

Université Paris Descartes
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Département de Sciences de l'Éducation

L'éducation à l'Économie Sociale et Solidaire à l'École

Mémoire de Master 1 Sciences de l'Éducation

Sous la direction de Monsieur Roger SUE

Lucile Marsault

Année scolaire 2017-2018

Sommaire

Remerciements	3
Introduction	4
PREMIÈRE PARTIE : Les enjeux de l'éducation à l'ESS à l'École	10
1. Pourquoi éduquer à l'ESS à l'École ?.....	10
1.a. L'ESS, un « fait total ».....	10
1.b. Une dimension éducative intrinsèque à l'ESS	13
1.c. Un rôle à reconquérir à l'École	15
2. Institutionnalisation et mise œuvre de l'éducation à l'ESS à l'École.....	17
2.a. L'Economie Sociale Partenaire de l'École de la République, chargée de la promotion de l'ESS dans le système scolaire	17
2.b. Les projets « Mon ESS à l'École »	19
2.c. Questionnements, problématique, hypothèse et méthodologie	20
DEUXIÈME PARTIE : Les caractéristiques de l'éducation à l'ESS à l'École	24
1. Une éducation qui prend la forme des « éducations à »	24
1.a. De l'impossibilité de s'imposer dans les disciplines scolaires à la nécessité de s'inscrire dans les « éducations à »	24
1.b. L'éducation à l'ESS, au croisement de plusieurs « éducations à ».....	26
1.c. La transmission de valeurs partagées par l'École	27
2. L'indispensable expérimentation des principes et valeurs de l'ESS	30
2.a. Des pratiques pédagogiques inhérentes au projet d'éducation à l'ESS	30
2.b. Développer l'esprit d'entreprendre autrement	32
2.c. Vers la reconnaissance de nouvelles compétences à l'École ?	34

TROISIÈME PARTIE : Analyse empirique et théorique des projets « Mon ESS à l'École »	37
1. L'apprentissage par l'expérience : la découverte du pouvoir d'agir sur son territoire	37
1.a. Des apprentissages qui s'ancrent dans la réalité des élèves et du lycée.....	38
1.b. Des élèves acteurs : l'apprentissage par l'action et la réflexion	40
2. Un nouveau rapport aux apprentissages	43
1.a.. La valorisation et l'acquisition de nouvelles compétences	43
2.b. Des projets qui contribuent à donner du sens aux apprentissages	46
Conclusion	49
Bibliographie	51
Annexe	54

Remerciements

Je tiens à remercier Roger Sue, directeur de ce mémoire, pour ses conseils et ses remarques qui ont stimulé ma réflexion.

Je remercie Oriane Bézert, coordinatrice nationale du dispositif « Mon ESS à l'Ecole » pour sa disponibilité et sa coopération dans le cadre mon enquête empirique.

J'aimerais également remercier Mme Zerdani et Mme Boudjadja, du Lycée Le Chatelier de Marseille, pour leur accueil, ainsi que leurs élèves.

Je souhaiterais enfin remercier Anaïs Martin pour ses conseils méthodologiques.

Introduction

Dans notre société du savoir, la *forme scolaire*¹ reste la forme d'éducation dominante mais elle est largement questionnée par les demandes sociales qui émergent hors de ses murs. L'éducation à l'Economie Sociale et Solidaire (ESS) s'inscrit parmi ces « *éducations à...* » qui « *interrogent les finalités de l'Ecole, les découpages disciplinaires, les curriculums ainsi que leur évaluation*² ». Depuis sa massification et son unification par la création du collège unique en 1975, le système éducatif français connaît des difficultés et des tensions³ et est devenu l'un des plus inégalitaires et discriminatoires⁴ en Europe. L'institution scolaire est donc confrontée à de nombreux enjeux, « *le principal étant la (re)mise en marche de l'ascenseur sociale*⁵ ». L'éducation à l'ESS, par une démarche qui vise la réussite de tous, entend renforcer les valeurs coopératives et solidaires, minoritaires dans un système éducatif compétitif. Alors que l'Ecole a été conçue comme un « *sanctuaire*⁶ », E. Faure recommandait, dès 1972, de ne pas séparer l'enfant dans deux vies parallèles⁷. Il appelait à accentuer les efforts pour créer davantage de liens entre la théorie et la pratique, afin de motiver les élèves. Les « *éducations à...* », bien qu'elles s'inscrivent dans la *forme scolaire* dominante, sont pourtant une solution privilégiée pour introduire de nouveaux objets à l'Ecole et faire ainsi le lien entre le monde scolaire et le reste de la société.

Si l'éducation aux valeurs coopératives et solidaires à l'Ecole « *s'inscrit bien dans une histoire à présent pluriséculaire*⁸ », elle connaît un nouveau dynamisme depuis la création de l'Economie Sociale Partenaire de l'Ecole de la République (ESPER) en 2010 et la signature

¹ La *forme scolaire* est un concept théorisé par Guy Vincent : il désigne ce que Emile Durkheim appelait l'école, c'est une « *forme de transmission de savoirs et de savoir faire, [qui] privilégie l'écrit, entraîne la séparation de "l'écolier" par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire.* ». VINCENT Guy, COURTEBRAS Bernard, et REUTER Yves, « La forme scolaire : débats et mises au point. Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter », *Recherches en didactiques*, vol. 13, no. 1, 2012, p. 110

² AUDIGIER François, « Les Éducation à... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse », *Recherches en didactiques*, n°13, 2012/1, p. 26

³ BOUDET Martine, SAINT-LUC Florence (dir.), *Le système éducatif à l'heure de la société de la connaissance*, Toulouse, Presses Universitaires du Midi, 2014, p.32

⁴BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger, *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Seuil, coll. « La république des idées », 2009, 117 p.

⁵ CONNAC Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, Paris, ESF éditeur, collection pédagogies, 2009

⁶ DUBET François, *Les lycéens*, Le Seuil, 1991, 313 p.

⁷ FAURE Edgar, *Apprendre à être*, Paris, Unesco/Fayard, 1972, 368 p.

⁸ CHAIBI Olivier, « Éduquer à la solidarité : les rapports entre l'ESS et l'éducation en France du XIXe siècle à nos jours », *Recma*, n°348, 2018/2, p. 43

d'accords-cadres de coopération en 2013 et 2014. L'ESPER fédère quarante-six organisations – associations, coopératives, mutuelles et syndicats – de l'ESS et de la communauté éducative, qui œuvrent à la promotion et à la reconnaissance de l'ESS dans le système éducatif français. C'est grâce à des acteurs engagés – associations, mutuelles, coopératives, syndicats, membres de la communauté éducative – que des initiatives ont émergé en France. A l'inverse de mouvements comme l'éducation au développement durable, imposés aux professeurs par des instances internationales puis nationales, l'éducation à l'ESS est le fait de pratiques locales diverses dont elle tire sa légitimité. Lancé par l'ESPER en 2016, le dispositif « Mon ESS à l'Ecole » s'adresse aux élèves de la cinquième au Brevet de Technicien Supérieur, et permet l'expérimentation de projets collectifs et coopératifs d'utilité sociale, au sein desquels les élèves sont acteurs. De telles actions contribuent à l'éducation à l'ESS, telle que théorisée par S. Rospabé « *comme un processus pédagogique (“s'informer, comprendre, agir”) qui vise à une compréhension critique des enjeux économiques actuels pour s'engager dans la construction d'une économie plus humaine basée sur d'autres valeurs que la recherche du profit, sur un autre modèle de gouvernance des entreprises, sur d'autres modes de production, d'échanges, de consommation, d'épargne, etc.*⁹. ».

L'éducation à l'ESS implique donc des pédagogies actives et coopératives, issues de l'Education Nouvelle, qui sont porteuses des valeurs que souhaite promouvoir l'ESS. De telles pratiques, bien qu'elles aient démontré leur efficacité, sont toujours minoritaires au sein de l'institution scolaire. Selon P. Perrenoud, ces méthodes actives se sont développées non « *pas pour s'opposer à des pédagogies inactives, mais pour contester le caractère stéréotypé, pauvre, décontextualisé et ennuyeux des exercices scolaires*¹⁰ ». Ces pédagogies sont en adéquation avec les ambitions éducatives de l'ESS et permettent l'apprentissage de l'exercice de la citoyenneté démocratique et économique. L'implication des acteurs de l'ESS dans la formation des futurs citoyens n'est pas récente mais elle connaît un nouveau dynamisme face aux défis auxquels elle est confrontée.

Avant d'exposer ces défis, il convient de tenter d'esquisser une définition de l'ESS. C. Vienney, en 1983, écrivait à propos du concept d'économie sociale qu'il était « *un ensemble*

⁹ ROSPABE Sandrine, « L'éducation à l'ESS : nouveau champ d'action pour l'animation socioculturelle ? », *Animation Territoires et Pratiques Socioculturelles*, n°6, 2014, p.109

¹⁰ MAULINI Olivier, PERRENOUD Philippe, « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions », in MAULINI Olivier et al., *Les formes de l'éducation : variété et variations*, De Boeck Supérieur « Raisons éducatives », 2005, p. 160

d'autant plus intéressant qu'il est indéfinissable¹¹ ». Selon J-F. Draperi, « L'ESS est un fait total qui questionne les pratiques entrepreneuriales les plus élémentaires comme les théories économiques les plus établies, la production de connaissances comme la relation entre la connaissance et la réalité que celle-ci traduit¹². ». C'est notamment parce qu'elle est guidée par des principes et des valeurs qui la caractérisent que l'ESS s'affirme dans la société. En 1980, ces principes sont inscrits dans la Charte de l'économie sociale. La finalité humaniste, le fonctionnement démocratique, la non-lucrativité¹³, la libre adhésion et la solidarité sont autant de valeurs qui apparaissent en contradiction avec celles qui guident l'économie capitaliste. Boltanski et Chiapello ont défini cette dernière par « une exigence d'accumulation illimitée du capital par des moyens formellement pacifiques¹⁴ ». Finalement, la loi du 31 juillet 2014¹⁵ a permis la reconnaissance juridique de l'ESS en tant que secteur économique avec ses structures et valeurs propres. L'ESS y est définie comme « un mode d'entreprendre et de développement adapté à tous les domaines de l'activité humaine ». La loi a donc également élargi la définition de l'ESS au risque de la faire « devenir un simple étendard¹⁶ ». Ainsi, l'éducation à l'ESS se doit de transmettre un regard critique sur son propre objet, afin d'en assurer la cohérence des valeurs et la perpétuation du projet.

Les défis auxquels fait face l'ESS sont nombreux, et c'est en partie en misant sur l'éducation que ce secteur économique, porteur d'une vision sociétale alternative, entend y répondre. Alors que l'ESS produit 12% de la richesse du PIB et représente 10% de l'emploi salarié en 2012¹⁷, elle est confrontée au renouvellement d'un quart de ses employés pour cause de retraite d'ici 2020¹⁸. Ce besoin ne pourra être satisfait que si les jeunes générations connaissent l'ESS, ses structures, ses principes, ses valeurs et les opportunités qu'elle offre. Comme le relèvent plusieurs sondages, les jeunes adhèrent aux idées portées par l'ESS, connaissent certaines de ses organisations, mais ne parviennent pas à considérer ce secteur

¹¹ VIENNEY Claude, « Concepts et champs de l'économie sociale », *Recma*, n° 9, 1983

¹² DRAPERI Jean-François, « L'éducation, réponse aux défis de l'ESS ? », *Recma*, n°348, 2018/2, p. 6

¹³ Henri Desroche réfute l'usage de l'expression « à but non lucratif » argumentant que l'ESS s'inscrit dans une économie marchande et donc dans une quête de performance.

¹⁴ BOLTANSKI Luc. & CHIAPELLO Eve, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 2002, p.37

¹⁵ Loi n° 2014-856 du 31 juillet 2014 relative à l'économie sociale et solidaire

¹⁶ DRAPERI Jean-François, *Henri Desroches. Espérer, Coopérer, (s') Eduquer*, Montreuil, Presse de l'économie sociale, 2014, p.107

¹⁷ Institut national de la statistique et des études (Insee), Statistiques n°1522, *L'économie sociale, des principes communs et beaucoup de diversité*, 21/11/2014. Disponible sur : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281365#consulter> [consulté le 20 mars 2014]

¹⁸ Conseil National des Chambres Régionales de l'Economie Sociale et Solidaire (CNCRES), *Départs à la retraite des effectifs salariés de l'ESS et stratégies des entreprises pour y faire face*, Observatoire national de l'ESS/CNCRES, 2011, p.1

économique dans sa globalité. Ce manque de connaissances sur l'ESS traduit donc un manque de reconnaissance de la part du reste de la société et notamment des institutions. En revanche, les valeurs de l'ESS – gouvernance démocratique, lucrativité limitée, solidarité, responsabilité individuelle et collective – correspondent à celle des jeunes. L'un des défis majeurs de l'éducation à l'ESS est lié à la reconnaissance de la pluralité économique qui implique donc la promotion de cette économie alternative auprès des jeunes. Seule une vision pluraliste du monde économique permettra l'exercice d'une citoyenneté économique éclairée.

C'est donc en rendant les élèves acteurs de projets d'utilité collective que l'éducation à l'ESS à l'Ecole cherche à promouvoir ce secteur et ses valeurs. « *C'est en partie au moins à travers l'exercice de la pratique que s'acquièrent, se transmettent, se réinventent et se renouvellent les principes et la créativité de l'ESS*¹⁹. ». Ces propos de J-F Draperi sont extraits de son éditorial « L'éducation, réponse aux défis de l'ESS » paru dans le dernier numéro de la Revue Internationale de l'Economie Sociale, Recma, dont la thématique était « Éduquer, former, coopérer ». Le choix de ce thème est révélateur de l'intérêt porté par les chercheurs aux diverses formes d'éducation et de formation à l'ESS en France et dans le Monde, et conforte sa légitimité et son actualité. Cependant, S. Rospabé relève que « *L'éducation à l'ESS vient s'inscrire dans un ensemble d'"éducations à", largement pensé et décrit par le milieu associatif et celui des organisations internationales mais assez peu investi par le monde académique.*²⁰ ».

Dès lors, la présente recherche se base sur la conception de l'éducation à l'ESS théorisée par S. Rospabé. L'objet étudié est le dispositif « Mon ESS à l'Ecole » développé en lycée. Au vu de la forme spécifique que prend cette éducation, elle offre aux élèves la possibilité d'expérimenter la mise en œuvre d'un projet collectif et coopératif en adéquation avec les valeurs promues par l'ESS. Cela amène à plusieurs questionnements :

- De quelle manière les projets « Mon ESS à l'Ecole » contribuent-ils à l'éducation à l'ESS ?
- Comment les pédagogies actives facilitent-elles la transmission des valeurs de l'ESS ?
- Quels sont les intérêts pour les professeurs et les élèves de développer de tels projets ?
- Comment ces projets peuvent-ils aider les élèves à appréhender différemment leurs apprentissages et leur environnement ?

¹⁹ DRAPERI Jean-François, « L'éducation, réponse aux défis de l'ESS ? », *Recma*, n°348, 2018/2, p. 6

²⁰ ROSPABE Sandrine, « L'éducation à l'ESS : nouveau champ d'action pour l'animation socioculturelle ? », *Animation Territoires et Pratiques Socioculturelles*, n°6, 2014, p.108

Ces questionnements nous amènent à la problématique suivante :

Peut-on dire que l'implication des élèves dans des projets d'utilité collective, respectueux des valeurs de l'ESS, permet de redonner du sens à leur apprentissage et d'instaurer un nouveau rapport à l'Ecole ?

Nous chercherons donc à démontrer que le développement d'un projet collectif respectueux des valeurs de l'ESS permet d'appréhender différemment les savoirs, et de redonner du sens aux apprentissages, en donnant aux élèves la possibilité d'appréhender la réalité de leur territoire et leurs capacités d'action sur ce dernier.

Les méthodes quantitatives et qualitatives ont été combinées. Un entretien de groupe semi-directif a été mené auprès de quatre élèves de seconde professionnelle participant au projet « Ma permanence solidaire », au lycée Le Chatelier de Marseille. Un questionnaire, complété par cinquante lycéens, issus de cinq lycées participant au dispositif, permettra d'éclairer les analyses de la présente étude.

