Une École de la coopération pour préparer le monde de demain

Philippe Meirieu
Professeur honoraire en Sciences de l'Éducation
à l'Université de Lyon

C'est un grand honneur pour moi de m'adresser à vous dans le cadre de cette belle manifestation. Et c'est un grand bonheur de pouvoir le faire sur le thème de la coopération qui constitue, à mes yeux, un enjeu majeur pour notre école, pour notre société, pour notre monde.

1. La coopération : un projet scolaire, un projet de société

Il existe plusieurs définitions de **la coopération**. Sans doute la plus rigoureuse et la plus exigeante est-elle celle qui affirme que c'est « **une situation où la réussite de chacun contribue à celle de tous et où la réussite de tous contribue à celle de chacun** ». Les deux parties de cette définition sont profondément solidaires...

- Si l'on s'en tient à la première (« **une situation où la réussite de chacun contribue à celle de tous** »), on est dans le registre de **la collaboration**, telle qu'elle peut exister entre des êtres assignés à des places et des fonctions différentes et hiérarchisées. C'est la collaboration entre l'ouvrier qui travaille à la chaîne, le contremaître qui le surveille, l'ingénieur qui a conçu l'objet fabriqué, le patron qui dirige l'entreprise et l'actionnaire qui touche les dividendes. Cette collaboration peut s'avérer efficace, mais elle laisse subsister des inégalités et des situations de domination... Et il ne faudrait pas croire que l'école échappe à cette dérive : j'ai pu montrer, dans mes travaux de recherche, que certains travaux en groupe basculaient facilement dans la division du travail et assignaient à chacun une place en fonction des compétences qu'il possédait déjà. Cette répartition des tâches s'articule, d'ailleurs, avec une structuration des pouvoirs et une hiérarchisation en « concepteurs / exécutants / chômeurs et gêneurs ». Cela permet de « produire » de beaux objets, de satisfaire le narcissisme des enseignants, de flatter les parents... mais cela n'est en rien émancipateur : loin de permettre à chacun de se dépasser, cela l'enferme dans un rôle ou une fonction, cela entérine, voire creuse les inégalités.

- C'est pourquoi, la deuxième partie de la phrase est si importante : la coopération, c'est **une situation où la réussite de chacun contribue à celle de tous... et où la réussite de tous contribue à celle de chacun** » C'est bien cette réciprocité qui est décisive car elle conjugue le

collectif et l'individuel et fait de la solidarité, non pas un « supplément d'âme » ou une sorte de « compétence psychosociale », mais le moyen de faire société dans et par l'acquisition des savoirs.

Là est le véritable enjeu de la coopération comme modèle à la fois pédagogique et politique : un modèle à mettre en œuvre dans la classe pour que nos élèves puissent en découvrir la fécondité et le prolonger dans leur vie future. Un modèle qui permet de lutter contre toutes les formes de domination et d'individualisme.

Permettez-moi de faire ici un excursus du côté de la question, importante aujourd'hui, de l'intelligence artificielle. En effet, le développement de l'intelligence artificielle générative interroge légitimement les systèmes éducatifs. Certains s'inquiètent qu'elle ouvre la porte à l'industrialisation de la fraude et cherchent de nouvelles méthodes d'évaluation, faisant plus de place à l'oral et à la créativité, plus attentives à la démarche qu'au résultat. D'autres réfléchissent à l'évolution du rôle des professeurs dès lors que la machine s'avèrerait plus performante que lui pour délivrer des informations et garantir des acquisitions. Tous voient bien qu'il est impossible d'ignorer les bouleversements induits par une technologie que les élèves et les étudiants commencent à utiliser massivement.

Mais il demeure la question, trop souvent oubliée, des effets de l'arrivée de l'IA sur l'organisation même de notre institution scolaire. Car, les robots conversationnels prétendent aujourd'hui, on le sait, pouvoir s'adapter à chaque individu et être capables de fournir à chacun et chacune un programme individualisé d'apprentissage et d'entraînement. Et les thuriféraires de l'IA précisent : le robot, non seulement, s'adapte précisément à vos besoins et à votre rythme, mais il ne s'énerve jamais, est disponible 24 heures sur 24, 7 jours sur 7, et possède en mémoire infiniment plus de ressources que l'enseignant le mieux formé. Conséquence, nous explique-t-on : il faudrait maintenant séparer clairement et définitivement la fonction de transmission et celle de socialisation... deux fonctions que l'école a voulu mener de pair et sur lesquelles elle a échoué lamentablement, comme en témoigne, dit-on, l'impasse de l'école inclusive. La transmission, dans cette perspective devrait, pour être efficace, être individuelle, alors que la socialisation devrait s'acquérir dans des activités collectives enfin débarrassées de toute ambition parasite d'acquisition. Résultat : l'école où l'« on apprend ensemble » serait une utopie obsolète et devrait être remplacée par la juxtaposition, d'une part, de programmations individuelles confiées au numérique grâce à la technique du *learning analytic* et, d'autre part, d'activités récréatives ludiques, sportives ou culturelles fondées sur les seuls intérêts des enfants et des adolescents. C'est la formule que les géants du numérique promeuvent, d'ailleurs, aujourd'hui aux États-Unis et qui commence à séduire en Europe.

