

Josiane STOESSEL-RITZ et Maurice BLANC

Introduction
COMMENT FORMER À L'ÉCONOMIE
SOCIALE ET SOLIDAIRE ?

Notre titre surprendra sans doute : pour se former à l'économie sociale et solidaire (ESS par la suite), il faut bien sûr apprendre d'autres contenus que ceux des sciences économiques inféodées à l'économie de marché, envisager d'entreprendre « autrement » en faisant des stages différents, etc. Mais faut-il pour autant modifier la *manière* d'enseigner l'économie aujourd'hui et demain ?

La réponse spontanée est en général non, tant la *neutralité* des outils pédagogiques est profondément ancrée dans les esprits. La réalité est plus complexe : les instruments pédagogiques offrent une certaine plasticité et ils peuvent être utilisés à bon escient pour enseigner des contenus très différents ; mais il y a aussi des affinités entre les objectifs pédagogiques d'une formation et les outils utilisés. Il ne s'agit pas uniquement de transmettre des *connaissances*, mais aussi des méthodes pratiques d'agir, liées à des *valeurs*. C'est la question centrale à laquelle les auteures et auteurs de cet ouvrage se confrontent, chacune et chacun apportant sa pierre dans ce débat critique et constructif.

Au sens large du terme, la pédagogie est la science de l'éducation des jeunes et aussi des adultes¹ (dictionnaire *Le Petit Robert*). Elle n'est pas uniquement concernée par la transmission des connaissances scientifiques et elle est étroitement liée à une vision de l'avenir : que sera la société de demain et comment y préparer au mieux les jeunes et les adultes ? L'ESS est une économie *politique* qui vise une répartition juste et équitable des ressources. Elle est par conséquent une *utopie concrète*, entendue comme « la possibilité qui éclaire l'actuel et que l'actuel éloigne dans l'impossible » (Lefebvre, 1971, p. 9). La formation à l'ESS doit trouver la bonne articulation entre les outils pédagogiques et la visée socio-politique, pour faire advenir cette utopie.

L'ESS est souvent perçue comme un objet scientifique hybride, relevant à la fois de la science économique et de la sociologie. Ce n'est pas faux, mais notoi-

1. Nous écartons le mot « andragogie » : il dérive du grec *andros*, qui désigne l'homme mâle.

rement insuffisant. Comme la plupart des objets scientifiques, l'ESS relève de multiples disciplines, qui ont chacune leur approche spécifique. Cet ouvrage réunit des contributions d'économistes et de sociologues, mais aussi d'anthropologues, de gestionnaires, de linguistes, de pédagogues et de politistes. Leurs approches sont complémentaires et permettent de saisir l'ESS dans sa complexité.

L'UTOPIE CONCRÈTE AU CŒUR DE LA FORMATION À L'ESS

La relation entre la vision de l'avenir et les outils pédagogiques est complexe ; c'est la question centrale de la première partie. Il y a bien une certaine neutralité des outils pédagogiques, mais elle est limitée. Par exemple, les fameux MOOC (*Massive open online course* – traduit par : Formation en ligne ouverte à tous) ne sont pas à rejeter *a priori* par l'ESS, au prétexte qu'ils sont utilisés par l'économie orthodoxe. Par contre, avant d'adopter les MOOC, l'ESS doit les questionner : sont-ils *vraiment* accessibles à tous ? Il se peut que « la fracture numérique » les rende inaccessibles à ceux et celles qui ont le plus grand besoin de se former à l'ESS. De même, les MOOC risquent de s'adresser à des apprenants individuels et isolés ; sont-ils *vraiment* des outils favorisant l'échange et la coopération entre les apprenants, et entre le collectif des apprenants et celui des enseignants ?

L'utopie dans la pédagogie

S'ils ont une certaine neutralité, les outils pédagogiques ont aussi des liens forts avec des visions du monde. Il est impossible de former à la coopération et à la solidarité avec des méthodes fondées sur la concurrence entre les étudiants et la sélection des élites. Un premier exemple montre des liens d'autant plus forts qu'ils sont inconscients. Les deux suivants montrent au contraire que le lien entre l'outillage pédagogique et la vision du monde peut être rompu et que l'outil peut quelquefois être détourné au profit d'une nouvelle utopie.