Les lycéens enquêtés ont découvert l'ESS grâce au projet qu'ils ont mené, bien que certains aient déclaré en connaître les structures. Ces actions ont également permis aux élèves de découvrir de nouveaux acteurs de leur territoire, avec lesquels ils ont eu l'occasion d'échanger, voire de coopérer. L'éducation à l'ESS, sous la forme du projet « Mon ESS à l'Ecole » permet aux élèves de devenir des acteurs à part entière de leur territoire, et ainsi de prendre conscience de ses potentialités et besoins. Cet ancrage dans la réalité des jeunes est porteur de sens pour ces derniers. En effet, si le sens se construit à partir de valeurs et de représentations, alors le caractère local des projets en facilite l'élaboration. Par leur caractère collectif et coopératif, les actions ont impliqué des acteurs extérieurs à l'école, ce qui contribue à « désanctuariser » les lycées et à instaurer un nouveau rapport aux apprentissages. Les professeurs ne sont plus les seuls détenteurs du savoir, ils sont les facilitateurs d'apprentissages dont les élèves sont de plus en plus responsables. Ces projets, puisqu'ils invitent à relativiser la *forme scolaire*, permettent l'implication d'élèves qui peuvent être éloignés de la culture scolaire. Si le découpage disciplinaire en lycée a pu vider de son sens les apprentissages, de tels projets participent à recréer du lien entre ces disciplines. Redonner

du sens aux apprentissages, permettrait donc de créer des « réussites paradoxales²¹ » en remobilisant les lycéens. En menant des projets d'utilité sociale, les élèves développent leur sens de l'autonomie et des responsabilités, et mobilisent et développent des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Ils prennent ainsi conscience que leurs apprentissages scolaires peuvent prendre sens et être utiles lorsqu'ils sont mis au service d'un projet respectueux des valeurs de l'ESS. Cela contribue à revaloriser les savoirs pratiques peu considérés face aux savoirs scolaires légitimés par l'institution. Finalement ces projets sont « gagnants-gagnants » : ils donnent aux élèves la possibilité d'expérimenter de nouvelles manières d'apprendre et sont bénéfiques pour la société de par leur caractère social et solidaire.

Une première partie présentera les enjeux de l'éducation à l'ESS à l'Ecole. Nous tenterons ensuite d'esquisser les contours théoriques de cette « éducation à » et des pédagogies actives qu'elle implique. Enfin, une analyse empirique et théorique permettra d'étudier de quelle manière ces projets instaurent un nouveau rapport aux apprentissages et au lycée.

²¹ Propos de Mme Zerdani, une des enseignantes référentes du projet « Ma permanence solidaire », Lycée Le Chatelier, Marseille

PREMIÈRE PARTIE : Les enjeux de l'éducation à l'ESS à l'École

Les enjeux auxquels fait face l'ESS la pousse indéniablement à réinvestir le champ éducatif, historiquement partie intégrante du projet de l'économie sociale. Cette dernière, grâce aux penseurs qui l'ont théorisée et à ses praticiens, a occupé une place importante et influente dans l'histoire éducative et scolaire française. L'éducation à l'ESS connaît un nouveau dynamisme qui lui permet de réaffirmer ses liens avec l'Education Nationale.

1. Pourquoi éduquer à l'ESS à l'École ?

Promouvoir l'ESS à l'École permet d'œuvrer en faveur d'un rééquilibrage des forces en présence dans l'institution scolaire. La connaissance et la reconnaissance de l'ESS est une condition pour penser le monde économique dans sa pluralité et pour pouvoir prétendre y exercer un regard critique.

1.a. L'ESS, un « fait total »

Pour comprendre les défis de l'éducation à l'ESS, il est nécessaire de comprendre les origines, les valeurs et principes de ce modèle économique qui apparaît également comme un modèle plus largement sociétal. Pour J-F. Draperi, c'est « *un fait total qui questionne les pratiques entrepreneuriales les plus élémentaires comme les théories économiques les plus établies, la production de connaissances comme la relation entre la connaissance et la réalité que celle-ci traduit*²² ». L'économie sociale, en France, est née de la révolution industrielle et du mouvement associationniste ouvrier à la fin du XVIII^e siècle. A cette époque, elle prend la forme de sociétés de secours mutuels, de coopératives agricoles, ouvrières ou de consommation et permet de répondre aux besoins d'une partie de la population qui se précarise – notamment ouvriers et paysans. Les principes de cette économie sociale sont notamment théorisés et issus des courants socialistes et anarchistes du XIX^e siècle. Parmi ces théoriciens et penseurs, Marx, Engels, Proudhon ou Fourier ont proposé des modèles économiques alternatifs socialistes ou anarchistes, utopiques ou non, qui ont permis d'envisager une approche plus sociale de l'économie. Le terme d'« économie sociale » apparaît en 1830, avec le *Nouveau traité d'économie sociale* de Charles Dunoyer et est

²² DRAPERI Jean-François, « L'éducation, réponse aux défis de l'ESS ? », *Recma*, n°348, 2018/2, p. 6

qualifié par Charles Gide comme « *les institutions du progrès social*²³ ». Comme le font remarquer D. Demoustier et S. Wilson-Courvoisier, la dimension éducative de l'économie sociale lui est intrinsèque : « *Dès ses origines associationnistes, mutualistes et coopératives, l'ESS a intégré un projet éducatif dans son projet économique, à la fois par nécessité (l'apprentissage de l'association) et par volonté (l'émancipation ouvrière)*.²⁴ ». Ainsi, l'ESS, par l'éducation ouvrière et populaire, cherche tout au long du XIX^e et XX^e à introduire la coopération à l'école par l'enseignement, les pédagogies coopératives ou la mise en place de coopératives scolaires. M. Adam explique le déclin et la perte d'intérêt des valeurs coopératives au XX^e siècle. Selon lui, le terme « coopération » est associé, à juste titre, au mouvement associationniste ainsi qu'aux coopératives agricoles et « *sa connotation reste vieillotte et évoque plus les coopératives qu'un processus interactif dans la théorie du comportement coopératif du politologue Robert Axelrod (1982)*.²⁵ », et ce, jusque dans les années 2000. Alors que l'économie sociale se développe tout au long des XIX^e et XX^e siècles, l'économie solidaire émerge lors des prémices du déclin des Trente Glorieuses, dans les années 1960 et 1970. Selon Alain Lipietz²⁶, alors que l'économie sociale a permis le développement de structures s'organisant autour de principes démocratiques, l'économie solidaire donne un sens aux pratiques économiques par son utilité sociale et environnementale. C'est au tournant des années 1990 qu'apparaît le terme d'« économie solidaire », théorisé par Bernard Eme et repris par Jean-Louis Laville.

C'est durant le dernier quart du XX^e siècle que s'institutionnalise l'ESS. En 1980, la Charte de l'économie sociale expose explicitement les principes et valeurs de ce secteur de l'économie et permet la reconnaissance d'un modèle d'entreprise particulier. En effet, à partir de 2000, l'ESS est progressivement reconnue par les gouvernements successifs. Le 31 juillet 2014, la loi relative à l'ESS marque la reconnaissance de ce secteur de l'économie par l'Etat ainsi que le désir de ce dernier de le soutenir et de le développer. De ce fait, les Pôles Territoriaux de Coopération Economique (PTCE) ont été reconnus par le gouvernement. Ces pôles mettent en relation les acteurs de l'ESS et des Petites et Moyennes Entreprises, favorisant l'emploi durable sur un territoire donné. De plus, chaque Région a été dotée d'une

²³ DEMOUSTIER Danièle, CHAVES Rafeël, HUNCOVA Magdalena, LORENZ Günther & SPEAR Roger, « Débats autour de la notion d'économie sociale en Europe. », *Recma*, n°300, 2006, p. 8

²⁴ DEMOUSTIER Danièle, WILSON-COURVOISIER Scarlett, « L'enseignement initial de l'économie sociale et solidaire : un enjeu stratégique », *Revue internationale de l'économie sociale*, n° 311, 2009, p.60

²⁵ ADAM Michel, « Les valeurs coopératives face à la crise abyssale de nos sociétés », *Projectics / Proyética / Projectique*, 2012/2, n°11-12, p. 28.

²⁶ LIPIETZ Alain, *Pour le tiers secteur. L'économie sociale et solidaire : pourquoi, comment*, La Découverte-La Documentation française, Paris, 2001

Chambre Régionale de l'Economie Sociale et Solidaire (CRESS) afin de coordonner et consolider le réseau des acteurs régionaux, contribuant encore davantage à la connaissance et à la reconnaissance de l'ESS. Mais le contenu de la loi de 2014, qui vise à renforcer ce secteur tout en reconnaissant juridiquement une diversité d'entreprises, est critiqué puisqu'il risque d'affaiblir la cohérence du projet de l'ESS. Ainsi, selon J-F. Draperi, avec l'élargissement de sa définition, « *l'ESS risque de renvoyer à une toute autre réalité que celle d'un mouvement social et devenir un simple étendard*²⁷ », d'où l'importance d'une éducation qui permette d'en expérimenter ses valeurs. En raison des structures aux tailles et aux ambitions hétérogènes qui la composent, il est important de garder un regard critique sur l'ESS. Aujourd'hui, l'ESS désigne un secteur de l'économie animé par des principes et une organisation différente de celle capitaliste, puisqu'elle est basée sur une gouvernance démocratique et n'a pas pour finalité la recherche de profit²⁸. Ces principes sont appliqués au sein des associations, coopératives, mutuelles et fondations. Dans une même structure, les écarts de salaires sont d'un à sept. En 2012, selon l'Insee²⁹, l'ESS représente 10 % de l'emploi salarié et 5 % de la valeur ajoutée. Parmi les organisations de l'ESS, ce sont les associations qui concentrent le plus grand nombre de salariés, avec 1,8 million en 2012. L'ESS est un des seuls secteurs de l'économie à avoir fait preuve de robustesse lors de la crise économique et financière de 2008.

Si l'ESS est un secteur économique dynamique, elle est également confrontée à un enjeu de renouvellement de ses effectifs. La France connaît en effet un vieillissement important de sa population active, du fait de l'allongement de la vie professionnelle et de l'entrée tardive des jeunes sur le marché de l'emploi. L'ESS est davantage affectée par ce phénomène compte tenu de la part importante des salariés de plus de cinquante ans qui la constitue. Ainsi, un quart d'entre eux devrait prendre leur retraite entre 2011 et 2020, selon une étude de l'Observatoire national de l'ESS/CNCres³⁰. Ce rapport affirme que « *les départs massifs à la retraite et le renouvellement des emplois dans un avenir proche sont des*

²⁷ DRAPERI Jean-François, Henri Desroches. *Espérer, Coopérer, (s') Eduquer*, Montreuil, Presse de l'économie sociale, 2014, p.107

²⁸ Henri Desroche réfute l'usage de l'expression « à but non lucratif » argumentant que l'ESS s'inscrit dans une économie marchande et donc dans une quête de performance.

²⁹ Institut national de la statistique et des études (Insee), Statistiques n°1522, *L'économie sociale, des principes communs et beaucoup de diversité*, 21/11/2014. Disponible sur : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281365#consulter> [consulté le 24 avril 2018]

³⁰ Conseil National des Chambres Régionales de l'Economie Sociale et Solidaire (CNCRES), *Départs à la retraite des effectifs salariés de l'ESS et stratégies des entreprises pour y faire face*, Observatoire national de l'ESS/CNCRES, 2011, p.1

*préoccupations essentielles des organisations de l'économie sociale et solidaire*³¹». Face à cet enjeu de taille, et avec le récent soutien du gouvernement, l'ESS se doit de mettre en place une stratégie éducative afin de promouvoir les valeurs coopératives, associatives et mutualistes auprès des jeunes.

1.b. Une dimension éducative intrinsèque à l'ESS

L'économie sociale s'est depuis toujours emparée des enjeux éducatifs, qu'il s'agisse d'éducation formelle ou informelle. Selon J-F Draperi, « *La relation entre les deux termes [éducation et ESS] est largement indéterminée. On peut en effet affirmer que l'ESS est fille de l'éducation populaire... mais tout aussi bien proclamer que l'éducation est fille de l'ESS* »³². Cependant, comme le montre O. Chaïbi qui a étudié l'éducation à la solidarité en France depuis le XIX^{ème} siècle, éducation populaire et ESS ont interagi avec l'Instruction Publique, devenue ensuite l'Education Nationale³³. D. Demoustier résume comme suit l'évolution de l'influence de l'ESS sur l'Ecole : « *L'ESS d'aujourd'hui s'inscrit dans une longue tradition éducative, d'abord comme substitut à l'école, puis dans la revendication d'une école publique, gratuite et obligatoire ; elle a d'abord cherché à « coopérativiser » l'école, avant de se restreindre à l'animation collective périscolaire* »³⁴. Avant même que l'obligation scolaire n'apparaisse, les éducations populaire et ouvrière, inhérentes à l'économie sociale, œuvraient déjà pour une éducation émancipatrice et pour tous, bien qu'une multitude de courants éducatifs existent. Ainsi, en 1860 est créée la Ligue de l'Enseignement, association pionnière du mouvement d'éducation populaire, qui revendique l'école gratuite, laïque et obligatoire, vingt ans avant les lois Ferry de 1881-82. Sous l'Ecole de la III^{ème} République, les valeurs coopératives et mutualistes ont été répandues grâce à certains hussards noirs de la République, selon l'expression de Charles Péguy désignant les instituteurs publics. Ainsi, à la fin de la Première Guerre Mondiale, les coopératives scolaires³⁵ émergent, sous l'impulsion notamment de Barthélémy Profit. En 1930 est créé l'Office Central de la Coopération à l'Ecole (OCCE), regroupant 45000 coopératives scolaires. Ces dernières répondent aux besoins matériels des écoles, tout en permettant aux élèves de mettre en œuvre les principes et

³¹ *Ibid*

³² DRAPERI Jean-François, « L'éducation, réponse aux défis de l'ESS ? », *Recma*, n°348, 2018/2, p. 4

³³ CHAIBI Olivier, « Éduquer à la solidarité : les rapports entre l'ESS et l'éducation en France du XIX^e siècle à nos jours », *Recma*, n°348, 2018/2, pp. 32-46

³⁴ DEMOUSTIER Danièle, WILSON-COURVOISIER Scarlett, « L'enseignement initial de l'économie sociale et solidaire : un enjeu stratégique », *Revue internationale de l'économie sociale*, n° 311, 2009, p.60

³⁵ VUILLET Jean, *La coopération à l'école*, Paris, Presses Universitaires de France, 1968, 172 p.

pratiques coopératifs (gouvernance démocratique, autonomisation des élèves, etc.). L'ambivalence du rôle des coopératives scolaires lui vaudra des critiques, notamment en raison de son caractère pouvant être perçu comme productiviste et utilitariste. Les coopératives scolaires sont encore présentes aujourd'hui, majoritairement dans les écoles primaires, mais ne fonctionnent plus sous forme de coopératives de production, la participation n'y étant souvent que financière bien que non obligatoire. En outre, un animateur départemental est désormais chargé d'organiser au sein des écoles affiliées à l'OCCE (plus de 51 000³⁶) des activités pédagogiques et éducatives vectrices des valeurs coopératives. Néanmoins, il est à noter que l'éducation à la coopération a décliné durant le XX^{ème} siècle, passant du champ scolaire au périscolaire³⁷, diminuant ainsi son influence sur les pratiques d'enseignement. Afin de redynamiser l'éducation à ces valeurs, l'OCCE et Coop FR³⁸ organisent depuis 2002, avec le soutien de l'Education Nationale, « la Semaine de la Coopération à l'Ecole », devenue en 2017 « la Semaine de l'ESS à l'Ecole ». Cependant, comme le fait remarquer D. Demoustier³⁹, cette semaine qui vise à sensibiliser les enseignants et les élèves aux pratiques coopératives, s'adresse majoritairement au niveau primaire, alors que beaucoup d'écoles sont déjà dotées de coopératives. En revanche, les établissements du secondaire en sont pour la majorité dépourvus, alors que c'est au collège que les premières expériences professionnelles s'effectuent et au lycée que les choix d'orientations se font et que les premiers cours d'économie ont lieu, ce qui constitue un enjeu pour la perpétuation de l'ESS auprès des jeunes en formation. Un des autres défis auxquels est confrontée l'éducation à l'ESS, est le manque de filiation avec des projets éducatifs qui en véhiculent ses valeurs. C'est ce que O. Chaibi indique dans son article sur les rapports entre l'ESS et l'éducation : « *la très grande majorité des projets d'éducation à la solidarité à l'école ou dans le milieu de l'éducation populaire ne se revendiquent pas de l'ESS.*⁴⁰ ». Ce manque d'acteurs qui s'en réclament semble démontrer un manque de visibilité et de connaissances du secteur auprès des membres de la communauté éducative. Ces liens qui existent déjà seraient donc à formaliser de sorte à rendre plus explicite les dimensions éducatives intrinsèques à l'ESS et ainsi encourager les citoyens à se tourner vers ses structures.