Or, ce qui est en jeu ici, ce n'est rien d'autre que le modèle politique de notre école. Rappelons que, pour les penseurs des Lumières, la scolarité n'est pas la juxtaposition d'un préceptorat individuel et d'activités ludiques collectives, mais bien le cadre de la rencontre d'intelligences diverses confrontées aux mêmes connaissances. Rappelons que, pour les penseurs de l'Éducation Nouvelle, l'école n'est pas seulement faite pour apprendre, mais pour apprendre ensemble, et accéder collectivement aux savoirs qui nous unissent alors que les croyances nous séparent. Et souvenons-nous des propositions des grands pédagogues, comme Lorenzo Milani, qui font de l'école non pas un « service » offert à des

consommateurs, mais une « institution » qui doit faire vivre – et pas simplement proclamer ou afficher – les valeurs pour lesquelles elle a été créée et, en tout premier lieu, la solidarité.

Or, dès lors que l'on pose la solidarité comme principe éducatif fondateur, la question de l'efficacité de l'institution scolaire prend un tout autre sens. On change complètement de référent et ce qui importe alors, c'est moins la juxtaposition de performances individuelles que ce qui se joue dans la formation même des intelligences par la culture : la construction du commun. Car il ne faut pas croire que les savoirs acquis grâce à des didacticiens individuels, aussi sophistiqués soient-ils, sont les mêmes que ceux que l'on construit, sous l'autorité du maître, dans les interactions au sein de la classe. Socialisés, appréhendés dans des relations d'explications, d'objections et d'ajustements réciproques, passés au crible de l'intelligibilité de l'autre et de la décentration qu'il m'impose, les savoirs constituent ce « commun » qui, tout à la fois, assure le lien entre les générations et permet de « faire société ». À l'image de la table qu'évoque Hannah Arendt, ils nous relient et nous séparent à la fois. Ils nous permettent d'entrer en relation et nous empêchent de tomber les uns sur les autres. Ils nous prémunissent contre le délire et la violence, nous permettent d'accéder – au moins de temps en temps – à cette « interargumentation rationnelle » dont parle Jürgen Habermas et qui pourrait bien être une des conditions de la démocratie.

C'est pourquoi il faut s'opposer résolument à la dissociation de la transmission et de la socialisation, fut-ce au nom d'une hypothétique efficacité technologique. C'est pourquoi il nous faut chercher résolument les moyens de les associer dans le même acte, quitte à tâtonner, pour faire droit, en même temps, aux différences qui nous singularisent et au commun qui nous unit. C'est pourquoi, en réalité, il n'est de pédagogie démocratique que la pédagogie de la coopération. Quand la réussite de chacun et chacune dépend de l'interlocution de toutes et tous. Quand le maître, attentif à toutes les formes de domination qui peuvent compromettre la solidarité dans le collectif, permet à tout élève de prendre sa part dans la découverte essentielle de ce qui nous unit et nous libère à la fois. Bien loin des songeries d'une intelligence artificielle qui nous sépare pour mieux nous aliéner à ses algorithmes.

2) La coopération en classe : pourquoi ? Comment ?

Quand le psychologue Henri Wallon écrit que « l'intelligence, c'est la socialité intériorisée », il ne dit rien dont chaque éducateur ne puisse faire lui-même l'expérience au quotidien... Je suis là, devant des enfants, à tenter d'expliquer une recette de cuisine ou une règle de grammaire, ou bien face à des étudiants, à m'efforcer de leur faire comprendre ce qu'est la phénoménologie, ou encore, avec des collègues, à développer les enjeux de la pédagogie différenciée : je n'ai la moindre chance de les convaincre que si je peux, tout en leur parlant, entendre moi-même ce que je dis *de leur point de vue à eux*. Je dois pressentir les blocages, anticiper les incompréhensions, devancer les objections, pour ajuster au fur et à mesure mon discours : « Voilà un mot qu'ils ne comprennent pas et mérite d'être défini... Là, c'est trop abstrait, je dois introduire un exemple... Je me perds dans des explications sans fin, il faut que je trouve une formule synthétique qu'ils puissent mémoriser... » Et, ce faisant, bien sûr, je progresse moi-même : je maîtrise d'autant mieux ce que je savais que je me suis efforcé de l'expliquer le plus rigoureusement possible à d'autres.