Dans *Sport et civilisation*, Norbert Elias et Eric Dunning (1994 [1986]) montrent que le sport est plus qu'un miroir de la société : il contribue en profondeur à sa structuration. L'inculcation des règles du jeu sportif et de l'idéologie de la compétition prépare les jeunes – sans qu'ils en aient conscience – à voir la concurrence économique comme naturelle et allant de soi. Ceux qui se désolent des « dérives » du sport (matchs truqués, dopage, etc.) n'ont pas tort, mais s'agit-il de dérives ? Oui, par rapport à l'utopie du fondateur des Jeux olympiques, l'aristocrate Pierre de Coubertin. Non, par rapport à la société réelle qui est une « société du spectacle », au moins depuis l'Empire romain (« du pain et les jeux du cirque »). La corruption est la règle, à condition de ne pas se faire prendre ! Les fameux « *Panama Papers* » (*Le Monde*, 2016) ont dévoilé que les élites sportives, artistiques, culturelles et politiques sont « comme le poisson dans l'eau » dans la fraude fiscale et l'économie de la corruption.

Frédéric Le Play a popularisé au XIX^e siècle l'enquête de terrain sur les conditions de vie des classes populaires. Sous le nom d'enquête sociale, la formation et la pratique du travail social se sont emparées de cet outil, pour en faire un instrument permettant le contrôle et la normalisation de la vie des familles pauvres (Savoye, 1981). Ceci n'a pas empêché Célestin Freinet (1969) de placer l'enquête de terrain au cœur de la pédagogie coopérative, dès l'école primaire. Les enfants apprennent en réalisant des tâches à la fois individuelles et collectives : enquêtes sur l'activité de leurs parents (dans la ferme, l'atelier ou l'usine), ou sur la vie du village ou du quartier. Il ne s'agit plus ici de contrôler, mais de découvrir la réalité sociale en observant en groupe et en dialoguant, puis en transmettant aux autres (par le journal réalisé par les élèves) les résultats des découvertes ainsi faites. Bénéfice secondaire appréciable, la réalisation d'un journal ne se limite pas à l'écriture des textes : il y a des tâches intellectuelles, mais aussi manuelles. La réalisation du journal mobilise les compétences diversifiées de tous les élèves.

Dans un autre registre, la recherche-action, qui a pu servir à ses débuts à l'augmentation des bénéfices dans les entreprises, est très utilisée dans l'ESS, en particulier sous la forme venue du Québec de « la recherche partenariale ». Elle permet d'analyser, avec les personnes concernées, les besoins sociaux non satisfaits et les réponses adaptées à apporter (Gillet et Tremblay, 2017).

Économie sociale et solidaire, citoyenneté et recherche du bien commun

Les contributions réunies dans la première partie analysent comment, dans les formations à l'ESS, s'opère l'articulation entre la visée utopique et les outils pédagogiques. La visée utopique associe étroitement formation à l'ESS et formation à la citoyenneté. Le trait d'union est la recherche du bien commun, qui pousse les acteurs de l'ESS à coopérer.

La contribution de Maurice Blanc et Josiane Stoessel-Ritz analyse les principales pédagogies coopératives et elle met en évidence deux paradoxes. Le premier tient à l'opposition irréductible entre la pédagogie coopérative et la pédagogie traditionnelle. Mais, en coupant les ponts avec la pédagogie compétitive pour adopter une pédagogie exclusivement coopérative, l'ESS risquerait de se marginaliser, en l'absence de reconnaissance officielle des formations délivrées. Le second est la tension entre l'individuel et le collectif : une pédagogie coopérative – qui évaluerait le travail collectif sans tenir compte de l'apport propre de chacun – aurait des effets pervers et contre-productifs : si la contribution de chacun n'est pas reconnue, le travail collectif risque d'être négligé, faute d'incitation à s'investir. Pour sortir de ces contradictions, il faut trouver des *compromis* – entre la pédagogie coopérative et la pédagogie officielle, entre l'évaluation individuelle et l'évaluation collective. Pour les coordinateurs de l'ouvrage, il s'agit de *transactions sociales* (Blanc, 2009).