³⁶ CHAIBI Olivier, « Éduquer à la solidarité : les rapports entre l'ESS et l'éducation en France du XIX^e siècle à nos jours », *Recma*, n°348, 2018/2, p. 43

³⁷ ROSPABE Sandrine, « L'éducation à l'ESS : nouveau champ d'action pour l'animation socioculturelle ? », *Animation Territoires et Pratiques Socioculturelles*, n°6, 2014, pp. 32-46

³⁸ Coop Fr est l'organisation représentative du mouvement coopératif français

³⁹ DEMOUSTIER Danièle, WILSON-COURVOISIER Scarlett, « L'enseignement initial de l'économie sociale et solidaire : un enjeu stratégique », *Revue internationale de l'économie sociale*, n° 311, 2009, p.61

⁴⁰ CHAIBI Olivier, « Éduquer à la solidarité : les rapports entre l'ESS et l'éducation en France du XIX^e siècle à nos jours », *Recma*, n° 348, 2018/2, p. 44.

1.c. Un rôle à reconquérir à l'Ecole

L'enseignement de l'économie à l'Ecole est un enjeu majeur et un sujet de tensions pour les acteurs des sphères éducatives, politiques et économiques. Proposant un modèle économique alternatif au modèle dominant, l'ESS reste relativement méconnue des jeunes comme le révèlent les sondages CSA-Jeun'ess⁴¹ et Avise⁴² réalisés en 2011 et 2014, portant sur la perception et la notoriété de l'ESS auprès des jeunes (16-30 ans). Ces études révèlent que malgré une méconnaissance de ce secteur économique, les jeunes en connaissent ses structures, notamment les associations, et adhèrent aux valeurs et principes défendus. Cependant, la synthèse du sondage CSA-Jeun'ess montre que « *face aux contraintes économiques et sociales, le choix professionnel se tourne d'abord vers la sécurité, puis vers la rémunération avant celui de l'utilité sociale*⁴³ ». Ainsi, l'adhésion aux valeurs ne semble pas suffire face au contexte économique actuel et aux exigences économiques des jeunes. Quant à la question de la perception de l'ESS par les jeunes, qui se résume globalement à une certaine méconnaissance, il est important de chercher à comprendre d'où provient cette dernière. Rospabé relève trois freins à prendre en compte dans le cadre d'une éducation à l'ESS⁴⁴ :

- « *les résistances individuelles en éducation à l'ESS* » impliquent qu'un certain temps est nécessaire pour déconstruire les représentations initiales et évoluer du « savoir-agir » au « pouvoir-agir » ;
- « *la force de l'idéologie économique dominante* », notamment grâce au « *nouvel esprit du capitalisme*⁴⁵ », rend plus difficile aussi bien l'exercice d'un regard critique de la part des consommateurs que l'affirmation de la viabilité de secteurs économiques alternatifs ;
- « *la question de l'évaluation* » des savoirs, savoir-faire et savoir-être reste complexe et ne fait pas l'objet de consensus.

⁴¹ CSA-JEUN'ESS, « Notoriété de l'Economie Sociale et Solidaire et attentes de la jeunesse », Juin 2011, Disponible sur : <http://www.jeun-ess.fr/wp-content/uploads/SyntheseSondageCSA-JeunESS.pdf> [consulté le 23 février 2018]

⁴² AVISE-CESOD : « Perception des jeunes sur l'emploi dans l'économie sociale et solidaire », Avril 2014, http://www.avise.org/sites/default/files/atoms/files/20140429/avise_syntheseetudejeuness.v.5.pdf.pdf [consulté le 5 juin 2018]

⁴³ CSA-JEUN'ESS, « Notoriété de l'Economie Sociale et Solidaire et attentes de la jeunesse », Juin 2011, p. 5

⁴⁴ ROSPABE Sandrine, « L'éducation à l'ESS : nouveau champ d'action pour l'animation socioculturelle ? », *Animation Territoires et Pratiques Socioculturelles*, n°6, 2014, p.111-112

⁴⁵ Expression reprise de : BOLTANSKI Luc. & CHIAPELLO Eve, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 2002

En cours d'économie au lycée, en filières professionnelle, technologique ou générale, l'entreprise est souvent caractérisée par la recherche de profit, et donc comprise comme acteur majeur de l'économie capitaliste, alors qu'elle peut également adhérer aux principes de l'ESS. Le manque de reconnaissance de la pluralité économique, dénoncé dans le monde de la recherche et de l'enseignement supérieur par les économistes hétérodoxes⁴⁶, se reflète dans les programmes de l'enseignement secondaire.

Selon D. Demoustier, l'enseignement de l'ESS dans les établissements du secondaire s'apparente davantage à une découverte qu'à une réelle partie du programme⁴⁷. Néanmoins, l'auteure relève des avancées dans le choix des termes employés, notamment dans le programme de gestion, où le terme « entreprise » a été remplacé par « organisation », permettant d'inclure les structures de l'ESS⁴⁸. Des évolutions ont eu lieu ces dernières années : « *L'intérêt pour les enseignements secondaire et primaire s'est manifesté plus tardivement, à partir de 2010. Ainsi, en 2012, la filière STG est rebaptisée STMG et devient la première dont les programmes assurent une place réelle à l'enseignement de l'ESS dans plusieurs disciplines (management, sciences de gestion, économie, droit et marketing).*⁴⁹ ». Dans son article de 2009, D. Demoustier montrait que l'ESS, en désinvestissant le champ éducatif ces dernières décennies, a permis au patronat d'y établir des connexions, notamment par l'intermédiaire de l'Institut de l'Entreprise. En effet, ce dernier développe des ressources en ligne à destination des professeurs d'économie du secondaire et cherche à influencer le gouvernement pour une modification de l'enseignement de l'économie. Face à cette influence grandissante du patronat, des forces se sont mobilisées pour promouvoir la pluralité économique. Ainsi, l'Institut de Développement de l'Information Economique et Sociale a été créé par la coopérative d'Alternatives Economiques comme un instrument d'éducation à l'économie sous toutes ses formes, dans une volonté de rompre avec le modèle économique dominant et d'informer sur les alternatives existantes. Finalement, face au défi de renouvellement de ses membres et parce que les valeurs promues par l'ESS sont indispensables pour le développement durable de nos sociétés, les acteurs des communautés éducatives et de l'ESS ont réaffirmé leur volonté d'agir au sein du système scolaire.

⁴⁶ BATIFOULIER Philippe, CHAVANCE Bernard, FAVEREAU Olivier et al., *A quoi servent les économistes*, Les liens qui libèrent, Paris, 2015, 109 p.

⁴⁷ DEMOUSTIER Danièle, WILSON-COURVOISIER Scarlett, « L'enseignement initial de l'économie sociale et solidaire : un enjeu stratégique », *Revue internationale de l'économie sociale*, n° 311, 2009, p.59

⁴⁸ *Ibid*, p.63

⁴⁹ DEMOUSTIER Danièle et al., « Temps forts », *Recma*, n°348, 2018/2, p.10

2. Institutionnalisation et mise œuvre de l'éducation à l'ESS à l'École

« Une forme sociale devient une institution lorsqu'elle est consacrée par un pouvoir sociétal qui la codifie, s'en porte garant, la déclare légitime, officielle, préférable, voire l'inscrit dans la législation⁵⁰ ». C'est ce processus d'institutionnalisation et de légitimation qu'a récemment connu l'éducation à l'ESS.

2.a. L'Economie Sociale Partenaire de l'Ecole de la République, chargée de la promotion de l'ESS dans le système scolaire

Parallèlement à la reconnaissance et à la promotion de l'ESS par l'Etat, l'éducation formelle à l'ESS s'institutionnalise et se voit reconnaître officiellement par l'Etat en 2010, puis législativement trois ans plus tard. En 1972 est créé le Comité de Coordination des Œuvres Mutualistes et Coopératives de l'Education Nationale (CCOMCEN) afin d'assurer une meilleure coordination des actions en faveur de l'éducation à l'ESS qui venaient parfois à se concurrencer dans le champ de l'Education Nationale. En 2010, le CCOMCEN se dissout et devient l'ESPER, dont le but est d'agir pour l'éducation et la sensibilisation des jeunes à l'ESS au sein de l'Ecole et de la communauté éducative, sur l'ensemble du territoire français. Sous forme d'association, l'ESPER fédère 46 organisations – associations, mutuelles, coopératives et syndicats – partageant l'objectif précédemment cité, telles que l'Office Central de la Coopération à l'Ecole, la Ligue de l'enseignement, la MAIF, la MGEN, etc. C'est grâce à ces structures que l'ESPER peut jouir d'une présence régionale sur l'ensemble du territoire français, permettant la mise en œuvre de ses actions. En 2012, le Conseil des Entreprises, Employeurs et Groupements de l'Economie Sociale (CEGES) publie « Douze propositions pour une économie démocratique », dont l'ESPER étoffe la sixième proposition (« Développer l'éducation et la formation à l'économie sociale et solidaire ») en rédigeant un « Manifeste pour l'éducation à l'ESS ». Ce dernier rappelle l'importance de l'éducation pour développer l'esprit critique des citoyens ou futurs citoyens. Cette éducation passe notamment par une meilleure connaissance des alternatives au modèle économique dominant et un apprentissage des valeurs coopératives à l'Ecole.

⁵⁰ MAULINI Olivier, PERRENOUD Philippe, « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions », in MAULINI Olivier et al., *Les formes de l'éducation : variété et variations*, De Boeck Supérieur « Raisons éducatives », 2005, p. 149

En 2013 et 2014, l'ESPER est signataire de deux accords-cadres de coopération, prouvant ainsi l'intérêt de l'Etat pour l'éducation à l'ESS, considérée comme nouvel enjeu contemporain. Il s'agit d'une étape importante pour la reconnaissance de l'ESS et constitue la preuve que cette dernière a réinvesti son rôle éducatif. Le premier accord-cadre de coopération est signé par le Ministère de l'Education Nationale, le Ministère délégué à l'Economie Sociale et Solidaire et à la Consommation, et l'ESPER qui agit au nom du Conseil des Entreprises, Employeurs et Groupements de l'Economie Sociale (CEGES). Il vise la promotion et le développement de l'éducation et la formation à l'ESS auprès des publics scolaires, des personnels éducatifs et dans le cadre d'une formation tout au long de la vie. Le second accord-cadre de coopération est signé par le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, le Ministère délégué à l'ESS et à la Consommation et les acteurs de l'ESS, dont l'ESPER. Il promeut « *les rapprochements favorisant la mise en œuvre d'actions dans le domaine de la formation tout au long de la vie, de l'orientation et de l'insertion professionnelle, de la recherche*⁵¹ ». Ces accords-cadres ont ensuite été, et continuent d'être déclinés dans certaines régions, notamment avec l'appui des Chambres Régionales de l'Economie Sociale et Solidaire.

L'ESPER, grâce à ses quarante-six structures membres présentes sur l'ensemble du territoire, « *est un réseau de correspondants régionaux qui agrège les organisations membres au plan local pour monter des projets en région*⁵². ». Ce sont au total vingt-huit correspondants régionaux issus des structures fédérées par l'ESPER – un référent par académie – qui permettent d'animer le réseau et notamment de faire connaître l'ESPER auprès des établissements scolaires. De plus, des salariés de CRESS ont été détachés pour consacrer la moitié de leur temps à la promotion et à l'accompagnement des projets « Mon ESS à l'Ecole ». Pour parvenir à répondre aux objectifs qu'elle s'est posée, l'ESPER a mis en place un portail de ressources en ligne en 2016, intitulé « RessourCESS ». Un groupe de travail composé d'enseignants, universitaires et responsables de l'ESS a développé des outils pédagogiques permettant l'introduction aux notions relatives à l'ESS. De nature collaborative, le portail propose de nombreux supports de cours tels que des quizz, des cas d'études, des vidéos, etc. à destination des classes du primaire au lycée. En outre, l'ESPER met en place deux actions pendant l'année scolaire. La première action est « La semaine de l'ESS à l'Ecole

⁵¹ Accord-cadre de coopération entre le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, le Ministère délégué à l'ESS et à la Consommation et les acteurs de l'ESS, 31 mars 2014, p.3

⁵² Plaquette de présentation de l'ESPER

» (intitulée « Semaine de la coopération à l'Ecole » avant 2017) organisée conjointement avec l'OCCE et Coop FR, depuis 2002. Cette action doit permettre de faire découvrir l'ESS, ses valeurs, ses structures, en mobilisant les acteurs de l'ESS et la communauté éducative à une échelle locale, grâce à l'appui des correspondants régionaux de l'ESPER et des animateurs départementaux de l'OCCE. La seconde action de l'ESPER « Mon Entreprise Sociale et Solidaire à l'Ecole » est le dispositif qui fait l'objet de la présente recherche.

2.b. Les projets « Mon ESS à l'Ecole »

La seconde action intitulée « Mon ESS à l'Ecole » (ESS signifiant ici « Entreprise Sociale et Solidaire ») est récente puisqu'elle a été expérimentée en 2016 dans huit régions, soit vingt-quatre établissements, auprès de mille élèves de collège et lycée. Au vu du succès rencontré, l'action a été reconduite pour l'année 2017-2018. L'objectif de cette action est d'éduquer à et par l'ESS, c'est-à-dire à la fois de sensibiliser à l'ESS tout en mettant en œuvre ses principes à travers la constitution d'une entreprise sociale et solidaire éphémère – association ou coopérative notamment. Il s'agit de projets collectifs, entrepreneuriaux et d'utilité sociale, qui s'adressent principalement aux élèves de collège dès la cinquième, aux lycéens et aux étudiants en Maison Familiale Rurale (MFR) et en Brevet de Technicien Supérieur (BTS). Les ambitions éducatives du projet telles qu'exposées par l'ESPER sont les suivantes :

*« -promotion de l'ESS, ses valeurs et méthodes par l'action collective
-découverte de la diversité du monde professionnel, économique et social
-valorisation de l'esprit d'initiative et de l'engagement citoyen
-renforcement d'une dynamique de classe et d'établissement »*

C'est par la pratique participative que l'ESS entend diffuser ses valeurs et promouvoir son modèle. La constitution d'une entreprise sociale et solidaire tout au long d'une année scolaire est l'occasion pour les élèves d'expérimenter la conduite d'un projet d'utilité sociale et de développer les compétences qu'elle requiert. Le dispositif prévoit également le parrainage du projet par un acteur de l'ESS, afin de renforcer la coopération entre le milieu scolaire et les organisations de l'ESS. Parallèlement, il s'agit également de faire prendre conscience aux acteurs de l'ESS de leur rôle éducatif crucial pour œuvrer à la promotion et à la diffusion de ce modèle économique et des valeurs qu'il porte.

Pour sa deuxième année de reconduction, les projets ont majoritairement été réalisés à 38% à l'occasion de cours, à 23% durant les enseignements d'exploration et à 21% hors

temps scolaires. On remarque que 27% des projets sont encadrés par des professeurs d'économie-gestion et 17% par des professeurs de Sciences Economiques et Sociales, ce qui constitue quasiment la moitié des projets. Etant donné que ces projets reposent sur la volonté et l'intérêt des enseignants, il peut paraître normal que les professeurs de ces disciplines se sentent davantage concernés par la thématique de l'ESS, d'autant plus qu'elle peut s'inscrire dans les objectifs pédagogiques de ces disciplines scolaires. Cependant, l'encadrement de l'autre moitié des projets se fait par les professeurs des autres disciplines scolaires, les documentalistes, les Conseillers Principaux d'Education et les chefs d'établissements, preuve du caractère transversal de cet objet. En 2016-2017, divers projets ont été réalisés en France, dont voici deux exemples. Au lycée Charles Gabriel Pravaz, en Isère, dix-huit élèves, accompagnés de deux professeurs, ont créé une Société Coopérative et Participative (SCOP) pour produire des carnets en papiers recyclés. Au collège Notre-Dame à Niort, en Deux-Sèvres, dix-sept élèves, encadrés par deux enseignants, ont créé une Association pour le Maintien de l'Agriculture Paysanne, en partenariat avec deux associations locales. En faisant vivre la pédagogie coopérative de l'ESS, les élèves peuvent découvrir un modèle économique alternatif et se former à leur futur exercice de la citoyenneté, en étant acteurs de leur projet.

Comme le relève Sandrine Rospabé, « *L'éducation à l'ESS se nourrit en effet des pédagogies développées par les autres « éducations à », celles issues de l'éducation nouvelle des deux premiers tiers du XX^e siècle reposant sur des méthodes actives, un apprentissage coopératif et une pédagogie du projet (Miguel Sierra & Drion, 2010).*⁵³ ». Le dispositif « Mon ESS à l'Ecole » s'inscrit dans cette vision de l'éducation à l'ESS, puisque c'est la pratique participative des élèves qui est au cœur de la démarche.