- **C'est pourquoi le premier niveau de la coopération, absolument essentiel et fondateur, c'est l'entraide.** L'entraide est, en effet, une pratique sur laquelle tous les résultats de recherche convergent de manière extrêmement positive et qui fait, depuis bien longtemps, consensus chez les pédagogues. Quand un élève explique quelque chose à l'un de ses camarades, non seulement il aide celui qui bénéficie de son explication, mais il progresse lui-même de manière significative. Les questions, les objections, les débats, voire les conflits, qu'il suscite l'amènent à être plus précis et plus rigoureux, à repartir s'informer et à vérifier ses sources, à réinterroger ses propres connaissances pour être à la hauteur de l'interlocution de l'autre. En même temps qu'il offre à un pair une autre version de l'explication du maître, il devient plus exigeant envers lui-même. C'est pourquoi on ne saurait trop encourager, à tous les niveaux de l'institution scolaire, entre les différentes classes, mais aussi entre l'école et les ressources de son environnement. Il s'agit, en effet, de donner à chacun la possibilité d'exposer et d'approfondir ses connaissances tout en le rendant disponible à ce que les autres peuvent lui apporter. Rien d'autre, au fond, que le projet-même de l'école : apprendre se décentrer, à intégrer l'altérité pour accéder toujours plus et mieux à l'intelligence des êtres et du monde. Dans la même perspective, on peut mettre en place des binômes de correction, ou plus exactement, d'amélioration réciproque. C'est un exercice particulièrement fécond, tant le vieux précepte de « la paille et la poutre » se trouve ici vérifié, chacun débusquant chez l'autre des approximations ou des erreurs qu'il n'avait pas repérées dans son propre travail. Et, pour que cet entraînement soit vraiment efficace, il faut en garantir la réciprocité : je suis, en effet, d'autant plus disponible à la parole de l'autre que je souhaite qu'il soit lui-même disponible à la mienne ; et j'entends d'autant mieux son argumentation que je sais que je serai entendu par lui. Jean Piaget ne dit pas autre chose quand il affirme : « Que chacun, sans sortir de son point de vue, et sans chercher à supprimer les croyances et sentiments qui font de lui un homme en chair et en os, attaché à une portion bien délimitée et bien vivante de l'univers, apprenne à se situer parmi l'ensemble des autres hommes. Que chacun tienne ainsi à sa perspective propre, comme à la seule qu'il connaisse de l'intérieur, mais comprenne l'existence des autres perspectives ; que chacun comprenne surtout que la vérité, en toutes choses, ne se rencontre jamais toute faite, mais s'élabore péniblement, grâce à la coordination même de ces perspectives.¹ »

- **Mais, on peut aller plus loin et avancer vers un deuxième niveau de coopération par la mise en réseau progressive des besoins et des ressources au sein du collectif.** On connaît la formule de Louis Blanc, souvent utilisée pour définir la « société idéale » – « De chacun selon ses facultés, à chacun selon ses besoins » –, mais on ne prend pas souvent la mesure de son ambition : considérer, toujours et en même temps, la personne comme une ressource au sein du collectif et comme un sujet à la sécurité et au développement duquel le collectif doit contribuer. La même perspective sera reprise et développée par Pierre Kropotkine qui explique que « l'unité de base de la société humaine » – la « commune » – doit être conçue,

¹ Jean Piaget, *De la pédagogie*, Paris, Odile Jacob, 1997.

simultanément, comme une structure de redistribution qui répond aux besoins de toutes et tous et comme une structure d'entraide où chacun et chacune doit se mobiliser au service des autres². Plus concrètement, les témoignages sur les coopératives ouvrières montrent que la construction d'une culture de la coopération suppose une double attention constante à ce que chacun peut apporter au collectif et à ce que le collectif peut apporter à chacun. Si l'on s'en tient au premier aspect – les personnes considérées comme « ressources » –, on entérine les inégalités et on risque de voir se développer des formes ouvertes ou insidieuses de domination liées à la hiérarchie supposée des compétences. Si l'on se cantonne au second volet – les personnes considérées sous l'angle de leurs besoins –, on les enferme dans leur statut de « personnes en difficulté », dépendantes et soumises, qui n'ont rien à apporter aux autres.