La contribution de Frédéric Caille montre que l'énergie solaire est une merveilleuse utopie, notamment pour l'Afrique. Mais, dans la logique de l'économie orthodoxe, l'énergie solaire a un défaut majeur : son accès est gratuit. C'est pourquoi les industries pétrolières et électriques ont efficacement bloqué jusqu'ici son développement. Le four solaire permettrait de réduire considérablement la déforestation en Afrique et l'auteur invite les acteurs africains de l'ESS à se saisir de cette opportunité. Il faut pour cela repenser en profondeur les objectifs et les méthodes de l'éducation. Il n'y a pas de réponse unique et universelle, mais des réponses plurielles, selon les spécificités de chaque contexte local.

En restant dans le registre de l'utopie de la réconciliation des êtres humains avec la nature, Tom Storrie et Sarah Glynn montrent qu'elle est le moteur de nombreuses actions, ainsi que de la réflexion sur le bien commun. Ils analysent une expérience réalisée par le Parc national du Northumberland, dans le Nord de l'Angleterre : la création d'un Centre pour la découverte du paysage, appelé « *Sill Project* ». Ce Centre a une large mission d'éducation formelle et informelle ; à la différence des Parcs *nationaux* français, il fait de la défense du paysage le point de rencontre entre la protection de l'environnement, la revitalisation de l'économie locale et la citoyenneté active. Les auteurs montrent d'abord comment le développement durable et l'économie sociale et solidaire cohabitent dans ce projet. Ils soulignent la place centrale accordée à la citoyenneté, imposant aux techniciens de nouvelles méthodes de travail pour associer les habitants et fonctionner en réseau ; c'est la condition pour déboucher sur la mise en œuvre d'un bien commun local, défini collectivement.

La contribution de Laurent Fraisse présente une autre utopie, celle de la coproduction des connaissances. L'auteur revisite les expériences de l'ESS auxquelles il a participé, aussi bien au niveau local qu'aux niveaux national et international. Il met lui aussi en évidence un paradoxe : la coproduction des connaissances est incompatible avec le paradigme fondateur de la science positiviste, la rupture épistémologique. Ce paradigme impose aux chercheurs de se méfier des préjugés des personnes qu'ils étudient, mais aussi de leurs propres préjugés (Bachelard, [1938] 1977), ce que les chercheurs oublient souvent, car ils ne savent pas comment s'y prendre ! Le paradigme de la réflexivité (Giddens, [1990] 1994) permet cette coopération, mais ces deux paradigmes sont irréductiblement opposés : on ne peut être à la fois dedans et dehors. Ici aussi, il faut trouver des *compromis*, pour concilier partiellement les logiques opposées et associer proximité et distance entre acteurs et chercheurs.

La contribution de Tom Storrie, Francis Kern, Josiane Stoessel-Ritz et Abdel-Madjid Djenane a une forme particulière car l'auteur principal, Tom Storrie, est décédé en juillet 2018 (voir en fin d'ouvrage l'hommage qui lui est rendu). Lors de la création du réseau *Développement durable et lien social* (2DLiS), il a écrit le texte qui a servi de base de discussion, sur la mise en réseau (ou le « réseautage ») entre des chercheurs de différentes disciplines et de différents

continents, avec pour point commun d'étudier le développement durable, l'économie sociale et solidaire, la démocratie. Ce texte fondateur aborde la coproduction des connaissances à partir d'une autre utopie, celle d'une communauté scientifique ouverte à tous : aux chercheurs du Nord et du Sud, aux élus et aux simples habitants. Si tous deviennent des *partenaires*, chacun garde son rôle propre dans le travail collectif qui repose, ici aussi, sur des compromis (Gillet et Tremblay, 2017). Si l'on peut distinguer analytiquement le développement durable, l'ESS et la démocratie, ils sont inséparables dans leur mise en œuvre. Le réseau amène des personnes qui ont quelquefois des langues différentes – mais toujours des valeurs et des cultures qui divergent à certains égards – à se rencontrer et à échanger ; les malentendus sont par conséquent nombreux et fréquents. Un apprentissage interculturel – fondé sur des traductions (au sens large du terme) et comprenant à la fois ouverture aux autres et recul critique sur soi-même (réflexivité) – est la condition nécessaire au succès des projets qui associent l'économie sociale et solidaire avec la citoyenneté. Nous avons fait le choix de publier tel quel le texte inédit de Tom Storrie, en le complétant et en le discutant dans trois encadrés.

