

UNIVERSITE D'AIX-MARSEILLE I –UNIVERSITE DE PROVENCE

UMR ADEF

Département des Sciences de l'Education

THESE

pour obtenir le grade de Docteur de l'université d'Aix-Marseille I

Présentée et soutenue publiquement

par

Florence SAINT-LUC

De la confrontation coopérative interculturelle
à l'autoformation coopérative :
le cas des formateurs d'enseignants
au sein du mouvement international de l'Ecole Moderne

Volume I / III

Sous la direction de

Mme Jeanne MALLET, Professeure des universités à l'Université de Provence

et **Mme Pascale BRANDT-POMARES**, Maître de conférences à l'Université de Provence

Jury :

Mme Pascale BRANDT-POMARES Maître de conférences Sciences de l'Education Université de Provence

Mr Eric DEBARBIEUX Professeur des universités Sciences de l'Education Université de Bordeaux Segalen

Mr Richard ETIENNE Professeur des universités Sciences de l'Education Université de Montpellier III

Mr Christian GERARD Maître de conférences, HDR Sciences de l'Education Université de Nantes

Mme Jeanne MALLET Professeure des universités Sciences de l'Education Université d'Aix-Marseille

9 décembre 2011

Sommaire

REMERCIEMENTS	6
INTRODUCTION GENERALE	7
PREMIÈRE PARTIE : PROBLEMATIQUE PRATIQUE ET THEORIQUE.....	11
Chapitre I Le niveau macro : contextes et systèmes éducatifs.....	13
1.1 Libéralisme, aliénation et émancipation	14
1.2 Aspects explicites et points aveugles des systèmes	15
1.3 Efficacité et équité des systèmes éducatifs et situation française	17
1.4 Points aveugles : 5 mouvements de l’Ecole Moderne dans leurs systèmes éducatifs.....	24
1.5 Conclusion du chapitre I	51
Chapitre II : Pédagogie Freinet, apprentissage, tâtonnement expérimental et coopération.....	53
2.1 Caractérisation de la pédagogie Freinet.....	53
2.2 L’apprentissage	60
2.3 Le tâtonnement expérimental	71
2.4 La coopération	83
2.5 Conclusion du chapitre II	116
Chapitre III : Le niveau méso: le mouvement international de l’Ecole Moderne	117
3.1 La pédagogie Freinet, une pédagogie internationale dans sa conception.....	117
3.2 La Fédération Internationale des Mouvements de l’Ecole Moderne	124
3.3 Les Rencontres Internationales Des Educateurs Freinet	126
3.4 Conclusion du chapitre III	128
Chapitre IV : Les finalités d’un système éducatif et la formation des formateurs.....	131
4.1 Les finalités éducatives.....	133
4.2 Professionnalisation des formateurs et compétences pour enseigner	140
4.3 L’autoformation	149
4.4 Isomorphisme et homologie	154
4.5 Les théories de l’activité, l’analyse du travail et le développement professionnel	158
4.6 Lien théorie pratique, praticien-chercheur et formation par la recherche	161
4.7 Conclusion du chapitre IV	165
Synthèse des problématiques pratiques et théoriques et hypothèse	167

DEUXIÈME PARTIE : METHODOLOGIE	171
Chapitre V : Une approche systémique qualitative complexe	175
5.1 Epistémologie et complexité.....	175
5.2 Nos choix méthodologiques	178
5.3 Critères de scientificité et triangulation	190
5.4 Conclusion du chapitre V.....	192
Chapitre VI : Les situations et les outils de recueil de données	195
6.1 Justification des choix méthodologiques.....	195
6.2 Historicité des situations d'observation de terrain et d'organisation de confrontations coopératives interculturelles.....	197
6.3 Les outils de recueil de données	201
6.4 Présentation des hypothèses opérationnelles.....	208
6.5 Justification du choix des données retenues pour l'analyse.....	209
6.6 Les catégories d'analyse et leur justification	211
6.7 Conclusion du chapitre VI	215
Chapitre VII : Analyse et interprétation des données.....	217
7.1 Situation 1 : Recherche d'une posture d'implication / distanciation adaptée à la mise en oeuvre d'une recherche collaborative internationale - bilan de l'auto-confrontation croisée BC / DN	217
7.2 Situation 2 : Première rencontre interculturelle des formateurs - congrès de l'ICEM août 2009.....	224
7.3 Situation 3 : Premier produit de la recherche collaborative - intervention coopération et apprentissage Valencia février 2010	233
7.4 Situation 4 : de la confrontation coopérative interculturelle à l'autoformation coopérative - atelier long "Coopération internationale et formation de formateurs » RIDEF Nantes juillet 2010.....	242
7.5 Conclusion du chapitre VII	285
Chapitre VIII : Présentation synthétique des résultats	287
8.1 Epistémologie (socio)-constructiviste et paradigme de la complexité	291
8.2 Vidéo et éthique : l'importance d'une charte de l'image	305
8.3 Une confrontation coopérative internationale source d'apprentissage transformateur	306
8.4 Didactique professionnelle, humanisme démocratique et ingenium	308
8.5 Le lien théorie pratique et le processus d'enseignement / apprentissage : autoformation coopérative et isomorphisme	309
Chapitre IX : Perspectives	311
9.1 Des perspectives de recherche	311
9.2 Des perspectives dans la formation initiale des enseignants.....	311

9.2 Un partenariat plus important avec le mouvement portugais de l'Ecole Moderne.....	315
9.3 Liberté pédagogique et efficacité des systèmes	315
9.4 Une formalisation des recherches sur la formation des enseignants en Finlande.....	316
CONCLUSION	317
BIBLIOGRAPHIE.....	321
LISTE DES TABLEAUX, FIGURES ET SCHÉMAS	337
LISTE DES ANNEXES.....	338
TABLE DES MATIERES.....	339
RESUME.....	346
ABSTRACT	346

Remerciements

Je tiens à remercier Jeanne Mallet, ma directrice de recherche depuis mon master « Sciences de l'Education » : elle m'a accompagnée de sa bienveillance, m'a fait confiance, tout en cherchant à me maintenir dans les normes académiques.

Mes remerciements vont également à Pascale Brandt-Pomarès, ma co-directrice de thèse depuis juillet 2010, qui, grâce à son empathie et son approche maïeutique, m'a permis d'avancer dans mon travail de thèse.

Je voudrais exprimer ma gratitude aussi à mon ami et collègue Jean Roucaute : j'ai pu dépasser des moments de doutes grâce à ses lectures critiques, sa veille documentaire, et nos confrontations coopératives.

Ce travail de thèse n'aurait pu se réaliser sans l'oreille attentive de certains enseignants chercheurs de différents pays, sans le soutien et l'accueil coopératif de nombreux praticiens de l'éducation et de la formation au sein du mouvement international de l'Ecole Moderne (trop nombreux pour être cités), sans les encouragements de ma famille et de mon compagnon, qui a pris le temps d'effectuer les corrections orthographiques sur l'ensemble des volumes de la thèse.