2.c. Questionnements, problématique, hypothèse et méthodologie

S. Rospabé a théorisé l'éducation à l'ESS et la définit « *comme un processus pédagogique (« s'informer, comprendre, agir ») qui vise à une compréhension critique des enjeux économiques actuels pour s'engager dans la construction d'une économie plus humaine basée sur d'autres valeurs que la recherche du profit, sur un autre modèle de gouvernance des entreprises, sur d'autres modes de production, d'échanges, de consommation, d'épargne etc.* ». Les entreprises sociales et solidaires créées en milieu scolaire s'inscrivent dans cette démarche en offrant aux élèves la possibilité d'agir

⁵³ ROSPABE Sandrine, « L'éducation à l'ESS : nouveau champ d'action pour l'animation socioculturelle ? », *Animation Territoires et Pratiques Socioculturelles*, n°6, 2014, p. 113

concrètement, à leur échelle. Les pédagogies actives et coopératives sont mises au service du projet d'éducation à l'ESS car elles permettent de transformer les élèves en acteurs de projets porteurs de sens. Ainsi, le dispositif « Mon ESS à l'Ecole » est un instrument d'éducation à l'ESS au sein de l'institution scolaire. L'un des enjeux de cette action est de faire le lien entre les valeurs des jeunes – qui, comme l'a révélé le sondage Avise, sont pour la plupart en adéquation avec celle de l'ESS – et l'ESS. A destination des publics scolaires, le dispositif « Mon ESS à l'Ecole » souhaite s'adresser au plus grand nombre, dans une démarche démocratique, bien que sa mise en œuvre dépende majoritairement de la volonté des professeurs. « *Reposant sur des méthodes actives, un apprentissage coopératif et une pédagogie du projet*⁵⁴ », de telles actions participent à remettre en cause les pédagogies « traditionnelles » dont les caractéristiques sont :

« - *l'acceptation sans trop de nuances de la relation d'autorité formateur/formé ; l'acceptation de résultats scolaires se distribuant approximativement selon une courbe de Gauss ; acceptation du principe selon lequel : "le rôle du maître consiste à dispenser le savoir, l'élève devant s'organiser au mieux pour comprendre*⁵⁵ ».

Ces pédagogies sont inhérentes à la *forme scolaire*, appelée école par Durkheim, « *caractérisée par le silence de l'écolier, l' "apprendre par cœur", la soumission obtenue par contrainte et habitus à des règles impersonnelles*⁵⁶ ». L'ESS, introduite sous la forme d' « éducation à » permet de répondre à une demande sociale nouvelle. Ainsi, elle questionne la légitimité des savoirs scolaires issus des disciplines académiques, en introduisant des savoirs qui se réfèrent « *à des pratiques sociales, à des savoirs d'action (Barbier, 1996) qui n'ont pas le même degré de formalisation et qui sont directement inscrits dans les activités personnelles et collectives*⁵⁷ ».

Ces considérations nous amènent aux questionnements suivants :

- De quelle manière les projets « Mon ESS à l'Ecole » contribuent-ils à l'éducation à l'ESS ?
- Comment les pédagogies actives facilitent-elles la transmission des valeurs de l'ESS ?
- Quels sont les intérêts pour les professeurs et les élèves de développer de tels projets ?

⁵⁴ ROSPABE Sandrine, « L'éducation à l'ESS : nouveau champ d'action pour l'animation socioculturelle ? », *Animation Territoires et Pratiques Socioculturelles*, n°6, 2014, p. 113

⁵⁵ RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF, 1997, 405 p.

⁵⁶ VINCENT Guy, « La socialisation démocratique contre la forme scolaire », *Éducation et francophonie*, n°36, 2008, p. 60

⁵⁷ AUDIGIER François, « Les Éducation à... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse », *Recherches en didactiques*, n°13, 2012/1, p. 28

-Comment ces projets peuvent-ils aider les élèves à appréhender différemment leurs apprentissages et leur environnement ?

La recherche sera donc axée autour de la problématique suivante :

Peut-on dire que l'implication des élèves dans des projets d'utilité collective, respectueux des valeurs de l'ESS, permet de redonner du sens à leur apprentissage et d'instaurer un nouveau rapport à l'Ecole ?

Nous chercherons donc à démontrer que le développement d'un projet d'utilité collective respectueux des valeurs de l'ESS permet d'appréhender différemment les savoirs et de redonner du sens aux apprentissages, en donnant aux élèves la possibilité d'appréhender la réalité de leur territoire et leurs capacités d'action sur ce dernier.

Afin de répondre à ces interrogations, il a d'abord été essentiel d'étudier les données déjà existantes concernant le projet « Mon ESS à l'Ecole ». Les communiqués du président de l'ESPER, Roland Berthilier, permettent de mieux saisir la vision sociétale portée par l'association et les quarante-six organisations qu'elle rassemble. La lecture des accords-cadres de coopération nationaux de 2013 et 2014 révèle l'étendue des actions à mettre en place auprès des élèves, étudiants ou personnels éducatifs notamment, pour répondre aux enjeux de développement de l'éducation et de la formation à l'ESS. Dans le cadre de ce mémoire, les méthodes quantitative et qualitative ont été combinées. Un premier entretien avec la coordinatrice nationale du dispositif « Mon ESS à l'Ecole » a permis de mieux comprendre le sens, la portée ainsi que la réalité des actions menées. Un entretien de groupe semi-directif a été mené auprès de quatre élèves de seconde professionnelle participant au projet « Ma permanence solidaire », au lycée Le Chatelier à Marseille. Le choix d'un entretien collectif a été motivé notamment par des contraintes temporelles. Si les élèves étaient peut-être davantage en confiance qu'elles n'auraient pu l'être individuellement, cette situation d'entretien comporte des limites, notamment en termes de prise de parole des interrogées.

Un questionnaire a également été envoyé à une centaine de lycéens, issus de dix lycées différents, mais seulement cinquante questionnaires ont été retournés. Il s'agit d'un questionnaire auto-administré, puisqu'il est à compléter en ligne. Finalement, la population d'enquête est composée de cinq lycées mais elle n'est pas représentative de la population de

référence. Le questionnaire comporte trente-cinq questions de faits ou d'opinions, dont la majorité sont des questions fermées. Il est divisé en quatre thèmes : le lycée et les apprentissages ; l'ESS et ses valeurs ; le projet « Mon ESS à l'Ecole » et le profil sociologique. Ce questionnaire va permettre de comparer la vision que les élèves ont du lycée et des cours, avec celle qu'ils ont eu du projet, notamment grâce à deux questions d'opinions aux modalités de réponses identiques. Il interroge également les pratiques des élèves, notamment l'habitude à travailler en groupe en cours ; le temps consacré aux devoirs, au projet pendant et hors du temps dévolu ; leurs rôles durant le projet ; l'engagement dans et hors le lycée ; le changement de comportements à la suite du projet. Malgré les quelques biais observés, notamment la taille réduite de l'échantillon, les résultats de ce questionnaire seront utiles afin d'éclairer les analyses de la présente étude.

DEUXIÈME PARTIE : Les caractéristiques de l'éducation à l'ESS à l'Ecole

1. Une éducation qui prend la forme des « éducations à »

L'éducation à l'ESS s'inscrit dans les « éducations à », en réponse à une demande sociale en hausse pour l'introduction de cet objet à l'Ecole et la transmission des compétences transversales qui lui sont liées.

1.a. De l'impossibilité de s'imposer dans les disciplines scolaires à la nécessité de s'inscrire dans les « éducations à »

Alors que l'ESS s'est progressivement désinvestie du champ scolaire au cours du 20^{ème} siècle et au vu des difficultés à être reconnue au sein de la discipline des sciences économiques, elle a trouvé dans les « éducations à » une manière transversale de réinvestir l'Ecole. L'Ecole, ou *forme scolaire*, organisée en disciplines scolaires qui puisent leur légitimité des disciplines académiques, n'est pourtant pas insensible aux nouvelles demandes sociales qui émergent avec l'évolution de la société. En 1991, François Audigier⁵⁸, a distingué trois moyens de répondre à ces demandes : modifier le contenu des disciplines scolaires ; créer une nouvelle discipline scolaire – comme ce fut le cas des sciences économiques et sociales en 1967 ; ou encore introduire de nouveaux objets de manière trans-, pluri- ou interdisciplinaire. C'est donc cette dernière option qui a été choisie pour sensibiliser et promouvoir l'ESS à l'Ecole. La première option est portée par l'Association Française d'Economie Politique mais les résistances sont telles que l'ESS commence seulement depuis quelques années à être étudiée dans certaines filières. Cette première option reste une finalité et un des enjeux de l'ESS – elle est exprimée dans l'accord-cadre de 2013 (Titre I, Article 1), puisqu'elle consacrerait sa reconnaissance et donc sa légitimité. Dans le cadre scolaire, cette légitimité des savoirs repose sur les savoirs académiques qui sont seuls capables de produire des vérités et sont donc un préalable à leur introduction à l'Ecole⁵⁹. Néanmoins, l'ESS telle qu'étudiée à l'université, présente cette particularité de ne pas se cantonner à un champ disciplinaire. Elle peut aussi bien faire l'objet de recherches en économie, philosophie,

⁵⁸ AUDIGIER François, « Enseigner la société, transmettre des valeurs ; former des citoyens, éduquer aux droits de l'homme : une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel », *Revue Française de Pédagogie*, n°94, 1991, 37-48.

⁵⁹ AUDIGIER François, « Les Éducation à... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse », *Recherches en didactiques*, n°13, 2012/1, p. 28

sciences politiques, sciences de l'éducation, etc., mais n'est pas une discipline reconnue comme telle. Pour autant, la recherche scientifique en ESS s'est développée notamment sous l'impulsion du Réseau interuniversitaire de l'ESS (RIUESS) créé en 2000. Le RIUESS a relevé une hausse significative du nombre de doctorants menant leurs recherches sur l'ESS, signe de l'intérêt porté à cet objet d'étude. La Conférence des Présidents d'Université⁶⁰ a recensé, en 2015, huit chaires d'ESS et environ une trentaine d'équipes de recherche consacrées à l'ESS, reflets du dynamisme de la recherche scientifique sur cet objet et de la hausse de sa reconnaissance. Depuis les années 1960, se développent des masters ayant trait à l'ESS dans sa globalité ou à une de ses composantes. L'Observatoire National de l'ESS a mené en 2012 un recensement des « Formations transversales en économie sociale et solidaire et insertion professionnelle » de l'enseignement supérieur. Leur nombre a quadruplé depuis les années 1990 : elles sont désormais soixante-douze, sans compter les formations qui offrent des options ou modules sur le sujet. L'étude relève alors le paradoxe de cette multiplication des formations en ESS qui « *s'est effectuée alors que la notion même d'économie sociale et solidaire est quasi inexistante dans le primaire et le secondaire et non reconnue comme discipline de recherche dans l'enseignement supérieur.*⁶¹ ». C'est cette contradiction qu'entend résoudre l'ESPER et ses membres en introduisant l'ESS à l'Ecole par des projets collectifs et coopératifs, porteurs de valeurs qui correspondent à celles des jeunes.

L'éducation à l'ESS est également le résultat d'un mouvement sociétal qui dépasse les seuls secteurs de l'éducation et de l'enseignement supérieur. En tant qu'« éducation à », l'éducation à l'ESS est portée par une diversité d'acteurs, dont les Chambres Régionales de l'ESS (CRESS), qui se sont développées ces dernières années dans chaque région. L'éducation à l'ESS à l'Ecole semble donc être corroborée à la définition des « éducations à » telle que proposée par F. Audigier. Elle est le fruit du travail coordonné d'acteurs internes et externes à l'Ecole, et le résultat d'une dynamique plus largement globale. Les formations à l'ESS et la recherche scientifique dans l'enseignement supérieur, et l'éducation à l'ESS au sein de l'Education Nationale sont deux mouvements parallèles traduisant une nouvelle demande sociale pour cet objet. Cela va permettre la production de savoirs scientifiques tout en assurant leur diffusion.

⁶⁰ CONFÉRENCE DES PRÉSIDENTS D'UNIVERSITÉ, « Université et Économie Sociale et Solidaire. Guide pratique », Juin 2015, 99 p.

⁶¹ Observatoire National de l'ESS / CNCRES, « Formations transversales en économie sociale et solidaire et insertion professionnelle. Synthèse », Avril 2012, 8 p.

1.b. L'éducation à l'ESS, au croisement de plusieurs « éducations à »

Parmi toutes les « éducations à » qui se sont développées ces dernières années, il est intéressant de comprendre les similitudes et les spécificités d'une éducation à l'ESS récemment institutionnalisée. Cette dernière, par les valeurs citoyennes et démocratiques – solidarité, gouvernance démocratique, utilité sociale, etc. – qu'elle entend transmettre, vise des objectifs communs à ceux de l'éducation à la citoyenneté ou à la solidarité. Mais ces dernières décennies, c'est l'Education au Développement Durable (EDD) qui a le plus investi les programmes scolaires, impulsée par une dynamique internationale et déclinée en politiques nationales. Depuis la circulaire du 29 août 1977 qui donne naissance à l'éducation à l'environnement en France jusqu'à l'inscription de cette éducation transversale dans le code de l'éducation en 2013, l'EDD est intégrée dans la plupart des disciplines, des projets d'établissement et jouit de nombreux partenariats. A l'inverse, l'éducation à l'ESS à l'Ecole a été impulsée nationalement, voire régionalement grâce à certaines régions pilotes, telles que la Bretagne, sous l'impulsion des acteurs de l'ESS et des communautés éducatives et universitaires. L'EDD, en tant qu'objet non disciplinaire, a été intégrée de manière transversale dans les différentes disciplines scolaires, offrant aux élèves une approche pluridisciplinaire sur ce thème. Abordée dans certains cours (sciences économiques et sociales, économie-gestion), l'ESS est encore loin d'être enseignée à tous les lycéens. L'introduire sous la forme d'« éducation à » dans le cycle secondaire comporte cependant le risque, au vu du découpage disciplinaire, de n'être mise en œuvre que par des acteurs éducatifs adhérents au projet, ce qui pourrait être un frein à sa démocratisation dans le système scolaire. L'ESS et le DD sont intrinsèquement liés, notamment par leurs dimensions sociales et économiques, qui ont pourtant tendance à être négligées dans le cadre de l'EDD, au profit de la dimension environnementale. Comme le relève Michel Abhervé⁶² lors d'une conférence organisée par l'ESPER intitulée « Sensibiliser à l'ESS et au Développement Durable, quels points communs et spécificités ? », cette dimension environnementale n'est pas évidente historiquement pour l'ESS. Née au temps de la révolution industrielle, l'économie sociale s'est développée dans un monde alors inconscient de la finitude des ressources terrestres. C'est donc au cours du XX^{ème} siècle, et suite aux crises économiques et écologiques que cette dimension environnementale intègre progressivement l'ESS jusqu'à ce que la notion de développement durable devienne le septième principe coopératif.

⁶² ABHERVE Michel, *Sensibiliser à l'ESS et au Développement Durable, quels points communs et spécificités ?*, 4 avril 2018, L'ESPER

Finalement, selon S. Rospabé, si l'éducation à l'ESS est à la croisée de l'Education Relative à l'Environnement (ERE) et de l'Education au Développement et à la Solidarité Internationale (EAD-SI), elle est tout de même parvenue à développer sa propre identité. Elle reprend la typologie des différentes orientations en ERE effectuée par Robottom et Hart en 1993 :

« • *l'approche positiviste qui vise surtout l'acquisition de connaissances avec en perspective un changement de comportement, vers un comportement civique responsable ;*

• *l'approche interprétative, centrée sur les relations, les rapports entre l'apprenant et l'environnement pour atteindre une empathie ;*

• *l'approche critique sociale, qui vise le développement d'un engagement personnel et collectif ainsi que d'un agir pertinent pour le changement des réalités environnementales et sociales. »*

C'est cette dernière approche que choisit la chercheuse pour inscrire sa démonstration, argumentant que « *le développement de la pensée critique et de l'agir collectif nous paraissant au cœur des valeurs défendues par l'ESS.* ». Cette vision de l'éducation à l'ESS semble correspondre à celle défendue par l'ESPER qui encourage l'expérimentation des principes et valeurs de l'ESS, notamment par le biais du dispositif « Mon ESS à l'Ecole ». En transposant l'analyse de L. Sauvé élaborée pour l'ERE, S. Rospabé dégage trois problématiques intrinsèquement liées à l'éducation à l'ESS : économique, éducative et pédagogique. Ce qui caractérise cette dernière problématique, c'est le fait que « *l'éducation à l'ESS vise un apprentissage coopératif intégrant le caractère multidimensionnel de la personne en développement (aspects cognitif, affectifs, sociaux, moraux, etc.) et un lien étroit entre la théorie et l'agir*⁶³ ». Ce lien est au cœur de la démarche d'entreprise sociale et solidaire à l'Ecole. Au-delà d'une compréhension critique des enjeux économiques et sociaux actuels, ces projets visent une conscientisation du pouvoir d'agir des élèves. En tant que lieux et moments d'expérimentations collectives, de tels projets, qui font notamment appel aux pédagogies actives et coopératives, permettent aux élèves d'être davantage acteurs de leur apprentissage.