L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCONOMIE SOCIALE ET SOLIDAIRE : UNE OUVERTURE SUR LE BIEN COMMUN

L'ESS a certes besoin de spécialistes compétents et bien formés. Mais, si elle est une utopie, elle a bien davantage besoin d'une assise beaucoup plus large : introduire l'ESS dans la formation de toutes et tous est une nécessité pour qu'elle soit prise au sérieux et que l'économie de marché n'apparaisse pas comme la seule « crédible et réaliste ». « L'ESS de la Maternelle à l'Université » devrait être un slogan mobilisateur, alors qu'il est perçu comme une utopie irréalisable et irréaliste. Avant d'aborder dans la troisième partie la place de l'ESS à l'université, dans la perspective de la professionnalisation, la seconde partie présente des exemples très différents de formation-sensibilisation à l'ESS de publics qui l'ignorent, voire s'en méfient. C'est un volet essentiel pour sa diffusion dans le grand public

L'apprentissage est un processus inductif : il part de l'expérience pratique pour aboutir à la théorie ; il est surtout mis en œuvre dans le domaine de la formation professionnelle. Dans l'ESS, les formations professionnelles reposent largement sur l'apprentissage traditionnel : « C'est en forgeant que l'on devient forgeron. » L'ESS est très présente dans le domaine de l'insertion par l'économique, en particulier pour les publics que l'on catégorise comme « très éloignés de l'emploi ». D'une part, ces publics ont vécu l'école comme le lieu de la maltraitance et de la stigmatisation ; tout ce qui ressemblerait à un « retour à l'école » n'aurait aucune chance de réussir ; l'apprentissage s'impose comme la seule voie réaliste. Mais un apprentissage innovant est requis, car il ne peut se limiter à l'acquisition des compétences strictement professionnelles : d'autres

compétences – que l'on appelle souvent « sociales », mais que nous préférons qualifier de « citoyennes » – sont tout aussi importantes (Schwartz, 1981).

Les compétences citoyennes sont celles qui facilitent la vie en groupe, qu'il s'agisse de la famille, l'entreprise, la ville, etc. Elles s'acquièrent en « se frottant » aux autres et non par la lecture de manuels de psychologie ou de sociologie ! Elles fondent ce que Norbert Elias (1981) appelle « l'individu social », à la fois autonome et interdépendant des autres. Il ne sacrifie pas ses intérêts privés sur l'autel de l'intérêt général, il *s'exprime* et défend ses valeurs et ses intérêts personnels et/ou familiaux, mais en restant à *l'écoute et en lien* avec les autres, qui font valoir eux aussi des valeurs et/ou des intérêts divergents. Les citoyens doivent alors *arbitrer* collectivement entre les diverses propositions et *s'engager* dans la mise en œuvre des compromis (Blanc, 2000). Le groupe doit négocier un compromis transactionnel acceptable, qui devient (après de longues discussions !) son *bien commun*. Ces compétences sont essentielles à l'ESS qui conçoit l'individu *dans* le groupe et non l'individu *contre* le groupe.

Les contributions rassemblées ici portent sur des objets très différents, mais elles ont en commun de mettre l'apprentissage de la citoyenneté au cœur de l'ESS. Cet apprentissage se réalise souvent dans le registre de l'informel et/ou aux marges des institutions éducatives. Tous les auteurs montrent que l'apprentissage des compétences techniques est nécessaire, mais insuffisant : l'essentiel se joue sur la citoyenneté et le bien commun.

La contribution d'Antoine Perrin montre que, dans les jardins partagés de la ville de Nancy, il y a bien un apprentissage des techniques de jardinage ; mais il ne permet pas de trancher les questions qui divisent les jardiniers : faut-il cultiver des fruits et légumes, ou des fleurs ? Les jardins *partagés* sont très différents des jardins *ouvriers* ou *familiaux* d'autrefois ; dans ces jardins, même s'il y avait de nombreux échanges entre jardiniers, chacun était maître sur sa parcelle. Dans les jardins partagés, les choix sont collectifs et la découverte des autres jardiniers est tout aussi importante que celle de la nature. Les choix sont *politiques*, au sens large du terme, et les jardiniers doivent exercer leurs compétences démocratiques de citoyens, dans l'écoute et le respect de ceux qui ont des avis divergents.