INTRODUCTION GENERALE

Sollicité par l'UNESCO, Edgar Morin a rédigé « Les sept savoirs nécessaires pour l'éducation du futur », en 1999. Selon lui, faire face à une crise, dans un contexte de mondialisation, nécessite une réforme de la pensée. Pour construire un nouveau mode conceptuel, la prise de conscience des allants de soi, des obstacles épistémologiques, qui génèrent des difficultés, voire des impasses, semble une première étape importante pour motiver des transformations, car celles-ci ne peuvent se faire par prescription descendante ou par simple imitation de bonnes pratiques, tant les récursions organisationnelles individu/société, local/global, contexte/système sont enchevêtrées. Toute connaissance est située dans des conditions socio-culturelles de production ; ce qui permet la connaissance (le système de perception, la façon de concevoir le monde) est aussi ce qui la limite. Pour éviter les cécités et les illusions, il nous semble donc qu'il est nécessaire de multiplier les rencontres entre chercheurs, universitaires de différents domaines, entre personnes de différentes cultures, afin d'articuler les compétences et points de vue en une boucle dynamique de création de connaissance, propice à la prise de conscience de points aveugles et à des émergences constructives et transférables, issues d'une intelligence collective internationale.

La confrontation coopérative interculturelle de formateurs d'enseignants permettrait-elle de construire des pratiques de formation pour conduire à une vision de l'altérité comme propice à un apprentissage transformateur ? Une recherche collaborative mettant en œuvre cette confrontation coopérative interculturelle pourrait-elle constituer un cadre possible pour développer les finalités éducatives des « Sept savoirs » ?

Ces finalités semblent cohérentes avec celles du mouvement international de l'Ecole Moderne, fondé par Célestin Freinet ; il a créé l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne en 1947 et ensuite la Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne en 1957. La diversité des contextes, l'esprit coopératif, et les rencontres internationales organisées tous

les 2 ans, constituent des possibilités très intéressantes d'aborder cette confrontation d'un point de vue macro, méso et micro. Les différents mouvements de l'Ecole Moderne travaillent dans un paradigme commun, mais dans des contextes très différents permettant de faire émerger les implicites liés à notre identité nationale et donc les points aveugles propres à chaque pays. La dimension internationale de l'Ecole Moderne ouvre donc un champ d'étude pertinent pour organiser une confrontation coopérative interculturelle, grâce à des choix de pédagogie coopérative étayés par une conception éactive de l'apprentissage, et à la volonté de mettre en œuvre une éducation humaniste à la démocratie. L'expérience vécue de l'interculturalité dans l'éducation, la formation et la recherche pourrait-elle apporter des éléments pour une éducation interculturelle et démocratique développant des solutions face aux tensions interethniques ?

Partant de ce questionnement, notre problématique débouche sur la constitution d'une recherche collaborative internationale, prenant appui sur les structures et rencontres de l'Ecole Moderne. Notre méthode s'est inspirée de « l'intelligence de la complexité ». Selon Le Moigne et Morin (1999), elle s'attache à la perception et à la description des contextes dans lesquels elle s'exerce ; elle décrit plutôt qu'elle ne prescrit. Elle privilégie l'exercice d'une rationalité critique, mais qui n'est pas de la rationalisation. Elle assure « l'écologie de l'action humaine », assume le fait qu'un moyen pour atteindre une fin transforme cette fin et peut suggérer un nouveau moyen. Elle souhaite penser « la science avec conscience », c'est-à-dire développer une réflexion éthique dans la démarche scientifique, penser une responsabilité prospective, et voir le lien avec l'intérêt commun. C'est dans ce cadre que nous avons inscrit notre travail.

Notre thèse se découpe en deux parties et 9 chapitres.

Dans la première partie, le chapitre I présente le niveau macro, celui du contexte global et des systèmes éducatifs. Partant du contexte néolibéral actuel, des sociologues français commentent les résultats des enquêtes PISA, et nous en montrons les limites. Cinq systèmes européens sont présentés, afin de constituer un métasystème pour révéler des points aveugles. Le chapitre II vise à caractériser la pédagogie Freinet, en la situant dans le contexte de théories d'apprentissage. Un parallèle apparaît entre démarche d'investigation scientifique et tâtonnement expérimental, en éducation, formation et recherche. Ces trois dernières dimensions sont également présentées dans le cas de la coopération, qui sera développé également. Le chapitre III présente la dimension internationale de la pédagogie Freinet et du

mouvement de l'Ecole Moderne et constitue le niveau méso de la recherche. Le chapitre IV aborde les finalités de l'éducation pour déboucher sur les compétences à développer chez les enseignants et leurs formateurs. La synthèse de la problématique théorique et pratique introduit l'hypothèse.

La méthodologie est alors proposée pour la mettre à l'épreuve. Le chapitre V propose une approche épistémologique de cette recherche, placée dans le paradigme de la complexité, ce qui ouvre sur la justification des choix méthodologiques dans le chapitre VI, en partant des situations analysées et des outils de recueil de données utilisés. Les hypothèses opérationnelles sont déclinées. Les catégories d'analyse justifiées sont présentées. Le chapitre VII propose l'analyse et l'interprétation des données : les 4 situations supports de l'analyse au niveau micro figurent dans leur totalité dans le volume II des annexes, et les tableaux d'analyse détaillées dans le volume III. Seules les synthèses par catégories sont présentées dans le corps de la thèse. L'approche synthétique de documents de la 4^{ème} situation permet de dégager l'environnement d'apprentissage et une forme de didactique professionnelle, afin de cerner les conditions de la transformation d'une confrontation coopérative interculturelle en une autoformation coopérative de formateurs. Les résultats apparaissent regroupés par domaines dans le chapitre VIII. Le chapitre IX propose des perspectives pour la recherche comme pour la formation. Enfin, la conclusion générale présente les effets de ce travail de thèse, au niveau méso, celui du mouvement international de l'Ecole Moderne, comme au niveau micro. Elle vise à élargir les connaissances issues de cette recherche collaborative, en gardant à l'esprit toutes les dimensions de l'incertitude, qui ne pourraient garantir des effets identiques à partir d'expérimentations similaires.

Première partie : PROBLEMATIQUE
PRATIQUE ET THEORIQUE

Introduction

L'émancipation fait partie des finalités de l'éducation. Pour atteindre ce but, en matière de formation de formateurs, une confrontation de différents systèmes éducatifs et culturels produit une prise de conscience d'impensés qui nous font agir ; elle pourrait transformer les conceptions et les pratiques pour dépasser la situation actuelle de crise du système éducatif.