- **Un troisième niveau de coopération est constitué par le rotation systématique des rôles et des tâches.** L'apport d'Anton Makarenko est, à cet égard, décisif : pour lutter contre toutes les formes d' « enfermement dans le passé » de ses « colons » (au sein de la colonie Gorki qu'il avait fondé pour recueillir les adolescents en rupture après la révolution bolchevique), il supprime jusqu'à la possibilité pour ses éducateurs de savoir quoi que ce soit sur le passé de ces jeunes et – plus important encore – il instaure une rotation systématique des tâches au sein des groupes : tout le monde doit, à tour de rôle, s'essayer à toutes les fonctions. Il va même jusqu'à imposer la formule du « président d'un jour »³ : chacun et chacune président, jour après jour, la classe ou le groupe. Non parce que, pour Makarenko, toutes les tâches et tous les individus se valent, mais parce qu'il veut offrir à chaque personne une possibilité réelle de s'essayer à toutes les tâches et à tous les rôles pour s'ouvrir à de nouvelles perspectives et se dépasser... Bien sûr, il n'abandonne pas les personnes pour autant face à des situations complètement nouvelles pour elles, mais il les accompagne pour qu'elles s'y engagent. C'est le même principe qui a amené Célestin Freinet à emprunter au scoutisme la formule des « brevets », avec les « brevets obligatoires » (qui correspondent à toutes les tâches que tout le monde doit maîtriser pour accéder à la citoyenneté dans la classe et, plus tard, dans le monde) et les « brevets facultatifs » (qui portent sur des spécialisations non hiérarchisées et mutualisables)...

- **Le quatrième niveau de la coopération, c'est la mise en place de groupes de confrontation** qu'il est possible de mettre en place très facilement dans tous les enseignements. Il s'agit de proposer à des élèves, par groupes de trois à cinq, de réfléchir ensemble à une question pour en chercher les réponses possibles : problème ouvert en mathématiques, interrogation sur un texte littéraire, résolution d'une énigme scientifique, recherche d'une explication historique, etc. À l'image de ce que l'épistémologue Karl Popper décrit comme étant le vecteur de tout progrès dans la connaissance, la consigne donnée ici aux membres du groupe est de chercher systématiquement à réfuter les propositions qui émergent, en pointant leurs invraisemblances, repérant leurs faiblesses et leurs défauts.

² Pierre Kropotkine, L'entraide, un facteur de l'évolution, Nada, 2020.

³ Voir, à ce sujet, l'excellent article de Roger Le Gal :

C'est ainsi, en effet, en proposant et en falsifiant sans cesse de nouvelles hypothèses que les sciences progressent. Et c'est ainsi que les élèves, aussi, peuvent progresser : ils ne découvriront pas toujours la « bonne » solution, mais ils auront, en quelque sorte, dégagé mentalement le terrain et se seront rendus disponibles à l'explication rigoureuse qu'ils pourront trouver dans le livre, l'apport du maître ou l'exposé d'un camarade qui aura approfondi la question.

- **Pour nommer le cinquième niveau de coopération, j'emploie volontiers l'expression de « classe-puzzle ».** Cette dénomination est empruntée au psychosociologue américain Elliott Aronson. Aronson a étudié la manière dont ont été intégrées les minorités raciales dans les classes à partir de l'interdiction de la ségrégation raciale en milieu scolaire aux États-Unis. Il a observé que la concurrence entre élèves, stimulée par l'enseignement frontal et l'évaluation traditionnelle, creusait les écarts. Il a, alors, proposé la formule nommée *jigsaw classroom* – classe en puzzle : la leçon est divisée en plusieurs segments et chacun est étudié spécifiquement par un groupe d'élèves différent qui devient, ainsi, « expert » sur une partie de celle-ci. Puis les élèves se regroupent de telle manière à ce qu'il y ait un expert de chacune des six parties dans chaque nouveau groupe : ils doivent alors reconstituer la leçon complète, d'abord collectivement, puis individuellement. « Chaque élève, explique Aronson, fait l'expérience de la complémentarité des compétences et réussit lui-même tout en faisant réussir le groupe entier. » Les évaluations, réalisées en comparant les résultats des élèves pratiquant cette méthode avec ceux d'un groupe-témoin, démontrent, d'ailleurs, qu'elle est particulièrement efficace, et cela même si elle n'est pratiquée que sur 20 % du temps en classe. Certains pourront, évidemment, trouver cette procédure arbitraire : il n'est pas certain, en effet, que toute leçon puisse être découpée en six parties indépendantes les unes des autres... Mais son principe-même reste particulièrement pertinent et peut être utilisé dans la quasi-totalité des situations d'enseignement : en s'assurant que chaque participant maîtrise un élément et que sa participation est requise dans le travail commun. C'est par ce travail commun et grâce à lui que chacun progresse. C'est ainsi qu'il est possible, dans l'école, de « créer de véritables collectifs où les interactions activent la solidarité au profit de tous et de chacun ».