Pour bien se démarquer de la pédagogie scolaire, on a introduit au Chili une dimension ludique dans la formation des dirigeants de l'Union nationale de l'agriculture familiale (UNAF, en espagnol comme en français). La contribution de Karin Berlien Araos et Francisco Serón montre comment « le jeu des chocolats », facilement reproductible, permet d'expérimenter la sortie de « la tragédie des communs » : si tout le monde demande le maximum de chocolats, il n'y en aura pour personne. Pour arriver à l'optimum, il faut se concerter pour aboutir au compromis acceptable par tous.

Les Coopératives jeunes service (CJS) sont nées au Québec et elles se diffusent en France depuis peu. Ce sont des coopératives « éphémères » dans lesquelles, le temps d'un été, des jeunes s'associent pour offrir leurs services sur le mode de

l'entreprise coopérative (bricolage, jardinage, garde d'enfants etc.). La contribution d'Alexandrine Lapoutte et Flore Chevillard analyse la CJS de Tarare (près de Lyon) ; celle de Geoffroy Volat et Amandine Plaindoux compare deux CJS normandes. Ces deux études adoptent une démarche interdisciplinaire, mais la première part des sciences de gestion et la seconde des sciences de l'éducation. Les résultats sont convergents : les CJS permettent aux jeunes de faire un apprentissage plus riche sur le plan citoyen que sur le plan économique proprement dit. Contrairement à la vision courante d'une jeunesse individualiste et égoïste, ces jeunes coopérateurs sont prêts à donner plus que ce qu'ils reçoivent ; ils ne sont pas très différents des travailleurs adultes qui vivent leur métier comme une « mission » au service de la société (Alter, 2009). Lapoutte et Chevillard soulignent que, dans les CJS, l'émancipation économique favorise l'émancipation politique. Volat et Plaindoux appellent à la vigilance car, dans l'expérience des CJS, les jeunes découvrent aussi la logique de la concurrence, qui risque à tout moment de ressurgir et d'étouffer la solidarité. Ces contributions se complètent et chacune détient sa part de vérité.

Karamoko Vasseko et Youssouf Meité étudient une coopérative féminine de vendeuses de produits alimentaires sur un marché de la banlieue d'Abidjan. Cette coopérative a été fondée par trois femmes qui ont des projets ambitieux de gestion et d'extension du marché. Les adhérentes tiennent chacune un commerce individuel. Dans les faits, les trois fondatrices dirigent la coopérative ; mais, même s'il y a quelques tiraillements, les adhérentes approuvent la gestion des fondatrices. La mise en place d'une formation à la gestion participative pour les adhérentes illustre cette ambiguïté : pour les fondatrices, cette formation est nécessaire pour renforcer la crédibilité de la coopérative et lui permettre d'obtenir des subventions de l'État et/ou d'ONG internationales, pour l'agrandissement du marché. Les adhérentes voient avant tout l'intérêt d'une initiation à la comptabilité et à la gestion pour un meilleur fonctionnement de leurs commerces. Le lien entre l'individuel et le collectif est complexe dans une coopérative.

L'utopie égalitaire de l'ESS aspire à se diffuser dans le monde entier ; l'étude de Florine Garlot porte sur les principaux organismes français de solidarité internationale. Elle souligne d'abord que les promoteurs de la solidarité internationale raisonnent davantage en termes de formation descendante (*top down*) des populations des pays du Sud que de *coconstruction* de projets de développement. Elle met surtout en garde contre un risque de néocolonialisme inconscient, dans une diffusion à sens unique, du Nord (qui détient les crédits) vers le Sud (qui les reçoit). Au-delà des crédits, les pays du Nord croient aussi détenir l'expertise. La solidarité internationale n'est pas à l'abri de la relation verticale et descendante, qui caractérise les relations entre les riches et les pauvres (Simmel, [1908], 1999). L'apprentissage de la réciprocité est central dans la diffusion de l'ESS à l'international, mais la réciprocité est-elle toujours au rendez-vous ? Pour Florine Garlot, il y a des relents de paternalisme dans l'expression « former à l'ESS » et elle propose de « construire avec », pour que les partenaires du Nord et du Sud soient sur un pied d'égalité.