1.c. La transmission de valeurs partagées par l'Ecole

⁶³ ROSPABE Sandrine, « L'éducation à l'ESS : nouveau champ d'action pour l'animation socioculturelle ? », *Animation Territoires et Pratiques Socioculturelles*, n°6, 2014, p. 110

Promouvoir l'ESS auprès des jeunes, et notamment des publics scolaires, est un des enjeux déterminants pour assurer la reconnaissance de ce secteur et *in fine* son développement dans le respect de ses valeurs. L'École a toujours été un lieu de transmission de valeurs, définies par les projets politiques successifs. Quoiqu'il en soit, aucun acte éducatif n'est neutre. Selon Audigier, « *Il n'y a pas d'éducation sans référence à des valeurs ; il n'y a pas de savoirs sur le monde social qui ne soit lié à des valeurs*⁶⁴. ». Les organisations de l'ESS répondant à des principes et des valeurs définies, l'une des tâches importantes est donc d'en assurer la compréhension pour en espérer l'adhésion. Ainsi, l'accord-cadre de coopération de 2013 prévoit que « *Les cosignataires coopèrent au développement des valeurs de l'ESS (solidarité, démocratie, proximité, engagement, force du collectif, responsabilité individuelle et collective) auprès des élèves et des équipes éducatives.* » (Titre I ; Article 2). Cet engagement prend forme notamment par le soutien à des actions d'expérimentation de l'ESS, telles que le projet « Mon ESS à l'École ».

Si l'ESS n'est pas encore parvenue à s'intégrer pleinement dans les programmes scolaires, d'économie notamment, ses valeurs correspondent à celle promues par l'École. En effet, depuis la naissance des mouvements ouvrier et d'éducation populaire, les valeurs portées par l'économie sociale ont largement influencé l'École. Cette connivence des valeurs est rappelée par Roland Berthilier : « *Les valeurs de la République sont incarnées par celles portées par l'ESS, qui prône plus de partage, de vivre ensemble et d'engagement, et ce, en tout temps.*⁶⁵ ». Si ces valeurs sont promues dans l'ensemble du système éducatif, la manière de les transmettre a évolué au fil des siècles et de manière différenciée entre l'enseignement primaire et secondaire⁶⁶. Cependant, l'ESS a influencé d'une manière plus large les formes éducatives et les pratiques pédagogiques. Olivier Chaïbi a dressé un tableau⁶⁷ des valeurs et pratiques communes à l'économie sociale et l'éducation sous toutes ses formes. Il est alors aisé de constater le lien inhérent qui unit les structures « traditionnelles » de l'économie sociale et certaines pratiques et valeurs éducatives.

⁶⁴ AUDIGIER François, « Les Éducation à... et la formation au monde social », *Recherches en didactiques*, n°14, 2012/2, p. 60

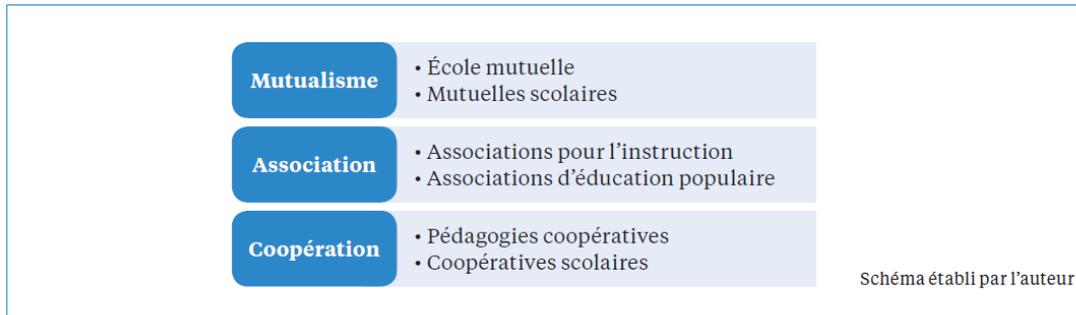
⁶⁵ BERTHILIER Roland, *Construire l'ESS à l'École en 2018* », 17 janvier 2018. Disponible sur : <http://lesper.fr/edito-de-roland-berthilier-construire-less-a-lecole-en-2018-2> [consulté le 10 mai 2018]

⁶⁶ CHAIBI Olivier, « Éduquer à la solidarité : les rapports entre l'ESS et l'éducation en France du XIXe siècle à nos jours », *Recma*, n°348, 2018/2, pp. 32-46

⁶⁷ CHAIBI Olivier, « Éduquer à la solidarité : les rapports entre l'ESS et l'éducation en France du XIXe siècle à nos jours », *Recma*, n°348, 2018/2, p. 42

Schéma 2

Économie sociale et éducation : des valeurs et des pratiques communes



Ces valeurs sont clairement liées à une vision de la société et donc à une idéologie politique. Ainsi, selon Michel Adam « *la valeur est un élément de référence d'ordre moral pour l'action*⁶⁸ ». Dans l'ESS, ce sont les valeurs de solidarité, de démocratie, de respect, entre autres, qui sont promues par la création notamment de projets d'utilité sociale. F. Audigier rappelle le caractère intrinsèquement social et politique des nouveaux thèmes et objets d'enseignements introduits à l'École : « *Les Éducation à..., placées sous l'exigence plus générale de la formation du citoyen dans une société démocratique, impliquent l'étude d'objets dont les contenus et les enjeux ont immédiatement une dimension sociale et politique. Ce sont les questions que nos sociétés affrontent qu'il est nécessaire d'introduire en classe.*⁶⁹ ». On peut s'interroger sur la légitimité et la place de ces valeurs, reflets d'une certaine vision de la société. Cependant, éduquer n'est jamais une action neutre, que ce soit en termes de finalités éducatives ou de pratiques pédagogiques. Elle est même intrinsèquement politique. Cependant, la transmission des valeurs de l'ESS ne vaut pas que par ses accointances avec celles républicaines, elle est surtout une condition *sine qua none* de la survie de l'ESS et du respect de ses principes. C'est en référence à la loi de 2014 sur l'ESS que Jean-François Draperi écrit : « *Une éducation aux valeurs, qu'elle soit formelle ou informelle, populaire ou citoyenne, relationnelle ou active, est nécessaire au renouvellement de l'ESS. Faute de quoi, l'économie sociale et solidaire risque de se banaliser.*⁷⁰ ». Il s'agit donc de former des esprits critiques, capables de prendre de la distance avec un modèle qui n'est pas exempt aux dérives institutionnelles, et notamment à l'isomorphisme institutionnel.

⁶⁸ ADAM Michel, « Les valeurs coopératives face à la crise abyssale de nos sociétés », *Projectics / Proyética / Projectique*, n°11-12, 2012/2, p. 26

⁶⁹ AUDIGIER François, « Les Éducation à... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse », *Recherches en didactiques*, n°13, 2012/1, p. 36

⁷⁰ DRAPERI Jean-François, « L'éducation, réponse aux défis de l'ESS ? », *Recma*, n°348, 2018/2, p. 4-6.

2. L'indispensable expérimentation des principes et valeurs de l'ESS

« *Faire vivre la pédagogie de l'ESS*⁷¹ » apparaît comme une condition *sine qua non* à la transmission de ses valeurs. C'est par l'expérimentation de projets d'utilité sociale très souvent liés à l'environnement et au quotidien des jeunes que l'éducation à l'ESS entend transmettre ses valeurs. Étant inscrite dans le champ des « Éducatifs à... », cela impacte la forme qu'elle prend dans l'institution scolaire : « *En effet, la plupart de ces Éducatifs impliquent des savoirs sur le monde social ; de plus, elles visent également, de manière souvent explicite, la construction d'attitudes et de comportements personnels et sociaux, demandant alors aussi, d'une part de se référer à des pratiques sociales jugées nécessaires, d'autre part une transformation des pratiques scolaires et des dispositifs d'enseignement*⁷² ».

2.a. Des pratiques pédagogiques inhérentes au projet d'éducation à l'ESS

Les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans le projet « Mon ESS à l'École » sont en adéquation avec les ambitions éducatives de l'éducation à l'ESS. « *Toute conduite humaine, toute action, est toujours subordonnée à un ensemble de croyances. La pédagogie n'échappe pas à la règle. C'est une action complexe, fédérée par des valeurs (l'idée que le pédagogue se fait de l'homme, de la société, et de leur rapport mutuel) et par des hypothèses relatives au développement des individus, à leur manière de se construire et de se projeter dans une vie sociale harmonieuse.*⁷³ ». Cette définition rappelle de quelle manière le choix des pédagogies est étroitement lié à la conception que le pédagogue se fait de la société. Selon D. Demoustier, « *La forme pédagogique n'est pas anodine : plus les élèves apprennent à travailler ensemble, plus ils se forment à la dynamique collective et participative de l'ESS. C'est pourquoi l'OCCE, Coop FR et l'Esper mettent l'accent sur les pratiques participatives (avec "Mon ESS à l'école").*⁷⁴ ». En effet, le dispositif « Mon ESS à l'École » a pour ambition éducative la promotion de l'ESS, de ses valeurs et de ses méthodes par l'action collective. Cela implique donc la mise en œuvre de pédagogies actives et coopératives, qui sont intrinsèquement liées au projet éducatif de l'ESS. Ce sont ces pratiques pédagogiques qui permettent l'articulation entre la théorie et l'agir qui caractérisent l'éducation à l'ESS. Alors

⁷¹ DEMOUSTIER Danièle, « Il est essentiel de faire vivre la pédagogie de l'ESS ! », *Animation et Education*, n°255, 2016, pp.14-15

⁷² AUDIGIER François, « Les Éducatifs à... et la formation au monde social », *Recherches en didactiques*, n°14, 2012/2, p. 48

⁷³ RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF, 1997, p.366

⁷⁴ DEMOUSTIER Danièle et al., « Temps forts », *Recma*, n°348, 2018/2, p.10

que ce type de méthodes n'est que peu reconnu et valorisé dans l'Éducation Nationale, surtout dans les collèges et lycées généraux, ces projets permettent l'expérimentation de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner. Selon F. Audigier, si l'introduction d'un objet non disciplinaire n'entraîne pas la création d'une nouvelle discipline, alors l'une des solutions est de mettre en place des travaux pluridisciplinaires grâce à « *des projets moins liés par la forme scolaire et conduits autour de perspectives d'action.*⁷⁵ ». C'est dans cette logique que s'inscrit l'éducation à l'ESS à l'École qui cherche à faire prendre conscience aux élèves de leur capacité d'action. C'est la *forme scolaire* qui est questionnée, puisque les actions collectives entreprises impliquent une variété d'acteurs de la communauté éducative ou non, qui sont autant de potentielles sources d'apprentissages. P. Meirieu, écrit au sujet de l'Éducation Nouvelle : « *Nous sommes convaincus, enfin, qu'interroger les modalités scolaires, inventer de nouveaux dispositifs associant tous les acteurs dans une démarche inventive, ce n'est pas trahir les finalités de l'École mais, au contraire, être fidèles au projet de ses fondateurs.*⁷⁶ ». Si de telles pratiques assurent la cohérence du projet pédagogique de l'ESS, elles nécessitent l'implication des élèves, dont beaucoup peuvent ne jamais avoir été confrontés à ces méthodes qui questionnent la *forme scolaire* comme « *règle impersonnelle imposée à tous*⁷⁷ » et les disciplines scolaires au sein desquelles les savoirs pratiques ont moins de légitimité que les savoirs scolaires. Les méthodes actives et coopératives permettent de lier ces deux types de savoirs en participant à la revalorisation des premiers.

En 1996, M. Bouchard et J-M. Fontan ont mené une étude empirique⁷⁸ sur les Coopératives Jeunesse de Service (CJS) au Québec. Nées dans cette région au début des années 1980, les CJS sont une forme d'éducation à l'ESS qui ne s'insère pas dans la *forme scolaire* et représentent donc un temps éducatif à part entière. Les pédagogies mises en œuvre dans le cadre des CJS sont également inspirées des pratiques d'éducation populaire et de l'Éducation Nouvelle. Selon leur étude, la CJS, au sein de laquelle les jeunes sont pleinement acteurs par leur rôle de coopérants, permet « *une certaine prise de conscience de la possibilité d'intervenir pour changer les choses* ». Ce qu'offrent ces pédagogies, c'est donc la possibilité d'agir concrètement sur son environnement social, économique dans une démarche éducative.

⁷⁵ AUDIGIER François, « Les Éducation à... et la formation au monde social », *Recherches en didactiques*, n°14, 2012/2, p. 58

⁷⁶ MERIEU Philippe, FRACKOWIACK Pierre, *L'éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société ?*, La Tour d'Aigues, Editions de l'Aube, 2008, p.15

⁷⁷ VINCENT Guy, « La socialisation démocratique contre la forme scolaire », *Éducation et francophonie*, n°36, 2008, p. 52

⁷⁸ BOUCHARD Marie, FONTANT Jean-Marc, « Les coopératives jeunesses de services : apprentissage multidimensionnel, impact éducatif et complémentarité à l'environnement scolaire », Chaire de Coopération Guy Bernier, ESG-UQAM, *Cahier de recherche*, 1997, pp. 1-38

Elles prennent en considération la réalité, le quotidien des élèves afin de donner davantage de sens et de cohérence à l'acte d'apprendre. Ainsi, P. Cohard, reprenant les idées de Dewey sur la pédagogie par l'expérience, donne une définition de l'apprentissage expérientiel comme « *un processus dialectique combinant le concret (l'expérience) et l'abstrait (la théorie), la réflexion et l'action*⁷⁹ ». La démarche des entreprises sociales et solidaires menée en lycée s'inscrit dans ce type d'apprentissage, puisqu'elle permet aux élèves d'agir sur leur territoire, tout en situant ces actions dans un processus pédagogique d'éducation à l'ESS. Bien qu'elles ne soient pas récentes, de telles pratiques pédagogiques ont déjà démontré leur efficacité en termes d'apprentissage, notamment face à des classes de plus en plus hétérogènes. C. Buchs qui reprend les synthèses d'études sur l'apprentissage coopératif, montre que ce dernier est davantage bénéfique que les dispositifs d'apprentissage individuel ou compétitif.⁸⁰

2.b. Développer l'esprit d'entreprendre autrement

Le développement de l'esprit d'entreprendre est un des aspects importants de l'éducation à l'ESS. Cet objectif est clairement défini dans l'accord-cadre de 2013 : « *Les cosignataires travaillent ensemble à développer les initiatives favorisant le goût d'entreprendre et l'engagement notamment dans le monde de l'économie sociale et solidaire* ». Il est également rappelé par Roland Berthilier, président de l'ESPER, qui en fait une des missions de l'ESS : « *Enseigner l'ESS dès le plus jeune âge, c'est montrer qu'une autre façon d'entreprendre, viable, durable et plus humaine existe*⁸¹. ». Ainsi, le développement de cet esprit d'entreprendre, respectueux des principes de l'ESS, suppose des approches pédagogiques non traditionnelles, donc davantage actives et coopératives. B. Surlemont et P. Kearney dans leur ouvrage *Pédagogie et esprit d'entreprendre*, définissent la pédagogie d'entreprendre comme permettant « *d'aborder tout type d'enseignement en développant les capacités associées à l'esprit d'entreprendre de l'apprenant*⁸² » et ainsi de donner du sens à l'objet et au contenu de l'apprentissage. Pour ces auteurs, l'esprit d'entreprendre est « *la mentalité et la façon de penser qui conduisent un individu (ou un*

⁷⁹ COHARD Philippe, « L'apprentissage dans les serious games : proposition d'une typologie », @GRH, n°16, 2015, p. 18

⁸⁰ BUCHS Céline, « Chapitre 8 : Menaces des compétences dans l'apprentissage coopératif », in Fabrizio Butera et al., L'évaluation, une menace ?, Presses Universitaires de France « Apprendre », 2011, p. 87.