Le chapitre I vise à faire prendre conscience de certains types d'aliénations dont nous pouvons être victimes et dont nous pourrions nous libérer. Cinq systèmes éducatifs sont présentés. Trois d'entre eux présentent un profil intéressant, quant à la place de l'Ecole Moderne en leur sein : la Belgique, qui est le pays qui possède le plus grand nombre d'écoles Freinet, le Portugal, où le Mouvement de l'Ecole Moderne compte un très grand nombre de membres (plus de 2000), et où la formation a été largement théorisée, et la Finlande, où le mouvement de l'Ecole Moderne a joué un grand rôle dans les réformes du système éducatif qui lui ont apporté équité et efficacité, et a développé des didactiques professionnelles intéressantes dans la formation initiale. Des formations continues à la pédagogie Freinet organisées en Belgique, en Allemagne, et en Espagne, constituaient des éléments importants dans cette démarche d'investigation. Ces cinq présentations apportent des éléments permettant de prendre du recul par rapport à la situation du système éducatif français, par contraste.

Le chapitre II fait apparaître la coopération et le tâtonnement expérimental comme une articulation entre éducation, formation et recherche.

Le chapitre III présente la dimension internationale du mouvement de l'Ecole Moderne, afin de montrer la pertinence de ce champ pour notre recherche.

Le chapitre IV revient sur les finalités de l'éducation, en développant les dimensions humanistes, démocratiques et interculturelles. Elles débouchent sur les compétences à développer chez les enseignants, par le biais de l'autoformation, si possible coopérative. Le principe de reliance, appliqué à l'éducation, la formation et la recherche, amène à chercher à établir un lien entre théorie et pratique, et à fonder un isomorphisme dans un cadre socio-constructiviste. Il propose un cadre implicite pour notre hypothèse.

Chapitre I Le niveau macro : contextes et systèmes éducatifs

Le premier niveau d'« allants-de-soi » doit être abordé d'un point de vue philosophique pour prendre du recul sur des aspects qui conditionnent bon nombre de comportements sociaux, et particulièrement dans les sociétés occidentales. Une focalisation sur les systèmes éducatifs Français, Belges (francophone et néerlandophone), Finlandais, Allemand, Espagnol et Portugais est proposée dans un second temps. Ces perspectives croisées sont destinées à révéler certains aspects par contrastes. Les notions d'efficacité et d'équité des systèmes éducatifs, base des enquêtes internationales PISA, apportent des éclairages très intéressants, mais qui comportent des limites. Il est essentiel d'aborder des aspects ignorés par les enquêtes internationales, comme les implicites et les points aveugles des systèmes éducatifs, et le sens donné par leurs acteurs, afin de compléter la vision macro-sociologique. Cette analyse s'appuie sur des recherches documentaires, mais aussi sur un travail d'observation participante armée, avec des films vidéo réalisés dans différents lieux des systèmes éducatifs présentés : écoles maternelles, primaires, secondaires, lieux de formation initiale et continue des enseignants. Des entretiens ont permis de compléter ces observations. Pour limiter le volume de la thèse et des annexes (déjà considérables !), nous avons choisi de ne pas faire figurer sur papier les documents produits ayant constitué la base de ce chapitre, mais de les intégrer dans un DVD d'accompagnement, sous forme de transcriptions et de documents vidéo, présentés dans une organisation en hyper-texte.

Le paragraphe 1.1 vise à aborder l'aliénation produite par certaines pratiques libérales, d'un point de vue philosophique. L'émancipation repose ensuite sur la prise de conscience de points aveugles à un niveau macro, méso et micro. Cette notion, présentée dans le paragraphe 1.2, existe en biologie : notre système de perception et de conception du monde est ce qui permet de le comprendre, mais aussi ce qui empêche de voir. L'approche macrosociologique en révèle de nombreux pour le système éducatif français, présenté dans le paragraphe 1.3. Il est situé dans son contexte culturel et historique. Ses résultats dans les enquêtes PISA montrent qu'il n'est ni équitable, ni efficace.

La confrontation à différents systèmes permet de prendre une position de décentration, créant un métasystème. Un travail de recherche dans 5 pays européens, à l'intérieur d'un mouvement d'éducation populaire, révèle ainsi, par contraste, dans le paragraphe 1.4, des points forts et des dysfonctionnements dans chacun, mais aussi des perspectives pour des améliorations possibles.

L'approche philosophique apporte une première vision systémique avec un cadre très large.

1.1 Libéralisme, aliénation et émancipation

Selon Laurent De Briey, philosophe et économiste en Belgique, dans « Le sens du politique : essai sur l'humanisme démocratique », le libéralisme est marqué par 3 caractères :

- L'individualisme : l'individu est supposé libéré des déterminismes traditionnels. L'autre vit à côté, il est considéré comme celui qui limite la liberté individuelle. L'individu préexiste à sa socialisation. Il poursuit son bonheur privé en cherchant à satisfaire ses désirs personnels au détriment de la gestion des affaires publiques qu'il s'efforce de déléguer à d'autres. Dans un 2^{ème} temps, une perception plus positive peut être celle d'un autre avec qui peut s'établir une coopération mutuellement intéressée.

- Le matérialisme : les relations sociales sont placées sur le mode de l'avoir, de la possession. Les valeurs et le sens de la vie sont renvoyés à la sphère privée pendant que la vie sociale est orientée uniquement par la production économique. Le projet dominant de la société, l'accumulation de biens et de richesses, devient également celui des individus qui la composent.

- Le relativisme : les normes sociales sont déconstruites par le libéralisme ; cela crée pour l'individu une incapacité à déterminer son identité. Lorsque l'on doute de soi, la peur de voir ses évidences remises en cause pousse au repli et à la haine. La perte de repères amène à refuser la limitation de sa volonté et suscite la violence. La méconnaissance de l'autre crée de l'angoisse.

« Cette crise identitaire nourrit la séduction que peuvent opérer des discours extrémistes et réactionnaires. Paradoxalement, par le manque qu'il crée, le libéralisme incite à se replier sur soi et à chercher refuge dans des identités closes sur elles-mêmes et définies de toute éternité. Dans une société dont le multiculturalisme prend trop souvent la forme d'une juxtaposition de ghettos dont on se contente d'assurer la coexistence plus ou moins pacifique, l'absence de dialogue entre les communautés conduit à une méconnaissance de l'autre et favorise le développement d'un climat conflictuel pouvant aller jusqu'à prendre la forme de la xénophobie et de l'intégrisme. Dans un monde privé de repères, il est certes inexcusable, mais intellectuellement compréhensible, de se raccrocher à des critères comme la race ou la tradition nationale pour définir son identité. Dans leurs expressions actuelles, le racisme et le nationalisme ne se disent plus fondés sur une supériorité naturelle, mais sur une différence culturelle. » (De Briey, 2009, p. 248)

En 2010, Thierry Brugvin, dans « Les causes psychosociologiques de l'addiction dans une société capitaliste », situe le concept d'aliénation, terme originellement juridique, dans les champs philosophique, économique et psychologique. Marx s'inspire d'Hegel pour le définir comme le fait, pour un être humain, d'être détourné de sa conscience véritable par les

conditions économiques dans lesquels il vit, ce qui l'empêche de percevoir son état d'exploitation, de domination, d'appartenance à une classe sociale particulière au sein de laquelle il défend ses intérêts. L'aliénation peut prendre des formes religieuses, sexuelles, familiales ou socio-économiques. Frédéric Lordon (2010) croise Marx et Spinoza dans son analyse du concept d'aliénation. Il rappelle la conception d'« automate passionnel » de l'homme vu par Spinoza, et considère l'hétéronomie du désir, lié aux rencontres et aux affects. Lordon cite Spinoza « J'appelle servitude l'impuissance humaine à diriger et à réprimer les affects... » (Lordon, 2010, p. 34), à l'opposé de ce que le capitalisme et le positivisme considèrent comme volonté autonome, contrôle souverain, ou libre arbitre de l'être humain. Lordon se demande même s'il a déjà rencontré une personne émancipée. Cette aliénation peut représenter un point aveugle dans l'identité de l'individu comme dans le fonctionnement social. Pour Nicolas Go en 2007, les savoirs produits dans l'école traditionnelle sont conformes aux nécessités de rapports sociaux inégalitaires.