DANS LA « CUISINE » DES FORMATIONS UNIVERSITAIRES : LA MISE EN PRATIQUE DE LA RÉFLEXIVITÉ

La cuisine est un art complexe. Pour les plus ambitieux, c'est la recherche permanente de saveurs originales, en expérimentant de nouvelles combinaisons. Dans la vie quotidienne, c'est souvent l'art d'improviser et de *composer* avec les ressources disponibles – au double sens de les associer et de les mélanger harmonieusement. Le même processus est à l'œuvre dans les universités, pour la mise en place de formations nouvelles, ce qui passe par des adaptations de part et d'autre. Cette dernière partie entre dans « la cuisine » (on pourrait aussi dire « les coulisses ») de la création et de la gestion des diplômés en ESS à l'université, principalement au niveau des masters. Il n'y a pas de règles bien définies, mais des espaces de négociation.

L'ESS n'a pas fait son entrée à l'université par la « grande porte », mais dans une démarche de « grignotage » progressif. Elle a dû attester de sa légitimité scientifique, quelquefois en utilisant un vocabulaire qui n'est pas le sien. La « greffe » a fini par prendre et le nombre de formations universitaires à l'ESS augmente rapidement.

Si les masters ESS sont soumis aux mêmes règles que les autres masters, ils ont leurs spécificités. Les contributions réunies ici insistent toutes sur l'importance d'un apprentissage à partir de la pratique. Elles s'inscrivent dans une épistémologie de la réflexivité : sans nier les différences entre acteurs et chercheurs, il ne faut pas en faire des frontières infranchissables. Selon la formule célèbre d'Harold Garfinkel ([1967] 2007) : « les acteurs ne sont pas des idiots culturels » et les chercheurs n'ont pas le monopole de la lucidité. Le regard réflexif est le fondement d'une coopération fructueuse entre eux.

Dans un autre registre, la psychologie et la psychanalyse ont montré que, dans tout couple, chaque partenaire éprouve à la fois de l'attraction et de la répulsion pour l'autre. Pour en sortir « par le haut », les partenaires doivent se remettre en cause, en menant une analyse réflexive. Ceci vaut pour le « couple » formé par l'université et l'ESS. Cette dernière aspire à une reconnaissance universitaire qui lui apporte incontestablement crédibilité et légitimité. En même temps, elle a très peur des lourdeurs bureaucratiques et de la rigidité de l'université : l'ESS risque de « perdre son âme » si elle n'a plus la souplesse nécessaire au succès des innovations sociales (Stoessel-Ritz et Blanc, 2018).

Elisabetta Bucolo et Laurent Gardin sont d'anciens membres du CRIDA (Centre de recherche et d'information sur la démocratie et l'autonomie). Leur contribution sur son histoire est un bel exemple d'analyse réflexive. Ce centre, fermé en 2015, a été pendant trente ans un « passeur de frontières » entre l'ESS et l'université en France. Il a développé une recherche universitaire légitime sur l'ESS dans les sciences sociales. Il a aussi mis en place des formations continues universitaires pour les cadres de l'ESS, en utilisant la recherche-action. Sa

souplesse lui a permis d'associer formation, recherche et conseil aux organismes de l'ESS. Sa disparition illustre le paradoxe de l'attraction et de la répulsion : l'intégration du CRIDA dans le Laboratoire de sociologie du changement des institutions (LSCI) a permis son rattachement au Centre national de la recherche scientifique (CNRS) en 1988. Ce fut à la fois une reconnaissance et un « baiser de la mort » : le CRIDA a été contraint de se consacrer à la seule recherche, en abandonnant les autres activités qui alimentaient ses recherches. Il a ainsi perdu son originalité et sa raison d'être.