- **Le sixième niveau de coopération, c'est la pratique du conseil d'élèves.** On sait comment cela doit se passer : tout au long de la semaine précédente, chacun peut mettre, dans la boîte aux lettres de la classe, les questions qu'il veut voir traitées au conseil. Le matin même, trois élèves – jamais les mêmes et selon un roulement qui permettait à tous d'en faire partie dans une configuration différente chaque fois – dépouillent les feuillets ainsi réunis et établissent un ordre du jour précis. Le président de séance distribue la parole, le secrétaire note et affiche les décisions prises et le « gardien du temps » veille au bon déroulement du conseil. Le professeur, bien sûr, reste le garant du rituel et de son caractère éducatif, rappelant, chaque fois que nécessaire, les règles de base de l'institution : chaque conseil doit commencer par examiner la manière dont ont été mises en œuvre les décisions du précédent... L'école doit garantir l'intégrité physique et psychologique de tous ceux qui la fréquentent... Le conseil ne peut pas prendre une décision en contradiction avec les règlements et programmes

nationaux... Tout vote doit être précédé d'un débat contradictoire équilibré où sont défendues les différentes options... L'exclusion est interdite, ainsi que toute forme d'humiliation... Il n'est pas possible de mettre en cause une personne qui n'est pas là pour se défendre... Autant de règles parfaitement acceptées, car chaque élève perçoit bien qu'elles sont là, non pour limiter, mais pour permettre l'expression de la parole de chacun et la construction de la volonté de tous.

- **Il existe, enfin, un autre niveau de coopération, à qui je fais un sort différent, que l'on nomme souvent « pédagogie de projet ».** Il s'agit là d'engager un groupe d'élèves (ou une classe) dans un projet mobilisateur : monter une pièce de théâtre, réaliser la maquette d'une ville, élaborer un journal, préparer et encadrer un voyage scolaire, etc. Ce type d'activités peut être important pour la dynamique de l'école et son inscription dans son environnement, mais il faut être lucide sur son statut pédagogique. Très souvent, on vise une réussite « publique » et, pour y parvenir, on spécialise les personnes en fonction de ce qu'elles savent déjà faire... parfois même en excluant celles et ceux qui sont considérés comme incompetents. Il n'est pas absolument certain que l'on puisse éviter une telle dérive, mais, si l'on veut que, dans le cadre de ces projets, de la coopération advienne, il faut y introduire les cinq modalités que nous avons exposées précédemment : l'entraide, la mise en réseau des besoins et ressources, les groupes de confrontation, la classe-puzzle et, bien sûr, le « conseil » qui a un rôle fondamental de régulation.

Voilà, sans doute, un des secrets essentiels – peut-être le secret essentiel – de la coopération authentique : pas de coopération sans concertation, sans régulation par les intéressés eux-mêmes, sous la responsabilité, bien sûr, du formateur ou de la formatrice. C'est ainsi que les intéressés pourront prendre conscience des tensions qui traversent tout groupe humain, chercher des solutions pour les dépasser et s'interroger sur la pertinence de celles-ci. Afin d'aller dès aujourd'hui en classe, et plus tard, dans la société et dans le monde, vers une société plus juste et plus fraternelle.

3) De l'apprentissage de la solidarité en classe à celui de la solidarité avec la planète.