« ...les discours produits sur la lutte contre les inégalités des chances se présentent comme un geste d'illusionnisme, consistant à prétendre le contraire de ce dont témoignent les faits. Pour simplifier, on produit de l'inégalité au nom de l'égalité, et ce pour extorquer la légitimation du plus grand nombre (car nous vivons en démocratie). C'est l'édifice tout entier de l'Éducation Nationale qui, nonobstant ses plans et réformes pour l'égalité des chances, y contribue. Nous sommes bel et bien en présence d'une *idéologie*, qui se caractérise, comme on le sait, par le fait de faire passer pour des exigences universelles des conceptions qui ne font qu'exprimer des intérêts particuliers, en l'occurrence ceux des classes dominantes ». (Go N., 2007, p. 81)

Il appelle illusionnisme ce qui peut être considéré comme un discours à l'opposé des pratiques, que l'on peut considérer comme produisant une double contrainte pouvant conduire à un fonctionnement schizophrénique du système, donc constituer une forme d'aliénation, un point aveugle du système.

1.2 Aspects explicites et points aveugles des systèmes

En biologie, le point aveugle correspond à la partie de la rétine où s'insère le nerf optique : c'est donc une petite portion de la rétine qui est dépourvue de photorécepteurs et qui est ainsi complètement aveugle. Cette partie est cependant indispensable à la vision. Par extension, le point aveugle est ce qu'on (qui) ne voit pas, mais dont on ignore qu'il ne voit pas. Toute perception et toute culture constituent une grille de lecture du monde qui filtre les informations reçues sans que parviennent à la conscience les critères de cette théorie de représentations qui sélectionne les éléments qu'elle interprète. Tout système éducatif est le produit d'une culture, mais produit une culture. Dans tout système éducatif, certains aspects

sont explicites, d'autres implicites, comme le curriculum caché, et enfin certains restent inconnus de ses acteurs : ils correspondent aux points aveugles. On pourrait aussi les appeler les « allants de soi », ce qu'on n'interroge plus tant cela paraît évident.

Le système scolaire français est encore très fortement imprégné de la philosophie de la culture comme arrachement aux particularismes de toutes sortes, afin d'accéder à l'universalisme de la raison. Denis Simard, en 2004, l'oppose à la culture de l'enracinement, dans « Herméneutique et éducation ». La première conception remonte à la tradition humaniste du XVI^{ème} siècle : l'homme est considéré comme pouvant échapper aux déterminations historiques, sociales et culturelles, pour devenir ce qu'il veut (libre arbitre). Les grandes œuvres de l'humanité sont censées apporter l'universalisme. De l'autre côté, la culture comme enracinement appréhende les grandes œuvres, comme les gestes les plus quotidiens, comme émanant du génie de chaque peuple.

Sur le plan scolaire, autant celle-là postule la rupture avec le milieu, la nécessaire clôture de l'école, autant celle-ci dénonce la coupure entre l'école et la vie, entre le quotidien et les savoirs et insiste sur le caractère communautaire de l'école. Pour cette dernière, il ne s'agit pas de former les hommes en les arrachant de leur milieu pour les faire accéder à l'universalité de la raison, mais au contraire de les accueillir et de les éduquer en respectant les différences individuelles. Cette approche s'oppose au cloisonnement disciplinaire, à l'universalisme abstrait d'une raison qui écarte le cœur et le sentiment, et propose de partir plutôt de situations globales, plus concrètes et plus proches de la réalité des élèves. Sous d'autres termes, c'est toujours le débat opposant la conception humaniste de la culture à celle des romantiques et des anthropologues plus tard. (Simard, 2004, p.126-127)

Edgar Morin, qui pense que « Toutes les cultures ont leurs vertus, leurs expériences, leurs sagesse, en même temps que leurs carences et leurs ignorances. » (Morin, 1999, p. 41), conçoit l'enracinement de manière dialogique par rapport à l'universalisme. Prendre conscience de ses particularismes pour choisir une posture philosophique plus réflexive peut constituer une alternative de l'ordre du dialogique, évitant la violence symbolique créée par l'arrachement, et le rejet que ce mode impérialiste peut créer, surtout à l'heure actuelle. Il est possible d'y parvenir de manière socio-constructiviste, par la rencontre de l'altérité.

La confrontation à d'autres cultures, d'autres systèmes éducatifs, révèle ces aspects : leur prise de conscience peut amener à les conserver ou les transformer, selon leur pertinence, ou les constatations issues de la confrontation, ou des confrontations successives. Le travail au sein d'un groupe international pour parvenir à une œuvre commune amène des situations où vont se révéler des sens cachés des acteurs, des points aveugles des systèmes...

Brugvin (2010) présente le concept de « personnalité culturelle » (Kardiner, 1969). Les membres d'une société s'imprègnent de ses valeurs et ses normes, en créant chez eux de

manière involontaire et inconsciente un type de personnalité spécifique. E. T. Hall a publié plusieurs ouvrages d'anthropologie culturelle, parlant de « dimension cachée » (Hall, 1971), et appelle à comprendre les différences culturelles (Hall, 1993). Un autre anthropologue (Linton, 1945), estime que cette « personnalité de base » peut être transformée partiellement en fonction de son éducation, de son statut, de ses rôles sociaux, de son histoire personnelle. Par extension, il est possible de considérer qu'il existe une forme d'aliénation qui serait culturelle, car elle produit une grille d'interprétation du monde. Ainsi, la culture majoritaire est la culture « nationale », que l'on considère comme normale, qui produit un nationalisme épistémologique (Lorcerie, 2010). Pour la pensée scientifique en France, ce sont les schèmes républicains égalitaires qui auraient des conséquences dans la fabrication des objets de travail et de recherche.

1.3 Efficacité et équité des systèmes éducatifs et situation française

« Le terme « équité » fait partie du vocabulaire courant des études internationales en éducation. Pour Felouzis, en 2008, un système éducatif équitable produit aussi peu d'inégalités que possible entre individus et groupes d'individus. Selon Baudelot et Establet, en 2009, un système scolaire est efficace s'il permet l'assimilation, pour la majorité des élèves, dans les temps, des connaissances proposés, et leur mobilisation à bon escient dans la vie.

