois, É. (2013b). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. In *Expérience, activité, apprentissage* (p. 13-38). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/experience-activite-apprentissage--9782130619758-page-13.htm>

- Chaïbi, O. (2018). Éduquer à la solidarité : Les rapport entre l'ESS et l'Éducation en France du XIX^eme siècle à nos jours. *RECMA*, 348, 32 à 46.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Librairie Armand Colin.
- Go, N. (2013). Oser la pédagogie coopérative complexe : De l'école à l'université. In *Oser la pédagogie coopérative complexe*. Chronique sociale.
- Lange, J.-M. (2015). Actes du colloque sous la direction de Jean-Marc Lange "Les "éducations à ...", levier(s) de transformation du système éducatif ?". *Colloque international Les "Éducatons à" : un (des) levier(s) de transformation du système éducatif ?*, 492 p. Nov 2014, Mont Saint Aignan, France. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183403>
- Lange, J.-M. (2018). Éducatons à : Penser l'articulation des savoirs et des valeurs au service de l'agir sociétal. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 48, Article 48. <https://doi.org/10.4000/edso.2957>
- Liarakou, G., & Flogaitis, E. (2000). Quelle évaluation pour quelle éducation relative à l'environnement ? *Education Relative à l'Environnement*, 2, 13-29.
- Rayou, P. (2015). *Sociologie de l'éducation*. Presse Universitaire de France.
- Robottom, I., & Hart, P. (1993). Towards a meta-research agenda in science and environmental education. *International Journal of Science Education*, 15(5), 591-605. <https://doi.org/10.1080/0950069930150511>
- Rospabé, S. (2014). L'éducation à l'ESS: nouveau champ d'action pour l'animation socioculturelle? *Revue internationale animation, territoires et pratiques socioculturelles, Université du Québec à Montréal*, 6, 105-118.
- Simonneaux, L. (2008). L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable. *GREP "Pour"*, 198(3), 179-185. <https://doi.org/10.3917/pour.198.0179>
- Trégloze, L., & Dir. Périer, P. (2021). *Face au défi d'évaluer l'impact de l'éducation au commerce équitable en milieu scolaire : Réflexions sur les principes, paradigmes et usages de l'évaluation d'une "éducation à..."*, à partir d'une étude longitudinale de l'expérience du projet "Jeunes Ambassadeurs du Commerce Équitable". <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03790869>