⁸¹ BERTHILIER Roland, « L'ESS, une éducation à la citoyenneté en classe », 23 mars 2016. Disponible sur : <http://esper.fr/less-une-education-a-la-citoyennete-en-classe> [consulté le 23 mars 2018]

⁸² SURLEMONT Bernard, KEANEY Paul, *Pédagogie et esprit d'entreprendre*, Bruxelles, De Boeck, 2009, p.20

groupe d'individus) à repérer des opportunités et à réunir les moyens nécessaires pour les exploiter en vue de créer de la valeur⁸³. » Dans le cadre d'une éducation à l'ESS, cette valeur est bien davantage sociale qu'économique, au vu du principe de lucrativité limitée, et les opportunités s'apparentent davantage à des besoins économiques, sociaux ou environnementaux qui s'inscrivent dans une dimension locale. En France, depuis 2004, le Ministère de l'Éducation Nationale soutient le développement de mini-entreprises dans le cadre scolaire, notamment via la fédération « Entreprendre pour Apprendre ». Cette dernière a pour but de « favoriser l'esprit d'entreprendre des jeunes et de développer leurs compétences entrepreneuriales⁸⁴ » par la création de mini-entreprises. Cependant, si celles-ci encouragent l'esprit d'entreprendre, elles ne remettent pas en cause les principes du système capitaliste. Ainsi, c'est l'organisation de l'entreprise « traditionnelle » et hiérarchisée qui est respectée, bien que des logiques coopératives soient à l'œuvre, comme l'a montré Sabine Rozier⁸⁵. Grâce à une analyse d'inspiration foucauldienne, elle expose ses conclusions sur ce type de projet : « L'enquête que nous avons menée auprès de quatre établissements dans lesquels ont été créées et développées des mini-entreprises montre que ces projets, loin d'acclimater les élèves à des réflexes de pensée et d'action entrepreneuriaux, ont surtout pour effet de les conduire à accepter les divisions et les hiérarchies du monde scolaire, et dans le même temps, à accepter les places que leur réserve le système productif. »

On constate donc la complexité de la transmission de l'esprit d'entreprendre, en fonction des finalités et logiques dans lesquels ils s'inscrivent, et de la manière dont s'en saisissent les acteurs de terrain. Ainsi, la particularité de l'esprit d'entreprendre tel qu'il est promu par l'ESPER, notamment par le projet « Mon ESS à l'École », est qu'il se veut respectueux des valeurs de l'ESS. Il s'agit donc de promouvoir auprès des élèves des manières alternatives d'entreprendre, par l'expérimentation d'entreprises sociales et solidaires. Cela peut donc participer à la réflexion et la déconstruction des représentations que les élèves se font des manières d'entreprendre puisque ces projets ne reprennent pas les modes d'organisation dits traditionnels de l'entreprise et les remettent en cause. Comme l'a énoncé R. Berthilier, il s'agit de promouvoir « une autre façon d'entreprendre », qui se distingue notamment par une gestion démocratique, où chaque élève participe de manière égalitaire au processus de prise de décision. De plus, la nature des projets, dont la finalité vise l'intérêt

⁸³ SURLEMONT Bernard, KEANEY Paul, *Pédagogie et esprit d'entreprendre*, Bruxelles, De Boeck, 2009, p.26

⁸⁴ ENTREPRENDRE POUR APPRENDRE, *Qui sommes-nous ?*, Disponible sur : <http://www.entreprendre-pour-apprendre.fr/fr/qui-sommes-nous-/la-federation-epa.html> [consulté le 11 novembre 2017]

⁸⁵ ROZIER Sabine. « Ordre scolaire et ordre économique. Conditions d'appropriation et d'usage des « mini-entreprises » dans des établissements scolaires français », *Politix*, vol. 105, no. 1, 2014, pp. 163-184.

général ou collectif tout en respectant le principe de lucrativité limitée, semble davantage porteuse de sens pour des élèves, tout en permettant de prendre de la distance avec les formes classiques d'entreprendre.

2.c. Vers la reconnaissance de nouvelles compétences à l'Ecole ?

L'éducation à l'ESS à l'Ecole, comme les autres « éducations à », « se présente comme accordant une priorité à la formation de comportements et d'attitudes, à la transformation du sujet, et met en avant l'importance de l'expérience et du faire.⁸⁶ ». Selon F. Audigier, cette forme d'éducation implique nécessairement de se référer aux compétences⁸⁷. Au-delà de la forme qu'elle prend et des modalités pédagogiques qu'elle suppose, l'éducation à l'ESS entendue comme un processus pédagogique vise à modifier le comportement et les représentations des élèves. Les « éducations à », tout en introduisant de nouveaux objets qui répondent à des demandes sociales, contribuent donc à nourrir le débat de l'approche par compétences à l'Ecole. Elles sont le reflet de la tension entre le désir d'une éducation intellectuelle désintéressée permettant l'acquisition d'une culture générale et le souhait de transmettre des savoirs utiles pour l'insertion dans la société à la sortie de l'Ecole⁸⁸. Pour F. Audigier, « Le terme d'éducation appelle clairement des buts comportementaux, des savoir-faire, des attitudes, tout en impliquant également des savoirs et des valeurs⁸⁹. »

L'adoption du concept de compétence dans le système éducatif a débuté dans les années 1980, apparaissant d'abord dans les référentiels des lycées professionnels, puis dans l'enseignement général à partir des années 1990. F. Raynal et A. Rieunier en expliquent la raison : « depuis les années 1990, nous sommes entrés dans la société cognitive, la société de la connaissance et les entreprises font du concept de compétence l'une des clés de leur compétitivité⁹⁰ ». Le rapport de l'UE « Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Appel à propositions général » distingue les compétences fondamentales des compétences transversales. Ces dernières impliquent des compétences « interpersonnelles, interculturelles et sociales et civiques ». Egalement appelées de « troisième dimension », ces

⁸⁶ AUDIGIER François, « Les Éducation à... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse », *Recherches en didactiques*, n°13, 2012/1, p. 34

⁸⁷ AUDIGIER François, « Les Éducation à... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse », *Recherches en didactiques*, n°13, 2012/1, p. 26

⁸⁸ PERRENOUD Philippe, *Construire des compétences dès l'école*, ESF éditeur, 1997, p.19

⁸⁹ AUDIGIER François, « Les Éducation à... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse », *Recherches en didactiques*, n°13, 2012/1, p. 29

⁹⁰ RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF, 1997, p. 142

compétences englobent notamment l'esprit d'équipe, de coopération, les capacités relationnelles, des savoir-faire, des savoir-être⁹¹. Peu valorisées dans le cadre de pédagogies traditionnelles, ces compétences sont indissociables des pratiques pédagogiques actives et coopératives.

Parmi les ambitions éducatives du projet « Mon ESS à l'Ecole », l'une d'entre elles est de « *contribuer à l'éducation citoyenne des élèves par l'action et la prise de responsabilité* », ce qui suppose l'acquisition de compétences transversales telles que l'autonomie ou la capacité à coopérer pour atteindre un objectif commun. Si le dispositif « Mon ESS à l'Ecole » s'adresse à toutes les filières de lycées, il semble plus facile à intégrer dans le cadre des filières professionnelles, au sein desquelles les pédagogies actives et coopératives sont davantage appliquées et les compétences transversales y sont plus valorisées, d'autant plus qu'elles peuvent être inscrites dans le référentiel de certains baccalauréats. En lycée général, c'est davantage l'approche par savoirs qui est adoptée, ce qui ne va pas dans le sens du développement et de la reconnaissance des compétences transversales. Les projets « Mon ESS à l'Ecole », inscrits dans le cadre d'une éducation à l'ESS, permettent d'acquérir des savoirs sur la pluralité du monde économique et sociale, ainsi que sur leur territoire et les acteurs de l'ESS qui l'animent. Ils impliquent également des savoir-faire, liés à la conduite de projet et à sa nature. Dans le cadre d'un baccalauréat professionnel, ces savoir-faire peuvent être reliés à ceux attendus pour l'exercice de la profession préparée. Enfin, ces projets collectifs d'utilité sociale impliquent le développement de capacités à coopérer, à communiquer, à travailler en autonomie, à être responsable, etc. Ces habiletés relationnelles et coopératives ne sont pas innées et nécessitent donc que les élèves y soient formés⁹². C'est l'objectif des démarches entreprises dans le système éducatif notamment par l'OCCE et l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (ICEM). Selon R. Sue, ces compétences de « troisième dimension » sont « *le plus souvent ignorées quand elles ne sont pas bridées par une forme scolaire fondée sur une toute autre conception des qualités propres au travail.*⁹³ ». En ce sens, l'introduction de l'éducation à l'ESS à l'École participe au questionnement des compétences que cette institution se doit de transmettre. Cette « éducation à » œuvre tout autant à la transmission des compétences transversales que de compétences nécessaires pour exercer sa citoyenneté économique.

⁹¹ SUE Roger, « Les temps nouveaux de l'éducation », *Revue du MAUSS*, n°28, 2006/2, p. 197

⁹² ROUILLER Yviane, HOWDEN Jim, *La pédagogie coopérative : Reflets de pratiques et approfondissements*, Montréal, Chenelière Éducation, 2009, p.110

⁹³ SUE Roger, « Les temps nouveaux de l'éducation », *Revue du MAUSS*, n°28, 2006/2, p. 197

Finally, education to ESS in school, introduced transversally under the form of « educations to », is an education « to » ESS and its values and « by » ESS thanks to the experimentation of its values in the framework of collective projects in high school. It questions the relationships to knowledge and to learning by opening the establishment to its territory.

TROISIÈME PARTIE : Analyse empirique et théorique des projets « Mon ESS à l'Ecole »

Les projets portés par les lycéens dans le cadre du dispositif « Mon ESS à l'Ecole » sont variés, en raison des contextes différents dans lesquels ils ont émergé. Cela ne permet donc pas d'adopter un point de vue global et homogène sur les projets. En effet, les projets sont liés aux besoins et potentialités du territoire, ainsi qu'aux compétences dont disposent les élèves. La liberté pédagogique dont jouissent les enseignants et le matériel pédagogique fourni par l'ESPER pour initier à l'ESS permettent l'expérimentation de nouvelles manières d'appréhender les apprentissages. Les données produites lors d'entretiens menés auprès de quatre lycéennes en seconde professionnelle « Gestion - Administration » et d'une de leurs professeurs d'économie-gestion permettront d'étayer notre argumentation. Des données quantitatives viendront compléter la démonstration en prenant en considération le fait que le questionnaire n'ait été rempli que par cinquante lycéens, soit cinq projets « Mon ESS à l'Ecole ».

Le projet « Ma Permanence Solidaire » est une association ayant pour vocation d'aider dans les démarches administratives du quotidien les familles des élèves. Le Lycée Professionnel Le Chatelier se situe dans le 3^{ème} Arrondissement de Marseille, où 55% des habitants vivent en dessous du seuil de pauvreté. Le projet est donc né d'un besoin des populations du quartier. L'association a noué des partenariats avec la Maison des Services Publics du Panier et avec la Caisse d'Allocations Familiales. En novembre 2017, le projet a remporté le 1^{er} prix du concours « Ose et Propose » du Conseil Régional de Provence Alpes Côte d'Azur. Le projet s'étend sur trois ans : d'abord installée dans le foyer du lycée, la permanence solidaire s'installera l'année scolaire prochaine (2018-2019) dans le quartier, permettant ainsi de redynamiser ce territoire.

1. L'apprentissage par l'expérience : la découverte du pouvoir d'agir sur son territoire

En participant à des projets d'utilité sociale, les lycéens adoptent un rapport différent à leur apprentissage. Ce dernier est avant tout expérientiel et repose sur l'action des élèves sur leur territoire. De plus, il permet la valorisation et l'acquisition de nouvelles compétences.

1.a. Des apprentissages qui s'ancrent dans la réalité des élèves et du lycée

Le choix des projets peut être motivé par les compétences que doivent développer les élèves, notamment dans le cadre d'une formation professionnelle ou/et en fonction des possibilités qu'offre le territoire aux alentours du lycée. C'est donc l'environnement des lycéens qui constitue le point de départ de l'apprentissage expérientiel : il s'agit d'abord de prendre conscience des potentialités mais aussi des besoins de leur territoire, et dans ce dernier cas, de tenter d'y répondre.

Dans le cadre du projet de la « Permanence solidaire » à Marseille, les élèves interrogées évoquent ce besoin : « *Parce que nous c'est vrai dans notre quartier, il y a pas ces associations-là qui aident les gens et il y a beaucoup de gens qui savent pas lire et écrire, ma collègue elle l'a déjà dit et je le redis encore* » (R). Le projet ayant été choisi par la professeure, les élèves interrogées disent connaître le problème. L'une déclare : « *Quand Mme Boudjadja l'a proposé ça nous a parlé* », tandis qu'une autre se dit elle-même et sa famille concernées par ce manque d'associations. Une telle proximité entre les enjeux du projet et l'environnement des élèves permet de renforcer la prise de conscience de l'existence de ce besoin tout en démontrant qu'il est possible d'y répondre de manière concrète.

A la question « Comment a été choisi le projet ? », 29 des 50 élèves interrogés ont répondu « imposé par le professeur », tandis que 16 ont déclaré qu'il s'agissait d'une « proposition du professeur négociée avec les élèves ». Sachant que la réponse dominante est présente au sein des cinq projets, on peut en conclure qu'il s'agit d'une différence de perception du système de prise de décision. Si ces réponses (« imposé par le professeur ») semblent aller à l'encontre des principes énoncés dans le cadre de projets respectant les principes démocratiques, c'est peut-être que les élèves, ayant peu conscience de leurs capacités d'action, ou peu d'intérêts pour ce qu'ils ne connaissent pas, ont été volontairement écartés de cette première décision. Cependant, il est évident que l'adhésion des élèves au projet a été nécessaire à sa réalisation. P. Meirieu, qui énonce sept principes de l'Éducation Nouvelle, reprend les idées de C. Freinet pour l'élaboration de son premier principe. C. Freinet distingue en effet la « motivation » de la « mobilisation », la première étant basée sur les intérêts que l'élève a déjà développés, qui seraient davantage spontanés, tandis que la deuxième est un processus par lequel l'enseignant fait émerger des intérêts nouveaux. Ainsi, P. Meirieu énonce : « *Subordonner les apprentissages à des motivations préexistantes, c'est entériner les inégalités et renoncer à faire découvrir aux élèves des savoirs mobilisateurs qui*

*pourront être, pour eux, émancipateurs*⁹⁴ ». Dans le cadre des projets « Mon ESS à l'École » qui contribuent à l'éducation à l'ESS, les professeurs œuvrent auprès de leurs élèves à la découverte de cette façon d'entreprendre autrement, et d'une manière plus large, à la diffusion d'un modèle économique très peu connu des jeunes, dont ils partagent pourtant les valeurs.

De plus, la dimension locale des projets permet la rencontre et la coopération entre les acteurs d'un même territoire. 18 des 50 élèves interrogés déclarent avoir découvert de nouvelles structures autour de leur lycée, notamment des associations ou des coopératives. Cette mise en synergie des acteurs est en adéquation avec les objectifs des lycées, devenus des Etablissements Publics Locaux d'Enseignement, en 1985. Cette dynamique renvoie également à la notion de *territoire apprenant*, théorisée par Jean-Pierre Jambes et reformulée ainsi par Bernard Bier : « *Organisation, société, ou territoire apprenants fonctionnent sur le même modèle : ils appellent la coopération des acteurs, la mobilisation des ressources (savoirs et compétences à dans le cadre d'un projet partagé). A la logique verticale, ils substituent celle de l'horizontalité, à l'organisation hiérarchique, ils substituent celle des réseaux*⁹⁵. ». Avec de tels projets, le lycée comme lieu de transmission des savoirs disciplinaires perd quelque peu de son hégémonie au profit du territoire. Les professeurs ne sont plus la seule source de savoir légitime puisque la parole est donnée à des acteurs extérieurs au lycée, tels que des représentants d'associations, de coopératives, de l'ESPER, qui sont intervenus dans les classes ou les ont accueillis au sein de leur structure. Les lycéennes de Marseille ont ainsi eu l'intervention d'Elisabeth Tessier, correspondante régionale de l'ESPER en Région Provence Alpes Côte d'Azur, qui leur a « *donné des conseils* » (R). Une étudiante en service civique à l'AFEV (Association de la Fondation Etudiante pour la Ville) les a accompagnées sur le projet toute l'année, une ou plusieurs fois par semaine. Elle était considérée par les élèves interrogées « *comme la prof* » (N). La professeure a également établi un partenariat avec la CAF, ce qui participe à renforcer la coopération entre acteurs, tout en légitimant le projet. En outre, si le projet est valorisé par la multiplicité des acteurs avec qui il coopère, il permet de revaloriser le rôle du lycée dans le quartier et de recréer du lien avec les familles, selon Mme Zerdani, professeur d'économie-gestion au lycée Le Chatelier.