L'Office central de coopération à l'école (OCCE) est une fédération d'organismes départementaux qui gardent leur autonomie et qui se consacrent à l'introduction de la coopération dans les écoles publiques. La contribution de Pierre Ruch et Catherine Hueber retrace d'abord son histoire, en montrant que l'objectif initial de la coopération était économique : collecter des fonds pour financer les activités extrascolaires. C'est majoritairement devenu aujourd'hui une formation à la citoyenneté. Les auteurs analysent ensuite une initiative originale de l'OCCE 68 (dans le département du Haut-Rhin), bien mise en évidence par le titre de leur contribution : « Osons la pédagogie coopérative à l'université ». Si de nombreux OCCE interviennent à l'université, dans la formation des Professeurs des écoles, l'OCCE 68 est, à notre connaissance, le seul en France à proposer une formation active à la pédagogie coopérative dans un master ESS (ici, le master « Ingénierie de projets en ESS », de l'université de Haute-Alsace).

Responsables d'un master en politiques sociales, Patrick Gianfaldoni, Jean-Robert Alcaras et Lucile Manoury analysent dans leur contribution le dispositif pédagogique qu'ils expérimentent depuis quelques années. Ce dispositif met en place une forme d'apprentissage de groupe dans une situation proche de la situation professionnelle réelle : un groupe d'étudiants, accompagné par quelques enseignants, négocie avec un organisme le cahier des charges d'une tâche à réaliser, dans le domaine du conseil, de la recherche et/ou de l'intervention dans les politiques sociales et/ou l'ESS. L'intérêt de ce dispositif est en même temps sa limite : le succès est élevé, y compris en termes d'insertion professionnelle des étudiants après le diplôme. Mais il repose sur un gros investissement de tous les partenaires : le commanditaire, les étudiants et les enseignants. Il n'est pas sûr que ce qui est possible au stade expérimental puisse, sans moyens supplémentaires, être généralisé à une plus grande échelle.

La validation des acquis de l'expérience (VAE) est un dispositif complexe. Il s'agit d'établir des équivalences entre des savoirs universitaires et des savoirs issus d'une expérience, professionnelle ou autre, pour faciliter la reprise d'études par des adultes dispensés de suivre les enseignements dont ils maîtrisent déjà les contenus. Mais certains universitaires ont du mal à admettre que l'on puisse être compétent dans leur spécialité sans avoir suivi leur cours magistral ! On peut y voir une des raisons pour lesquelles ce dispositif est davantage utilisé dans les masters préparant à l'ESS que dans les masters traditionnels. La contribution de

Nadine Richez-Battesti et Francesca Petrella souligne les affinités entre la logique réflexive de la VAE et celle de la « biographie raisonnée », inventée par Henri Desroche et pratiquée dans les collèges coopératifs. Elles notent aussi que la VAE est beaucoup utilisée par des cadres autodidactes, nombreux dans l'ESS, qui veulent acquérir un diplôme reconnaissant la qualification acquise par la pratique.

Dans une société qui développe les dispositifs *techniques* de régulation (circulation, température, etc.), l'écart s'amplifie entre la perception et la réalité du fonctionnement social : on a l'impression que rien ne se passe, mais il suffit qu'il y ait un incident ou un accident pour s'apercevoir que des « agents de sécurité » (au double sens, policier et technique) s'activent. La théorie des incidents critiques se fonde sur ce constat : les incidents sont à la source de la connaissance du réel. Monique Combes-Joret mobilise cette théorie pour enseigner la Gestion des ressources humaines (GRH) dans un master ESS, en cherchant à développer (comme dans la contribution précédente) la réflexivité des étudiants. Sa contribution montre comment un incident, anecdotique au premier abord, peut devenir le révélateur de sérieux dysfonctionnements, si on l'analyse en profondeur.