Nathalie Mons, dans « Les nouvelles politiques éducatives », en 2007, apporte des éclairages complexes et très intéressants sur le système éducatif français, grâce à des comparaisons internationales. Elle s'est largement inspirée des enquêtes PISA, en particulier celle de 2000, portant sur la compréhension de l'écrit. Elle s'intéresse d'abord à la question de l'autonomie et de la décentralisation : en effet, l'idéologie néolibérale développe l'idée, selon la théorie principal/agent, que plus le principal est proche de l'agent, plus l'action est efficace. Sa conclusion est beaucoup plus nuancée. Son travail révèle que la décentralisation politique crée des inégalités territoriales si aucune péréquation ne les corrige, en termes budgétaires, mais également de contenus. Les examens locaux, la délégation totale des responsabilités éducatives à des pouvoirs locaux, et l'absence de cadrage national en matière d'objectifs conduit également à des inégalités de résultats. Certains points semblent par contre profitables :

- Le recrutement d'enseignants dans un cadre de référence national, avec un salaire garanti, mais effectué par les établissements eux-mêmes, en particulier ceux travaillant avec des publics difficiles, précaires, pluri-ethniques...
- L'autonomie pédagogique accordée aux équipes, avec la nécessité de rendre des comptes par rapport à des objectifs nationaux.

La comparaison internationale fait apparaître deux cultures pédagogiques opposées :

« d'un côté les pays qui ont une vision négative de l'hétérogénéité, la perçoivent comme un handicap aux apprentissages et cherchent à la réduire par différents moyens (redoublements, filières, classes de niveau...) et de l'autre les pays qui acceptent les différences entre élèves et tentent d'en tirer parti. » (Mons, 2007, p.115)

Elle classe les systèmes éducatifs en modèles basés sur les concepts de séparation, d'intégration et de décentralisation.

1.3.1 Séparation

Il s'agit d'une organisation précoce par filières sélectives. Les pays les plus proches de ce modèle sont l'Allemagne, l'Autriche, la Hongrie, et certains cantons en Suisse. Les redoublements sont pratiqués en nombre, il existe une présélection dès l'école primaire ; la séparation en filières dès l'entrée en secondaire est destinée à alimenter d'un côté les étudiants de l'enseignement supérieur, et de l'autre des filières professionnelles. Le nombre de sorties du système sans qualification est faible, le système génère une élite en petit nombre, et maintient, voire creuse les inégalités sociales et économiques. M. Duru-Bellat et F. Dubet, en 2010, font cependant observer qu'en Allemagne, le système performant de formation continue compense partiellement ces inégalités, a contrario de la France où les échecs scolaires sont considérés comme presque irréversibles, rendant la demande sociale face à l'école très forte.

1.3.2 Intégration

Un long tronc commun est proposé, couvrant le premier cycle de l'école secondaire. Cela inclut 3 approches différentes :

- *Intégration individualisée* : Finlande, Danemark, Suède, Japon, et Corée. Dans ce système, le but est de mettre en place une école « compréhensive », fondamentale, unique. L'individualisation est organisée pour tous, pas seulement pour les élèves en difficulté. Il y a très peu d'abandons et de sorties du système scolaire sans qualification. Dans le modèle finlandais de gestion de l'hétérogénéité, tel que Nathalie Mons le décrit, il est fait mention de l'importance du soutien apporté aux élèves dans le cadre de l'école publique, mais pas de

l'hétérogénéité prise en compte par la coopération. Le modèle d'intégration individualisé s'appuie sur le groupe et sur l'élève.

- *Intégration à la carte* : Royaume-Uni, Etats-Unis, Canada, Nouvelle-Zélande.

Le regroupement des élèves par niveau constitue la variable d'ajustement : les groupes peuvent être différents selon les disciplines ; la mise en œuvre des parcours est organisée à des rythmes qui peuvent être différents pour des programmes relativement communs. Le modèle d'intégration à la carte s'appuie essentiellement sur l'élève. Les sorties du système scolaire sans qualification sont en faible nombre.

- *Intégration uniforme* : France, Portugal, Espagne. Pour ces pays, les variables d'ajustement permettant de gérer l'hétérogénéité sont le nombre massif de redoublements, l'échec scolaire et les classes de niveau en secondaire (surtout en secondaire supérieur), puisque l'intégration uniforme repose sur un tronc commun jusqu'à la fin du « secondaire inférieur ». Les sorties du système sans qualification représentent un nombre assez important. Il existe peu de regroupements pédagogiques flexibles.

Nathalie Mons attribue à ces modèles des critères d'égalité et d'efficacité : l'intégration individualisée apporte l'efficacité et l'égalité dans les systèmes éducatifs. L'intégration à la carte est efficace, mais inégalitaire. Deux systèmes sont inefficaces : l'intégration uniforme et la séparation, avec en plus dans ce dernier cas, une très grande inégalité.

1.3.3 Décentralisation

N. Mons, en 2007, parle du modèle de décentralisation minimale. Dans cette catégorie figurent, aux côtés de la France, le Japon, la Corée, la Grèce, le Portugal et le Luxembourg. L'état central reste le concepteur, le contrôleur et l'opérateur du système éducatif. Elle ajoute une autre caractéristique à la description de phénomènes timides de décentralisation : la légalité est souvent plus favorable à la décentralisation que la réalité des usages. Cependant, le Japon et la Corée sont des pays de culture consensuelle, où les prescriptions sont appliquées à la lettre, même si elles sont facultatives... Au contraire de la Grèce, du Portugal et de la France, où les réformes ont des difficultés lors de leur mise en place, à cause de politiques de « stop and go ».

Dans les pays fortement décentralisés, des inégalités territoriales peuvent apparaître entre régions, entre villes... Une forme de régulation assurant une meilleure équité de moyens semble nécessaire pour éviter ces effets négatifs. De même, il semblerait que le libre choix régulé soit une solution permettant d'apporter une différenciation, un libre choix, mais avec

des correctifs apportés par des politiques éducatives locales et nationales pour éviter les phénomènes de ghettoïsation.

La Finlande a choisi, en 1985, de supprimer les classes de niveau qui structuraient les deux premières années de son école unique, et de mettre en place un enseignement personnalisé au sein de l'école fondamentale, avec des objectifs éducatifs unifiés, et une très grande autonomie des établissements pour leur mise en œuvre.

« L'analyse des pays qui sont en tête de classement est intéressante. Elle nous montre en effet qu'il n'y a pas d'incompatibilité entre l'excellence scolaire – c'est-à-dire l'élitisme – et les politiques d'endiguement de l'échec scolaire. Au contraire, c'est un des enseignements majeurs des études précédentes et la nouvelle étude de PISA 2006 le confirme : les pays qui réussissent le mieux comme la Finlande ou la Corée sont également ceux qui ont le plus faible nombre d'élèves en grande difficulté scolaire. Pour améliorer nos performances, il ne faut donc pas aller vers un système éducatif élitiste qui viserait à développer une élite conséquente au détriment des élèves les plus faibles, avec par exemple un retour des filières dans notre collège unique ». (Mons., 2007b)

L'exemple finlandais nous renvoie aux points aveugles du système français, mis en évidence par des travaux nationaux de sociologie.