Un apprentissage ancré dans la réalité du territoire questionne des principes républicains établis depuis la création de l'institution scolaire : « *L'école de la République*

⁹⁴ MEIRIEU Philippe, « L'Education Nouvelle : carrefour de malentendus... et creuset de la tension fondatrice de l'entreprise éducative ». *Université LUMIERE Lyon 2*, 2012, p. 2

⁹⁵ BIER Bernard, « « Territoire apprenant » : les enjeux d'une définition », *Spécificités*, n°3, 2010/1, p. 9

comme l'école catholique s'appuyèrent pour ce faire sur la mise en place d'une « forme scolaire » : reposant sur l'organisation disciplinaire des savoirs, la séparation entre les apprentissages et les pratiques sociales, fondée sur l'abstraction, elle implique de la part de l'apprenant gratuité, désintéressement, capacité à mettre entre parenthèses le monde et ses problèmes.⁹⁶». Les projets « Mon ESS à l'Ecole » étudiés, et l'éducation à l'ESS d'une manière plus large, participent à instaurer un nouveau rapport aux apprentissages, en multipliant les occasions de coopérer avec des acteurs extérieurs à l'Ecole et en basant l'apprentissage sur des expériences proches du vécu des élèves. La proximité des expériences, vécues hors et dans le lycée, offre donc la possibilité de relier des savoirs théoriques avec des savoirs pratiques dans une démarche active.

1.b. Des élèves acteurs : l'apprentissage par l'action et la réflexion

Les élèves, en manipulant des objets sociaux complexes introduits sous la forme d' « *Educations à...* », sont amenés à adopter une posture active. Au vu des questionnaires, les lycéens semblent assez habitués à travailler en groupe dans le cadre de cours. Ils sont 6 sur 50 à déclarer y être amenés souvent et 23 à y être amenés assez souvent. Si ces informations nous renseignent quelque peu sur la fréquence de cette pratique, elles ne nous en indiquent pas la qualité. En effet, certains principes des pédagogies actives et coopératives, tels que la taille du groupe ou encore l'interdépendance positive des membres, sont à respecter pour garantir une plus-value pour l'apprenant. Dans le cadre du projet marseillais, les élèves se sont entraînées avant l'ouverture de la permanence, en faisant notamment des « simulations » durant lesquelles la professeure prenait le rôle de la cliente et les élèves celui de professionnel. Ces mises en situation permettent de rompre avec les situations d'apprentissages classiques au sein desquelles la relation est asymétrique entre l'enseignant et l'apprenant.

Selon S. Rospabé, qui envisage l'éducation à l'ESS dans une approche sociocritique, l'évaluation doit être participative et inclure le participant, le formateur et l'évaluateur. La professeure évalue les lycéennes marseillaises en fonction de leur participation et de leur implication. Leur projet est construit sur trois ans, de la seconde à la terminale et permet aux élèves de se projeter dans un futur proche. Dans le cadre de leur baccalauréat professionnel, les élèves doivent compléter leur passeport professionnel, indispensable pour l'acquisition du diplôme. Il s'agit d'un recueil de fiches descriptives de tâches effectuées en classe, en stage

⁹⁶ *Ibid*

ou dans le cadre d'un projet. Ces fiches dites « cerise », en référence à la plateforme « Cerise-pro » (espace numérique de suivi et d'évaluation) sur laquelle elles doivent être remplies, permettent de recenser les compétences acquises et mises en œuvre par les élèves. Ainsi, la professeure peut suivre les élèves par ce biais, comme l'a dit une élève : « *C'est grâce à nos fiches d'activités, les cerises, qu'on peut dire ce qu'on a fait du projet, ce qu'on a compris, ce qui est difficile... est-ce qu'il y avait des difficultés à faire le travail* » (N). L'écriture de ces fiches, à caractère obligatoire, permet aux élèves de verbaliser leur expérience notamment par la description de leurs actions, qui implique une certaine réflexion. Selon Kolb, si l'expérience est le point de départ de l'apprentissage, ce n'est pas l'action en elle-même qui est source d'apprentissage, mais la réflexion qu'elle implique en aval⁹⁷. Cette pratique réflexive sur l'action a également été mise en œuvre pendant et après l'ouverture de la permanence : « *Elle [la professeure] nous demande juste comment on a trouvé pour améliorer le travail, comment on a trouvé les personnes le jour de l'inauguration. On regardait un peu tout ce que tout le monde faisait et ceux qui étaient à l'accueil par exemple, quand il y avait trop de trucs qui allaient pas on le disait, pour qu'elles puissent améliorer.* » (I). Durant ces mises en situation professionnelle réelles, et non en simple simulation, les lycéennes ont été amenées à s'observer et à se donner des conseils pour améliorer leurs pratiques. Une autre élève soulève : « *Après c'était à la fin de l'inauguration, quand on a fait le compte-rendu, qu'on s'est rendues compte que y avait beaucoup de subtilités* » (N). Cette étape réflexive, appelée « apprentissage réflexif⁹⁸ » par Surlemont et Keaney, est primordiale pour « *transformer [l'expérience] en leçons pour l'avenir⁹⁹* » et permettre aux élèves de prendre conscience de leur apprentissage. Ici, les élèves ont pu appréhender la réalité de l'exercice professionnel en étant pleinement responsable de leur projet, ce qui peut être différent d'une expérience en stage. En effet, les lycéennes ont déjà effectué un stage en entreprise (comprise au sens large) avant l'ouverture de la permanence. Cependant, le projet de la permanence solidaire, du fait qu'elles aient participé à toutes les étapes, leur a permis de s'investir davantage et de se sentir plus utile qu'en stage, où plusieurs affirment s'y être ennuyées.

Au-delà des pratiques, on constate une perception différente entre le lycée et le projet. Dans le questionnaire, deux questions de représentation et d'opinion, aux modalités de

⁹⁷ KOLB David, *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and development*, Londres, Financial Times/Prentice Hall, 1983, 288 p.

⁹⁸ SURLEMONT Bernard, KEANEY Paul, *Pédagogie et esprit d'entreprendre*, Bruxelles, De Boeck, 2009, p.42

⁹⁹ *Ibid*, p.71

réponses fermés similaires, ont permis de distinguer ces perceptions. Les modalités de réponses comportaient des termes assez variés afin de comprendre comment les élèves perçoivent le lycée : « plaisir, difficultés, facilités, apprentissage, compétition, coopération, ennui, motivation, autonomie, accompagnement, autorité, responsabilité, évaluation, compréhension, découverte, curiosité, participation, passivité ». Sachant que les premières réponses de la liste sont celles les plus probables d'être choisies¹⁰⁰, les mots qui semblaient le moins évident à choisir ont été placés au début, car le support de diffusion du questionnaire n'offrait pas la possibilité de changer l'ordre des modalités de réponses pour chaque enquête. Face à ce type de questions, la cognition est automatique¹⁰¹, ce qui permet de comprendre les schèmes de perception de l'école incorporés par ces élèves et mettre ces réponses en relation avec la question qui porte sur l'opinion que les élèves ont eu du projet, et présentant les mêmes modalités de réponse que cette question. Des variations ont été constatées entre les termes choisis pour l'évocation du lycée et ceux choisis pour l'évocation du projet. Concernant le lycée, les notions ayant provoqué le plus d'adhésions sont : l'apprentissage (40 sur 50), la découverte (27), l'évaluation (26) et la compréhension (24). Concernant le projet, les notions les plus choisies par les lycéens sont : la participation (35 sur 50), la découverte (32), la responsabilité (31) et l'apprentissage (30). Le caractère implicatif du projet est donc celui qui ressort le plus. Il est révélateur du changement de posture qu'ont dû opérer les élèves puisque ce terme (« participation ») n'a été choisi que par 21 élèves pour évoquer le lycée. De même, le terme de « responsabilité » pour évoquer le projet est révélateur de la posture active et autonome des lycéens, durant ces moments d'expérimentation. La notion d'« apprentissage » a reculé de 20 points (en pourcentage) et est peut-être le signe que les élèves, n'étant pas habitués à travailler en projet, ne réalisent pas que ces derniers peuvent être également formateurs. En effet, les lycéens sont amenés à mobiliser des compétences et à en développer de nouvelles pour mener à bien le projet, ce qui les amène à appréhender différemment leurs apprentissages.

¹⁰⁰ GREMY Jean-Paul, Questions et réponses : quelques résultats sur les effets de la formulation des questions dans les sondages, Sociétés Contemporaines, 1993, pp. 165-176

¹⁰¹ VAISEY Stephen, « Motivation and Justification. A Dual Process Model of Culture in Action », *American Journal of Sociology*, 114, n°6, 2009, p.1675-1715

2. Un nouveau rapport aux apprentissages

L'implication des lycéens dans des projets collectifs, coopératifs et d'utilité sociale permet la mobilisation et le développement de savoirs, savoir-faire et savoir-être¹⁰². Si les élèves partagent les valeurs que l'ESS souhaite transmettre, alors les projets devraient permettre de donner du sens aux apprentissages des élèves, et de modifier leur rapport aux savoirs et *in fine* à l'institution scolaire. Le rapport aux savoirs et aux compétences diffère entre le lycée professionnel et le lycée général. Alors que le premier est davantage organisé en vue de l'acquisition de compétences permettant l'exercice d'un métier, le deuxième entend transmettre des savoirs issus des disciplines académiques. Cependant, dans le cadre d'un apprentissage par projet faisant appel aux pédagogies actives, les savoirs, savoir-faire et savoir-être valorisés sont différents de ceux attendus dans le cadre de pédagogies plus traditionnelles.

1.a. La valorisation et l'acquisition de nouvelles compétences

Les projets impliquent la mobilisation de savoirs et savoir-faire dont disposent déjà les élèves. Dans le cadre du projet marseillais, les élèves interrogées ont déclaré avoir « *besoin du français et de qualités rédactionnelles* » (A) car « *quand on écrit une lettre à la CAF, il faut pas l'écrire n'importe comment* » (R), « *surtout que y en a dans notre groupe qui ont quelques difficultés* » (A). La maîtrise de la langue française est en effet indispensable lorsqu'il s'agit de remplir des documents administratifs. Cependant, ce n'est pas la seule langue nécessaire dans le cadre de la permanence solidaire au sein du lycée, étant donné que le public auquel sont confrontées les élèves est parfois non francophone. Les lacunes que présentent certaines élèves en français ont pu être compensées par la valorisation de leur maîtrise d'une autre langue. La professeure a dressé un tableau permettant de distinguer les langues parlées au sein de la classe, et par qui elles le sont : « *si moi je parle très bien le mahorais ou le comorien ou s'il y a des gens qui parlent pas français et qui parlent le comorien, moi je peux les aider. Et ceux qui parlent le marocain, ils vont s'occuper des autres...* » (N). Ce tableau, qui permet d'accéder aux compétences linguistiques de chacune, peut être considéré comme un dispositif permettant aux élèves de comprendre la situation d'interdépendance dans laquelle elles se trouvent. L'hétérogénéité du public de la permanence

¹⁰² AUDIGIER François, « Les Éducation à... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse », *Recherches en didactiques*, n°13, 2012/1, p. 26

rend indispensable la participation de toutes afin d'en assurer la qualité du service. Pour Johnson et Johnson, l'efficacité du travail de groupe repose sur l'interdépendance positive de ses membres. Cette idée est reprise par Yael Sharan, ici reformulée par C. Buchs : « *l'interdépendance positive représente l'élément essentiel de l'apprentissage coopératif : il est primordial que les apprenants perçoivent clairement leur complémentarité et qu'ils ne peuvent atteindre leur but (but commun à toute l'équipe) que si les autres membres l'atteignent également*¹⁰³ ». C. Buchs présente ses résultats d'études sur l'interdépendance positive des ressources « *qui renvoie à la manière dont les informations sont distribuées dans le groupe d'apprentissage*¹⁰⁴ ». Lorsque les élèves travaillant en groupe disposent de mêmes informations, cela engendre une comparaison sociale des compétences ainsi que des relations plus conflictuelles. A l'inverse, si les élèves n'ont pas les mêmes informations, cela « *accentue l'interdépendance réciproque et stimule la coopération et les interactions constructivistes tout en rendant primordiale la qualité des apports informationnels du partenaire (la compétence du partenaire est positive pour les apprentissages)*¹⁰⁵ ». Dans le cadre du projet marseillais, l'interdépendance du groupe semble, par exemple, se construire autour des compétences linguistiques des élèves. C'est la diversité des langues parlées par les élèves et leur public qui engendre l'interdépendance positive des membres et qui permet de mener à bien le projet. La constitution d'un tableau permet de prendre conscience de cette relation de dépendance entre les élèves, tout en valorisant leurs compétences linguistiques. Cela devrait participer à développer la responsabilité individuelle des membres du groupe, valoriser les compétences et nourrir une dynamique collective.

Les réponses au questionnaire concernant la connaissance qu'ont les jeunes de l'ESS viennent confirmer les études précédemment citées réalisées à ce sujet. Aucun des cinquante lycéens interrogés n'a déclaré connaître l'ESS avant le projet. 37 interrogés sur 50 disent ne jamais en avoir entendu parler avant, 9 en avaient vaguement entendu parler et 6 déclarent connaître des structures en faisant partie mais ne pas connaître le terme « ESS ». Ces chiffres, s'ils sont certes biaisés du fait de la taille de l'échantillon, permettent de se rendre compte de l'enjeu de tels projets d'éducation à l'ESS qui constituent une première approche de ce modèle économique. Suite à la découverte de l'ESS, les élèves interrogés semblent en avoir une vision plutôt positive. En effet, à la question « L'ESS te semble... », dont les modalités

¹⁰³ BUCHS Céline, « Chapitre 8 : Menaces des compétences dans l'apprentissage coopératif », in Fabrizio Butera et al., L'évaluation, une menace ?, Presses Universitaires de France « Apprendre », 2011, p. 85.

¹⁰⁴ *Ibid*, p. 88

¹⁰⁵ *Ibid*, p. 89

de réponses étaient « inutile, intéressante, ringarde, utopiste, incontournable, marginale, dynamique, vouée à l'échec », 42 des 50 lycéens ont choisi « intéressante », 19 ont choisi « dynamique » et 6 « utopiste ». Ces résultats, s'ils ne nous informent pas sur la motivation du choix de ces réponses, montrent que les projets « Mon ESS à l'Ecole » véhiculent une image positive de l'ESS.

Le développement de savoir-faire est particulièrement visible dans le cadre du projet de la permanence solidaire, puisqu'ils correspondent à ceux de la pratique professionnelle préparée. En effet, les compétences développées correspondent à celles demandées dans le référentiel de compétences du baccalauréat professionnel Gestion-Administration, divisé en quatre pôles. La permanence solidaire permet d'aborder au moins les deux pôles « Gestion administrative de projets » et « Gestion administrative des relations externes ». Couplé à leurs différentes expériences en stage, ce projet est l'occasion d'un apprentissage professionnalisant sur le long terme. Les élèves, qui ont travaillé en groupes, ont acquis différentes compétences selon les structures sur lesquelles elles se sont focalisées. Ainsi, certaines sont plus aptes à gérer les dossiers de la CAF, ou bien de la préfecture ou encore de la mairie. Cette division des savoir-faire entre les élèves participe également à l'interdépendance positive des membres du groupe. A travers le questionnaire, certains élèves de seconde générale ont relevé le manque de lien entre leur parcours scolaire et les savoir-faire développés dans le cadre de la création d'un jardin partagé. Ces limites soulevées par quelques élèves, rendent compte de la nécessité de développer des projets cohérents avec les parcours scolaires des lycéens.

En outre, les pédagogies actives et coopératives permettent le développement de savoir-être. Cependant, comme le remarque S. Rospabé, la difficulté à définir la question de l'évaluation des « éducations à » réside dans la complexité d'évaluer les savoir-être¹⁰⁶. Les pédagogies actives permettent de confronter l'élève à travailler collectivement et de manière coopérative. Travailler en groupe peut cependant être déstabilisant pour des élèves qui n'y sont que peu confrontés. Les lycéennes de Marseille semblent relativement sollicitées à travailler en groupe, notamment en cours d'histoire ou en français. Parmi les cinquante élèves enquêtés, seuls 6 ont déclaré travailler souvent en groupe et 23 assez souvent. Il semble donc nécessaire de former ces lycéens aux pratiques coopératives, qui ne sont pas innées, mais se développent progressivement. Afin de les initier, des outils pédagogiques ont été développés

¹⁰⁶ ROSPABE Sandrine, « L'éducation à l'ESS : nouveau champ d'action pour l'animation socioculturelle ? », *Animation Territoires et Pratiques Socioculturelles*, n°6, 2014, p.112

et mis à disposition des professeurs et de leurs élèves sur une plateforme en ligne coopérative. La formation à la pratique coopérative est essentielle et permet d'éviter « *le choc de la liberté*¹⁰⁷ » qui pourrait être néfaste aux apprentissages. Les lycéennes de Marseille ont développé des savoir-être qu'elles pourront réinvestir dans leur quotidien et dans leur pratique professionnelle. Ce projet collectif a permis de développer des compétences relationnelles au sein du groupe classe, lors de la préparation de la permanence et à l'occasion de sa mise en œuvre : « *Il [le projet] m'a appris à être bien en relation avec les gens et... savoir être en groupe pour plus tard travailler en groupe et avoir des collègues et s'entendre* » (R). Confrontées aux usagers de leur permanence lors du lancement, les élèves ont dû « *apprendre à s'adapter face à des personnes qu'on ne connaît pas bien, qu'on ne comprend pas bien* » (N) et à « *savoir bien se comporter* » (R). De telles savoir-être ne peuvent être développés que par la pratique, suivie d'une étape réflexive, et contribuent à rendre les élèves davantage conscients du processus d'apprentissage duquel ils sont pleinement acteurs.