La solidarité, aujourd'hui, ne peut s'arrêter à la porte de la classe. Car, selon la belle formule d'Albert Jacquard, « la solidarité, dans le monde, n'est pas d'abord une valeur, elle est d'abord un fait : nous sommes solidaires, reliés inextricablement les uns aux autres comme à l'univers dans lequel nous vivons ». Si nous l'avions oublié, les événements récents liés à la pandémie du Coronavirus sont là pour nous le rappeler : notre monde est un gigantesque puzzle où quiconque déplace une pièce agit, qu'il le veuille ou non, sur l'équilibre de l'ensemble. Équilibre précaire s'il en est où le dérèglement climatique, la destruction de la biodiversité ou l'émergence inattendue d'un improbable virus peuvent menacer l'existence même de notre « Terre-Patrie », selon l'expression qui sert de titre à un bel ouvrage d'Edgar Morin⁴ :

⁴ Edgar Morin, en collaboration avec Anne-Brigitte Kern, *Terre-Patrie*, Le Seuil, collections « Points », Paris, 2010.

« L'internationalisme voulait faire de l'espèce un peuple. Le mondialisme veut faire du monde un État. Il s'agit de faire de l'espèce une humanité, de la planète une maison commune pour la diversité humaine. »

Face à l'urgence, les idées et les propositions font leur chemin depuis quelque temps : l'Éducation à l'Environnement et au Développement Durable (EEDD) est inscrite officiellement dans les programmes scolaires et de nombreuses initiatives voient le jour dans ce domaine. C'est, ici, l'apprentissage systématique des écogestes, en matière d'alimentation, de tri des déchets ou d'économie d'énergie. Là, ce sont des collégiens qui se mobilisent autour d'un potager bio, de l'installation de ruches ou de panneaux solaires. Ailleurs, c'est un échange avec un pays du Sud auquel on apporte une aide en matière de collecte de l'eau. Ailleurs encore, ce sont des lycéens qui s'investissent pour préserver une forêt ou recréer un bocage. Dans certains établissements scolaires, les professeurs de différentes disciplines engagent des travaux de recherche interdisciplinaires et croisent sur une question particulière – la disparition d'une espèce animale, l'artificialisation des sols ou la production des gaz à effet de serre – des approches relevant de l'histoire, de la biologie, de l'économie, de la philosophie, de la physique, de la littérature... ainsi que des indispensables mathématiques sans lesquels il est impossible d'analyser les phénomènes à prendre en compte.

Tout ceci est, évidemment, très important et doit être développé. On ne peut plus, dans l'éducation de nos enfants, faire l'impasse sur l'écologie, tout autant comme une discipline constituée qui nous permet de comprendre l'interaction entre tous les éléments de notre monde, que comme un véritable projet de société fondé sur une alliance apaisée entre les humains et la nature. Mais il faut, pour cela, dépasser le simple stade d'enseignements ou de projets ponctuels qui laisseraient penser qu'on peut sauver la planète en introduisant quelques enclaves vertueuses sans rien changer à la logique individualiste et productiviste qui nous conduit à l'impasse. Il faut permettre à nos enfants de comprendre que leurs aînés ont fait des choix et que d'autres choix sont possibles. Plus encore : il faut leur permettre de faire l'expérience d'un renversement radical de leur rapport au monde.

En effet, quand la société marchande leur fait miroiter un monde-magasin offert à leurs caprices, notre éducation doit leur faire découvrir un monde-trésor, un espace de recherche fabuleux offert à leur curiosité. Quand les médias leur montrent une réalité qui fascine, sidère ou terrorise et à laquelle il faut se résigner, notre éducation doit les amener à interroger, questionner, interpeller pour constater que rien, jamais, n'est définitivement joué. Quand la société les enjoint d'appartenir à un clan qui leur procurera identité et sécurité, notre éducation doit leur montrer que le vrai bonheur est dans l'ouverture à l'altérité. Quand, partout, on leur susurre à l'oreille qu'ils ne peuvent trouver leur plaisir que dans la consommation effrénée de l'épuisable, notre éducation doit démontrer, au quotidien, que le vrai plaisir est dans le partage de l'inépuisable : les œuvres d'art et de culture, les connaissances et les savoirs, la transmission et la création... tout ce qui peut se multiplier à l'infini puisque chacune et chacun, en y accédant, n'en prive personne et que quiconque y accède peut le partager autant qu'il veut avec autrui.

Le sort de la planète se joue là. Quand le plaisir de comprendre avec les autres est plus fort que les tentations obscurantistes de repli dans l'entre-soi. Quand l'expérience de la construction du bien commun est à l'œuvre, ici et maintenant, et qu'on la voudrait contagieuse. Quand on découvre et fait revivre le lien essentiel qui

nous relie à la nature. Quand on s'engage dans économie contributive, une économie qui dépasse l'opposition entre producteurs et consommateurs pour que chacun et chacune apporte au collectif sa contribution exigeante et se mette ainsi au service de tous.