1.3.4 Le point de vue critique des sociologues français sur le système éducatif

Marie Duru-Bellat, en 2002, a montré que malgré le tronc commun, la démocratisation de l'école en France n'a pas atteint ses buts : les carrières scolaires sont marquées par les caractéristiques socio-économiques des familles. N. Mons va dans le même sens et précise que les systèmes dérogatoires se sont multipliés pour détourner l'école unique de son côté « *comprehensive*. ». Elle développe des aspects historiques apportant des éclairages intéressants pour l'analyse de l'échec du collège unique. Elle présente le système éducatif Français d'avant 1975 sous la forme d'un système dual qui opposait la filière Petit Lycée / secondaire, destiné à l'élite sociale, initié sous Napoléon (1802), et la filière primaire-professionnel ouverte aux catégories sociales modestes à partir de la loi Guizot (1833).

L'école primaire du peuple est prolongée par l'école primaire supérieure. Les Républicains souhaitent mettre en place une école contre-pouvoir à l'enseignement catholique, mais refusent toute mixité sociale. N. Mons explique, en citant Victor Cousin, le choix anti-démocratique des Républicains : il s'agissait de ne pas donner des relations ou goûts qui feraient sortir les enfants issus des classes modestes ou moyennes de leur catégorie sociale d'origine. L'enseignement primaire était différent selon qu'il s'adressait aux classes du « Petit Lycée » ou aux écoles primaires. A partir de 1920, il est envisagé une réunification des deux

filières, mais ce projet est repoussé pendant 60 ans. Les résistances se répètent à chaque fois qu'un projet d'école unique apparaît. Deux conceptions de l'école s'affrontent :

- le collège comme prolongation de l'école primaire et de ses pratiques pédagogiques avec un accent mis sur la transmission
- un Petit Lycée orienté vers l'acquisition de connaissances disciplinaires, dans une perspective de débouchés universitaires et en vue de préparer les grandes écoles.

Les professeurs du secondaire, représentés au parlement par l'association des agrégés, comportant bon nombre de parlementaires influents, défendent la seconde option. Ils font systématiquement échouer toutes les réformes de la IV^{ème} République. Sous la V^{ème} République, le collège unique est mis en place, mais c'est la conception du lobby des professeurs agrégés qui s'impose pour sa mise en place. Le système du collège unique, à l'inverse des objectifs affichés, continue à sélectionner les élites sous la forme d'un fonctionnement datant du XIX^{ème} siècle, issu des conceptions lassaliennes et des premiers lycées mis en place par Napoléon (Obin, 2002). C. Baudelot et R. Establet, en 2009, défendent cette thèse, en précisant que l'école française a gardé pour objectif implicite la sélection d'une petite élite, courant après les meilleures positions sociales, au détriment de l'élévation du niveau moyen des élèves. La conséquence en est une relégation rapide et très coûteuse sur le marché du travail. Les résultats de l'enquête PISA 2009 confirment cette thèse. Le nombre d'enfants en grande difficulté en France est passé de 15% en 2000 à près de 20% en 2009, pendant que le pourcentage d'élèves les plus performants est passé de 8,5% en 2000, à 9,5% en 2009. L'impact du milieu socio-économique sur les résultats scolaires est plus grand que dans la moyenne des pays de l'OCDE. Baudelot et Establet, en décembre 2010, font remarquer, sur le site du SNUIPP, que la distance se creuse entre les professeurs et les élèves décrocheurs, et que le système reste dans une logique élitiste. Au Portugal, les résultats de l'enquête PISA 2009 font apparaître que l'échec scolaire a été réduit de manière sensible, grâce à une politique volontariste de démocratisation. L'Allemagne a également amélioré ses résultats de manière notable. Les résultats de PISA montrent donc que la tendance actuelle en France est une aggravation des inégalités, en renforçant les extrêmes au niveau des résultats.

Dans les enquêtes PISA de 2006 et 2009, ce n'est pas la restitution de leçons qui est évaluée, mais la manière dont les connaissances acquises sont réutilisées pour comprendre le monde, assurer le développement personnel et la participation citoyenne. Ces enquêtes mettent en évidence le fait que les Français obtiennent de très bonnes performances pour le

prélèvement d'informations dans des supports écrits propres à l'enseignement scientifique (tels que graphiques, tableaux, diagrammes), mais ont des résultats inférieurs à la moyenne quand il s'agit d'expliquer des situations de la vie courante avec des connaissances acquises dans le cadre scolaire. En matière scientifique, les problèmes liés à la place des sciences sont aggravés par le fait que l'orientation est fondée sur le prestige et le pouvoir, suscitant ainsi une crise de la fréquentation des filières scientifique dans l'enseignement supérieur :

« Qu'on regarde plutôt les emplois occupés en 2001 par l'élite de l'élite, les docteurs en sciences fondamentales et les ingénieurs sortis des grandes écoles (graphique 12). La quasi totalité de l'élite mathématique et scientifique, repérée à 15 ans par les études de PISA, se trouve dans nos célèbres grandes écoles, et, comme le montre le graphique, l'immense majorité de cette élite n'inaugurera pas sa carrière dans la recherche fondamentale, comme si l'excellence en mathématiques et en sciences de la nature n'était qu'un passeport pour la direction des affaires. » (Baudelot et Establet, 2009, p. 110)

Les savoirs mis en œuvre dans l'école primaire, au moment où l'examen d'entrée en sixième a été supprimé, se sont recentrés sur ceux du Petit Lycée. Ils ont perdu le sens lié à leur application pratique. Le fonctionnement du système éducatif s'est éloigné plus que jamais du plan Langevin Wallon, ou des préconisations des rapports de l'UNESCO. Les mathématiques servent ainsi de critères de sélection et l'enseignement professionnel est réservé aux élèves en difficulté. L'enseignement technologique, mis en place lors de la loi d'orientation de 1989, se voulait une alternative à ce choix, mais de grandes résistances ont empêché sa véritable implantation. La hiérarchisation sociale est profondément intégrée dans les mentalités. Elle apparaît dans l'analyse du système éducatif français modélisé par Jacques Ginestié.