2.b. Des projets qui contribuent à donner du sens aux apprentissages

En 1993, P. Perrenoud « *propose de parler du sens du travail, des savoirs, des situations et des apprentissages scolaires en esquissant 3 thèses* :

- 1. Le sens se construit, il n'est pas donné d'avance*
- 2. Il se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations*
- 3. Il se construit en situation, dans une interaction et une relation.*¹⁰⁸»

Il existe donc différentes manières d'appréhender le sens que l'on peut donner aux apprentissages. Dans tous les cas, il s'agit d'une construction, donc d'un processus en constante évolution. Si le sens se construit à partir d'un ensemble de valeurs, alors l'expérimentation de projets respectueux des valeurs de l'ESS auxquelles adhèrent les jeunes en permettrait sa construction. Selon l'une des professeures référentes du projet de la permanence solidaire à Marseille, « *l'ESS parle aux jeunes*¹⁰⁹ » qui en portent déjà les valeurs, du fait de la dynamique solidaire présente dans les quartiers autour du lycée. C'est en relation avec ces quartiers, dont sont issus les bénéficiaires et les élèves membres de la permanence solidaire, que se construit le sens de la démarche éducative.

¹⁰⁷ SURLEMONT Bernard, KEANEY Paul, *Pédagogie et esprit d'entreprendre*, Bruxelles, De Boeck, 2009, p.83

¹⁰⁸ PERRENOUD Philippe, « Sens du travail et travail du sens à l'école », *Cahiers pédagogiques*, n°314-315, 1993, pp. 23-27

¹⁰⁹ Propos recueillis lors d'un entretien téléphonique

En diversifiant les situations d'apprentissage, les projets « Mon ESS à l'Ecole » permettent de faire des liens entre les apprentissages théoriques et pratiques. Les élèves développent des savoir-être qu'ils pourront transférer, ce qui leur permettra de mieux appréhender le monde social et ainsi de reconsidérer leur rapport à l'institution scolaire. Ces projets contribuent à l'éducation à l'ESS en ce qu'ils permettent de passer du stade du « savoir-agir » au « pouvoir-agir », en offrant aux lycéens un temps d'expérimentation au sein de l'établissement. Ces expériences sont également révélatrices de la confiance que les professeurs accordent à leurs élèves. Cette confiance est caractérisée par une plus grande autonomie accordée aux lycéens, ce qui les incite à être davantage responsables. « Participation, découverte, responsabilité » sont les trois termes ayant recueilli le plus de votes pour caractériser les projets « Mon ESS à l'Ecole ». Le premier choix semble indiquer que les élèves se sont impliqués dans leur projet. L'implication peut être le reflet de l'adhésion aux valeurs portées. Pour 11 des 50 élèves interrogés, cette adhésion est confirmée par la modification de comportements, consécutive à une prise de conscience amenée par le projet. Ainsi, la plupart des personnes ayant déclaré avoir modifié certains de leurs comportements ou pratiques, ont participé au projet sur le gaspillage alimentaire. Ils disent notamment « faire plus attention » au moment de se servir à la cantine. Les élèves, mis en situation de « pouvoir-agir » dans l'institution scolaire, se sont appropriés ce pouvoir dans leur quotidien. De plus, certains élèves ont déclaré être « surpris » par leurs camarades dont ils ne pensaient pas qu'ils seraient capables de s'investir autant dans un projet. Il semble donc que ces projets ont été porteurs de sens pour les élèves puisqu'ils se sont impliqués. De tels projets constituent des leviers motivationnels en ce qu'ils offrent un nouveau rapport aux apprentissages, qui permet aux lycéens moins à l'aise avec la *forme scolaire* d'expérimenter une manière d'apprendre davantage implicite et sensée.

Le projet marseillais, principale source de l'étude empirique, illustre de manière probante les bénéfices pour les élèves d'une diversification des lieux et moments d'apprentissage. Ce projet, en lien étroit avec le référentiel de compétences du baccalauréat « Gestion-Administration », lui garantit d'être en total cohérence avec les apprentissages escomptés dans la formation professionnelle. La permanence solidaire, d'abord installée dans l'enceinte du lycée, devrait être transférée en dehors dans deux ans et ainsi devenir un point de rencontre entre la *forme scolaire* et le monde social. L'élargissement du champ d'intervention de la permanence se fait en parallèle de l'évolution des lycéennes au sein de

leur formation professionnelle. Ce projet s'inscrit dans un temps relativement long, ce qui contribuera à renforcer le sens dont il est porteur. En plus de développer les compétences professionnelles des élèves, cette expérience leur permet de prendre confiance en leurs capacités, qu'elles ont tendance à dévaloriser. Les enjeux d'un tel projet sont d'autant plus ambitieux qu'au sein de cette filière « Gestion-Administration », la majorité des élèves s'y retrouvent par défaut. En effet, trois des quatre enquêtées déclarent que cette filière n'était pas leur premier choix. Selon l'une des enseignantes référentes du projet, moins d'un tiers des élèves choisissent cette filière. Un des défis est donc de parvenir à faire émerger l'intérêt des élèves pour les disciplines enseignées et les professions auxquelles elle prépare. Le concept de « mobilisation » de C. Freinet prend ici tout son sens. Il s'agit de susciter l'intérêt des élèves pour de nouveaux enseignements en parvenant à lier ces derniers à la réalité des lycéens. Au vu des propos des enquêtées, le projet de la permanence solidaire leur a permis de mieux comprendre les finalités de leur baccalauréat et ainsi de s'impliquer dans leur scolarité. Les quatre enquêtées ont déclaré ne pas vouloir se réorienter à la fin de l'année et se projettent déjà : « *je crois qu'en première et en terminale, on n'aura pas trop de difficultés* » (R). Elles ont donc pris confiance en elles et en leurs capacités à réussir leur scolarité. Le projet leur a permis de se projeter dans une posture professionnelle et de contrebalancer les déceptions des expériences en entreprises : « *tout ce qu'on fait ici c'est un peu confidentiel, parce qu'on est des pros* », « *quand on travaille dans notre projet, on fait comme les associations* » (R). Ces propos montrent que ce projet accentue le caractère professionnalisant du baccalauréat et participe à valoriser les élèves. Grâce au projet, l'acquisition des compétences n'est pas qu'une fin en soi, mais elle est mise au service d'une action collective d'utilité sociale. Ce double intérêt est relevé par les élèves : « *En fait le but du projet, c'est d'aider les gens mais de nous aider nous... à nous faire apprendre des choses* » (N), « *c'est gagnant-gagnant* » (I).

Conclusion

La présente recherche a tenté de démontrer les bénéfices d'une diversification des modes d'apprentissage rendue possible par l'expérimentation d'un projet d'entreprise sociale et solidaire. Ces actions conduites au lycée représentent pour les élèves, une première occasion de mettre à profit leurs compétences au service de l'intérêt collectif. Ainsi, ils peuvent mettre en lien des savoirs scolaires avec des savoirs davantage pratiques, ce qui contribue à construire le sens de ces savoirs. En alternant la théorie et la pratique, les élèves deviennent davantage conscients de leurs apprentissages puisqu'ils en comprennent le sens et l'intérêt. Les savoirs décontextualisés qui sont enseignés à l'Ecole peuvent être dénués de sens, pour des élèves qui ne parviennent pas à faire preuve d'abstraction. En créant du lien avec l'expérience quotidienne des lycéens, et notamment leur territoire, ils deviennent davantage enclins à s'impliquer dans leurs apprentissages. Cette ouverture des lycées aux diverses sources d'apprentissages qui peuvent exister sur leur territoire permet aux élèves dans un premier temps, de découvrir leur environnement et dans un second temps, de se l'approprier. Les lycéens sont alors amenés à devenir acteurs de l'ESS, à leur échelle, devenant à leur tour promoteur des valeurs de ce modèle économique. Le passage de la passivité à l'activité, du « savoir-agir » au « pouvoir-agir » permet aux élèves de prendre confiance en eux et de valoriser des comportements moins liés à la *forme scolaire*. Les compétences transversales sont alors valorisées bien qu'elles soient plus complexes à évaluer. On peut donc penser que de tels projets d'éducation à l'ESS, parce qu'ils permettent l'implication des élèves quel que soient leurs compétences initiales, favorisent l'égalité des chances dans le système scolaire. La diversification des méthodes pédagogiques permet de rendre plus accessibles certains savoirs et pratiques, notamment parce qu'ils sont recontextualisés et sont ainsi porteurs de sens pour les élèves. C'est donc en établissant des liens entre le lycée et le reste de la société, que les élèves prennent conscience de l'intérêt de leur apprentissage.

A l'instar du projet de la permanence solidaire menée à Marseille sur trois ans, il serait intéressant de voir se développer des actions d'éducation à l'ESS sur un temps plus long qu'une année scolaire. Un allongement de la durée de ces expérimentations permettrait de donner encore davantage de cohérence au parcours scolaire des élèves et permettrait à ces derniers de s'impliquer sur le long terme, ce qui augmenterait leurs chances de réussite. En

outre, cela contribuerait à renforcer la « *compréhension critique des enjeux économiques actuels pour s'engager dans la construction d'une économie plus humaine basée sur d'autres valeurs que la recherche du profit, sur un autre modèle de gouvernance des entreprises, sur d'autres modes de production, d'échanges, de consommation, d'épargne, etc.*¹¹⁰ ». Cette compréhension critique nécessite du temps au vu de la complexité du monde économique, ce qui nécessiterait de pérenniser de tels projets. Cela suppose alors de renforcer la coopération entre les membres de l'ESS et de la communauté éducative. Les enseignants étant les premiers vecteurs de cette éducation à l'ESS, leur formation aux principes et valeurs de ce modèle ainsi qu'aux méthodes pédagogiques qui lui sont inhérentes, représente, dès lors, un enjeu de taille.

¹¹⁰ ROSPABE Sandrine, « L'éducation à l'ESS : nouveau champ d'action pour l'animation socioculturelle ? », *Animation Territoires et Pratiques Socioculturelles*, n°6, 2014, p.109

Bibliographie

ADAM Michel, « Les valeurs coopératives face à la crise abyssale de nos sociétés », *Projectics / Proyéctica / Projectique*, n°11-12, 2012/2, p. 28.

AUDIGIER François, « Les Éducation à... et la formation au monde social », *Recherches en didactiques*, n°14, 2012/2, pp. 47-63

AUDIGIER François, « Les Éducation à... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse », *Recherches en didactiques*, n°13, 2012/1, pp. 25-38

AUDIGIER François, « Enseigner la société, transmettre des valeurs ; former des citoyens, éduquer aux droits de l'homme : une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel », *Revue Française de Pédagogie*, n°94, 1991, 37-48.

BATIFOULIER Philippe, CHAVANCE Bernard, FAVEREAU Olivier et al., *A quoi servent les économistes*, Les liens qui libèrent, Paris, 2015, 109 p.

BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger, *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Seuil, coll. « La république des idées », 2009, 117 p.

BIER Bernard, « « Territoire apprenant » : les enjeux d'une définition », *Spécificités*, n°3, 2010/1, p. 9

BOLTANSKI Luc. & CHIAPELLO Eve, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 2002, p.37

BOUCHARD Marie, FONTANT Jean-Marc, « Les coopératives jeunesse de services : apprentissage multidimensionnel, impact éducatif et complémentarité à l'environnement scolaire », Chaire de Coopération Guy Bernier, ESG-UQAM, *Cahier de recherche*, 1997, pp. 1-38

BOUDET Martine, SAINT-LUC Florence (dir.), *Le système éducatif à l'heure de la société de la connaissance*, Toulouse, Presses Universitaires du Midi, 2014, 447 p.

BUCHS Céline, « Chapitre 8 : Menaces des compétences dans l'apprentissage coopératif », in Fabrizio Butera et al., *L'évaluation, une menace ?*, Presses Universitaires de France « Apprendre », 2011, pp. 85-93.

CHAIBI Olivier, « Éduquer à la solidarité : les rapports entre l'ESS et l'éducation en France du XIXe siècle à nos jours », *Recma*, n°348, 2018/2, pp. 32-46

COHARD Philippe, « L'apprentissage dans les serious games : proposition d'une typologie », *@GRH*, n°16, 2015, pp. 11-40.

CONNAC Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, Paris, ESF éditeur, collection pédagogies, 2009

DEMOUSTIER Danièle et al., « Temps forts », *Recma*, n°348, 2018/2, pp. 7-17.

DEMOUSTIER Danièle, CHAVES Rafeël, HUNCOVA Magdalena, LORENZ Günther & SPEAR Roger, « Débats autour de la notion d'économie sociale en Europe. », *Recma*, n°300, 2006, pp. 8–18.

DEMOUSTIER Danièle, WILSON-COURVOISIER Scarlett, « L'enseignement initial de l'économie sociale et solidaire : un enjeu stratégique », *Revue internationale de l'économie sociale*, n° 311, 2009, p.60

DRAPERI Jean-François, « L'éducation, réponse aux défis de l'ESS ? », *Recma*, n°348, 2018/2, pp. 4-6.

DRAPERI Jean-François, *Henri Desroches. Espérer, Coopérer, (s') Eduquer*, Montreuil, Presse de l'économie sociale, 2014, p.107

DUBET François, *Les lycéens*, Le Seuil, 1991, 313 p.

FAURE Edgar, *Apprendre à être*, Paris, Unesco/Fayard, 1972, 368 p.

GREMY Jean-Paul, Questions et réponses : quelques résultats sur les effets de la formulation des questions dans les sondages, Sociétés Contemporaines, 1993, pp. 165-176

KOLB David, *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and development*, Londres, Financial Times/Prentice Hall, 1983, 288 p.

LIPIETZ Alain, *Pour le tiers secteur. L'économie sociale et solidaire : pourquoi, comment*, La Découverte-La Documentation française, Paris, 2001

MAULINI Olivier, PERRENOUD Philippe, « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions », in MAULINI Olivier et al., *Les formes de l'éducation : variété et variations*, De Boeck Supérieur « Raisons éducatives », 2005, pp. 147-168.

MEIRIEU Philippe, « L'Education Nouvelle : carrefour de malentendus... et creuset de la tension fondatrice de l'entreprise éducative ». *Université LUMIERE Lyon 2*, 2012, pp.1-12

MERIEU Philippe, FRACKOWIACK Pierre, *L'éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société ?*, La Tour d'Aigues, Editions de l'Aube, 2008, 120 p.

PERRENOUD Philippe, « Sens du travail et travail du sens à l'école », *Cahiers pédagogiques*, n°314-315, 1993, pp. 23-27

PERRENOUD Philippe, *Construire des compétences dès l'école*, ESF éditeur, 1997, p.19

RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF, 1997, 405 p.

ROSPABE Sandrine, « L'éducation à l'ESS : nouveau champ d'action pour l'animation socioculturelle ? », *Animation Territoires et Pratiques Socioculturelles*, n°6, 2014, pp.105-118

ROUILLER Yviane, HOWDEN Jim, *La pédagogie coopérative : Reflets de pratiques et approfondissements*, Montréal, Chenelière Éducation, 2009, 268 p.

ROZIER Sabine. « Ordre scolaire et ordre économique. Conditions d'appropriation et d'usage des « mini-entreprises » dans des établissements scolaires français », *Politix*, vol. 105, no. 1, 2014, pp. 163-184.

SUE Roger, « Les temps nouveaux de l'éducation », *Revue du MAUSS*, n°28, 2006/2, pp. 193-203.

SURLEMONT Bernard, KEANEY Paul, *Pédagogie et esprit d'entreprendre*, Bruxelles, De Boeck, 2009, 144 p

VAISEY Stephen, « Motivation and Justification. A Dual Process Model of Culture in Action », *American Journal of Sociology*, 114, n°6, 2009, p.1675-1715

VIENNEY Claude, « Concepts et champs de l'économie sociale », *Recma*, n° 9, 1983

VINCENT Guy, « La socialisation démocratique contre la forme scolaire », *Éducation et francophonie*, n°36, 2008, 47–62.

VINCENT Guy, COURTEBRAS Bernard, et REUTER Yves, « La forme scolaire : débats et mises au point. Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter », *Recherches en didactiques*, vol. 13, no. 1, 2012, pp. 109-135.

VUILLET Jean, *La coopération à l'école*, Paris, Presses Universitaires de France, 1968, 172 p.

Annexe