Dans le système scolaire et universitaire français, pour enseigner une langue étrangère, on commence par constituer des « groupes de niveaux », plus ou moins homogènes : si l'on mélangeait les débutants et les étudiants avancés, les premiers ne comprendraient rien et les seconds perdraient leur temps ! Enseignant l'anglais à l'université de Strasbourg et dans le master ESS de l'université de Haute-Alsace, Brett Johnson cherche à introduire, dans l'enseignement des langues, une pédagogie coopérative fondée sur l'entraide ; il analyse ici les difficultés auxquelles il est confronté. Les plus importantes viennent des étudiants eux-mêmes : certains considèrent qu'ils sont définitivement incapables de parler la langue de Shakespeare ; d'autres font du refus de l'anglais un acte militant contre « l'impérialisme culturel des USA » ; enfin, parmi ceux qui maîtrisent la langue anglaise, aider les autres est parfois perçu comme une perte de temps. Ce bilan sans concessions pourrait être décourageant. Brett Johnson croit que la connaissance des langues est indispensable au développement de l'ESS à l'échelle mondiale et il poursuit sa recherche d'une pédagogie coopérative adaptée à l'apprentissage des langues étrangères. Cette réflexion sur l'apprentissage coopératif des langues étrangères est essentielle au succès de l'ESS dans les pays du Sud : comment s'approprier des pratiques innovantes si elles sont diffusées dans une langue mal maîtrisée et mal comprise ? Croire que le français est la langue quotidienne dans l'Afrique « francophone » est une illusion dangereuse : de plus en plus, le français est une langue étrangère dans de nombreux pays appartenant à la « francophonie ». L'apprentissage et l'appropriation des langues sont des enjeux majeurs pour la réussite de l'ESS au niveau international.

Le voyage est, au moins depuis le Moyen Âge, une étape centrale dans la formation des artisans : il faut sortir de chez soi et faire un « tour de France (ou d'Europe) » pour se former auprès de différents maîtres ayant chacun sa

méthode, avant de trouver la sienne. L'ESS s'est inspirée de cette tradition et Martine Theveniaut fait partie des fondateurs des « Voyages-Apprenants » : des acteurs de l'ESS visitent des collègues qui ont une activité proche, pour confronter leurs points de vue. Martine Theveniaut et Josiane Stoessel-Ritz ont décidé d'élargir le champ du « Voyage apprenant », en l'ouvrant à des groupes d'étudiants de master ESS. Elles montrent ici l'intérêt et les limites d'une telle démarche, qui incombe autant aux acteurs universitaires (enseignants, étudiants) qu'aux acteurs professionnels.

Dans une perspective historique, Kamal Menzou retrace d'abord l'évolution juridique du Maroc. Avec la colonisation, il est passé d'un droit traditionnel, collectif et oral, à un droit individuel et écrit ; ceci a permis l'appropriation des biens communs par les colons, puis par l'État. Sans vouloir revenir au passé, l'auteur montre la nécessité pour l'ESS de retrouver des formes collectives de gestion des ressources naturelles, notamment de la forêt. L'introduction de l'ESS dans la formation des futurs responsables forestiers pourrait être une avancée intéressante. En regardant de plus près le contenu de cette formation et les représentations de l'ESS chez les étudiants, l'auteur met à jour de grandes ambiguïtés : telle qu'elle est enseignée et appropriée par les étudiants, l'ESS est un complément à l'économie de marché. L'auteur souligne en conclusion un danger permanent pour l'ESS, au-delà du milieu forestier et au-delà du Maroc :

« [L'ESS n'est pas] une économie autour des biens et services marchands et non marchands, mais il s'agit d'un bien commun autour duquel se construisent des liens sociaux et des activités économiques incommensurables, dont le social est la finalité. »

Les textes réunis dans cet ouvrage ont été présentés et discutés lors du 1^{er} Forum international de l'économie sociale et solidaire® à Marrakech, en mai 2017. Ils ont ensuite été retravaillés en vue de leur publication.

Pendant ce Forum, la contribution que la formation à l'ESS pourrait apporter à l'organisation de rencontres entre les acteurs de terrain, les acteurs institutionnels, les universitaires et les étudiants a été au centre des débats. L'objectif maintenant est d'aboutir à une plateforme d'échanges à construire entre acteurs européens et africains. Cette initiative a donné une impulsion majeure à la structuration de réseaux internationaux d'acteurs locaux, reliant les universités avec les acteurs publics et privés.

D'autres Forums devraient suivre. Leur spécificité – outre la dimension euro-africaine – pourrait être l'innovation sociale dans le développement durable et/ou dans l'ESS (Stoessel-Ritz *et al.*, 2018), ainsi que l'expérimentation de coopérations renforçant la solidarité, en actes et pas seulement en paroles.