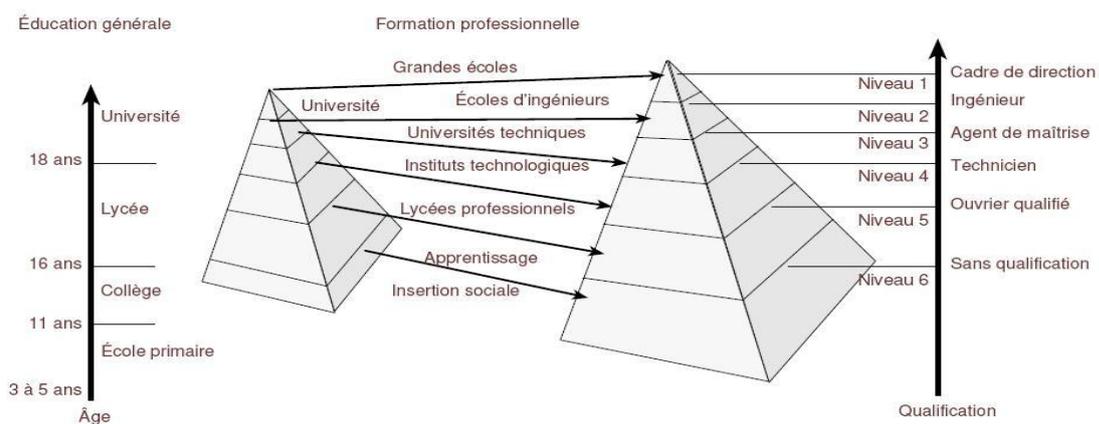


Figure 5 : interrelations entre le système scolaire et universitaire et le système social

Figure 1 : Les interrelations entre le système scolaire et universitaire et le système social (Ginestié, 2006, p.85)

Cette intégration du modèle social va façonner les réactions du système à la volonté de mettre en place un collège unique. De 1975 à 1985, dans le collège Haby, les enseignants réagissent à l'hétérogénéité qui leur est imposée en faisant doubler le taux de redoublement en 5^{ème}. Le deuxième effet consécutif est l'apparition de l'effet établissement, mettant en œuvre de nouvelles inégalités dans les carrières scolaires. *Ces faits montrent que le conditionnement culturel génère des résistances importantes face à une recherche d'équité du système éducatif. Pratiquer un enseignement différencié et une intégration individualisée devrait conduire à améliorer de manière notable les résultats pour diverses catégories d'élèves, mais demande un très haut niveau de qualification pour les enseignants, donc une formation professionnelle de grande qualité, des moyens, et une politique volontariste aux niveaux des collectivités locales et de l'Etat.*

La comparaison avec d'autres systèmes éducatifs fait apparaître ainsi les points aveugles de notre système, grâce aux enquêtes internationales d'évaluation et aux travaux réalisés au niveau macrosociologique. Mais cette vue très large ne masque-t-elle pas des aspects qui pourraient modifier la perception de ces résultats ?

1.3.5 Quelques critiques des enquêtes internationales d'évaluation PISA

Des différences très importantes existent entre la Finlande, où le traitement des difficultés est pris en charge dans le système public, avec un système d'accompagnement des élèves en difficultés scolaires dès qu'elles apparaissent, une promotion automatique des élèves, des redoublements exceptionnels, et le système coréen ou japonais, où ce sont des services privés et rémunérés, supplémentaires à l'école, qui servent à essayer de maintenir le niveau attendu. En Corée du Sud, les élèves présentant des troubles du comportement et de l'apprentissage sont exclus de l'école publique (Francomme, 2008). Les enquêtes PISA se déroulent dans les établissements scolaires, alors que les taux de scolarisation à l'âge de 15 ans, dans cet état très autoritaire, sont une donnée impossible à trouver sur les sites de l'OCDE, contrairement aux taux de scolarisation au Japon et en Finlande (proches de 100%) et de la France (97%), ce qui apporterait un certain biais à l'enquête PISA, selon Jacques Gleyse, professeur des universités à l'IUFM de Montpellier, dans « pour démolir définitivement les enquêtes PISA » (article figurant dans le volume II des annexes, p.229). Les enquêtes PISA comparent également des villes (Shanghaï, Hong-Kong, pour la version 2009) et des pays, ne prenant pas du tout en compte les inégalités de territoire : en Chine, les résultats de la scolarisation, en territoire rural, sont très différents de ceux des espaces urbains. En Finlande, l'école fondamentale ne

compte pas de redoublements, mais la sélectivité est très forte après 15 ans, ce facteur n'étant bien sûr pas pris en compte par les enquêtes PISA. Ces critiques mettent en évidence le fait qu'il est important d'aller sur le terrain pour constater les conditions réelles de fonctionnement et les dimensions micro et méso sociologiques.

1.4 Points aveugles : 5 mouvements de l'Ecole Moderne dans leurs systèmes éducatifs

Le paragraphe 1.4.1 présente les résultats des 5 pays concernés par le travail de recherche, et de la France. Les autres paragraphes présentent les systèmes scolaires, et le point de vue des mouvements nationaux de l'Ecole Moderne comme acteurs d'un système éducatif, afin d'apporter un éclairage complémentaire de celui des enquêtes internationales. Il est présenté en vue de mettre en évidence des points aveugles par contraste entre les différentes situations.

1.4.1 Comparaison entre 6 systèmes éducatifs à partir de PISA 2009

Les indicateurs d'efficacité des systèmes éducatifs, selon les enquêtes PISA 2009, sont présentés pour la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique, dans les colonnes 1 à 3. Les indicateurs d'équité sont les suivants : les colonnes 4 et 5 présentent deux indicateurs relatifs au pourcentage d'élèves sous le seuil PISA de compétence, soit le pourcentage de garçons et le pourcentage de filles sous le niveau 2 ; la colonne 6 indique le pourcentage d'élèves performants malgré un handicap socio-économique, soit le pourcentage d'élèves « résilients ». Les colonnes 7 et 8 indiquent le pourcentage de la variation de la performance imputable au milieu socio-économique des élèves, et la pente du gradient socio-économique, soit l'écart moyen de score entre les élèves issus de milieux socio-économiques différents. Plus le taux de transfert est faible, plus la performance et l'égalité des chances sont élevés : la colonne 9 présente le pourcentage d'élèves fréquentant un établissement qui transfère les élèves en raison de faibles résultats scolaires, de problèmes de discipline ou de besoins pédagogiques spécifiques.

Figure 2 :Tableau de comparaison d'indices d'équité et d'efficacité de 6 pays Européens d'après PISA

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Score moyen en compréhension de l'écrit	Score moyen sur l'échelle de culture mathématique	Score moyen sur l'échelle de culture scientifique	Pourcentage de garçons sous le niveau 2 de compétences	Pourcentage de filles sous le niveau 2 de compétences	Pourcentage d'élèves résilients	Pourcentage de la variance des performances expliquée par le niveau socio-économique des élèves	Pente du gradient socio-économique	Pourcentage d'élèves fréquentant un établissement qui transfère les élèves en raison de faibles résultats scolaires, de problèmes de discipline ou de besoins pédagogiques spécifiques
Allemagne	497	513	520	24	13	6	18	44	24.0
Belgique	506	515	507	21	14	8	19	47	48.3
Espagne	481	483	488	24	15	9	14	29	7,3
Finlande	536	541	554	13	3	11	8	31	1.7
France	496	497	498	26	14	8	17	51	w
Portugal	489	487	493	25	11	10	17	30	0,8
Moyenne des pays de l'OCDE	493	496	501	25	13	8	14	38	17,6

Les scores 6 et 8 du Portugal montrent qu'il est en voie de démocratisation, malgré des disparités socioéconomiques très importantes, soulignées comme un handicap très important dans l'analyse des données de l'enquête 2006. La France, avec une volonté affichée d'égalité dans le collège unique, se retrouve, parmi les 6 pays, avec la plus forte pente du gradient socio-économique, et le plus grand nombre d'élèves en grande difficulté, derrière l'Allemagne, pays où les pratiques ségrégatives, avec trois filières dès le début de l'enseignement secondaire, sont officielles. Les écarts entre les extrêmes se sont accrus depuis l'enquête 2006. Les performances du système en termes d'efficacité la font passer devant l'Espagne et le Portugal, mais derrière la Belgique et l'Allemagne. La Finlande présente à la fois la plus grande équité et la plus grande efficacité du système éducatif.

En Belgique, 48,3% des élèves fréquentent des établissements scolaires qui transfèrent les élèves en difficultés scolaires ou pour des problèmes de comportement. Le score de la

Belgique cache de très grandes disparités entre la partie francophone et la partie néerlandophone.

1.4.2 Le système éducatif belge

Le système éducatif belge présente des points particuliers : deux communautés linguistiques vivent presque de manière parallèle, actuellement sans gouvernement commun ; elles co-existent dans la capitale politique de l'Union Européenne, qui voudrait fonder une identité commune européenne ; paradoxalement, il ne leur est pas possible de penser une identité nationale commune, malgré un cadre législatif identique. C'est un « quasi-marché » (Maroy, 2007) de l'éducation ; il met en évidence des caractéristiques paradoxales du modèle, libéral et décentralisé poussé à son extrême, et des conséquences sur les résultats en termes d'éducation comme de formation des enseignants.

1.4.2.1 Un quasi-marché de l'éducation et une situation contrastée entre les communautés linguistiques

La Belgique offre un « quasi-marché » de l'éducation (Maroy, 2007, p.5). Des offres éducatives variées permettent aux parents des choix entre privé et public, confessionnel ou non (financés à parité : c'est inscrit dans la constitution), et entre différents types de pédagogies. Toutes les écoles peuvent être subventionnées, mais il faut, pour cela, qu'elles répondent aux exigences du Ministère.

Système inéquitable, et différences très importantes de performances scolaires entre Flandre et Communauté Française

Le système est inéquitable dans les deux parties du pays, mais les résultats sont bien meilleurs côté Flamand (très bon classement des élèves dans l'enquête PISA 2006 en mathématique) que dans la Communauté Française. Nicolas Hirtt montre, dans un article paru en janvier 2008, qu'à niveau social égal, les résultats sont toujours meilleurs en Flandre. La différence de composition sociale des populations est importante : le revenu moyen est plus élevé dans la partie néerlandophone. Le taux d'élèves autochtones est de 92,1% en Flandre, soit 7,9% d'élèves d'origine étrangère, contre 76% dans la communauté française, soit 24% d'élèves d'origine étrangère. Mais les résultats scolaires de ces populations sont meilleurs en Flandre qu'en Communauté française. En matière d'équité, la Flandre est un peu mieux placée que la communauté française : un décret appelé G.O.K a été promulgué pour donner un droit en priorité aux familles du quartier dans les écoles.

De part et d'autre, les écoles secondaires font de grosses campagnes de publicité dès le printemps, et celles qui sont bien cotées sont prises d'assaut : dans la communauté française, depuis le décret Arena (2007), les parents campent devant les établissements ou paient des étudiants pour le faire à leur place à l'ouverture des inscriptions¹ ! La sélection des élèves y est un vrai casse-tête. Elle donne lieu à des mesures ubuesques. L'école primaire dure 6 ans, et à la fin, un certificat d'études de base (CEB) impose des épreuves à passer ; les résultats du travail de l'année scolaire peuvent être mis en avant par les enseignants pour valider la scolarité en cas de problèmes lors de l'examen final. En *Flandre*, les élèves en difficulté dans l'enseignement général peuvent se voir proposer des orientations vers l'enseignement technique ou professionnel, même en cours d'année. C'est la principale stratégie de sélection, il y a très peu de redoublements. Les moyens en termes de personnel et de subventions par élève y sont beaucoup plus importants que dans la *communauté française*, où il existe des classes de « pédagogie différenciée » en école secondaire, pour préparer les élèves à présenter une seconde fois le CEB. S'il est encore raté, les élèves sont écartés de la voie générale. Les taux de redoublement sont élevés. Les élèves des écoles non subventionnées n'ont pas leur C.E.B. en sortant du primaire et ils doivent le passer au jury central. Selon N. Hirtt, en Flandres, les programmes sont beaucoup plus précis et étendus en mathématique, et les dépenses sont beaucoup plus conséquentes : le taux d'encadrement est ainsi beaucoup plus important au niveau scolaire, ce qui est nettement visible dans le cas de la ville de Gand et de son centre d'encadrement pédagogique. Financé par la municipalité, il assure une formation continue de qualité. Il existe également un centre d'encadrement pédagogique pour la communauté flamande, et pour le FOPEM (enseignement libre).

Les communautés et les pouvoirs organisateurs

Selon la constitution, chaque ville doit prendre en charge l'école de base, l'enseignement fondamental. Les villes ont un poids important sur le système éducatif ; elles représentent un « Pouvoir Organisateur », dit aussi PO. Elles s'occupent des écoles communales, sur le plan des locaux scolaires, mais aussi du recrutement des enseignants, de choix pédagogiques, des actions de type soutien à la lecture, des thèmes de travail... Les enseignants sont payés par l'état. Chaque PO peut créer ses programmes. Les socles de compétences sont déterminés par

¹ <http://www.lalibre.be/actu/belgique/article/386426/les-parents-font-la-queue.html>

la communauté française. La majorité des communes utilise le programme de l'union des villes.

Il y a en Belgique deux grands réseaux : le réseau officiel et le réseau libre, catholique en majeure partie (FOPEM), mais aussi non confessionnel, rassemblé dans la Fédération des Ecoles Libres Subventionnées Indépendantes (FELSI). Le réseau officiel est lui divisé en écoles qui dépendent de communes (en majorité les écoles primaires) et celles qui dépendent directement de la communauté française (en majorité les écoles secondaires). Il y a donc plusieurs types de « Pouvoirs Organisateurs », cela peut être directement le ministère de l'Education pour les écoles de la communauté, des communes pour les écoles communales, des PO privés en général anciennement liés à un ordre religieux dans les écoles « libres ». Chaque PO organise son recrutement, choisit son propre programme (validé par le ministère et fonction de socles de compétences fixés par celui-ci). Au point de vue du financement, *toutes* les écoles sont financées, en fonction de leur nombre d'élèves, directement par la communauté. Les salaires des enseignants, qu'ils soient dans le libre confessionnel ou non, dans l'officiel communal, ou employés par la communauté, sont directement payés par la communauté. Les enseignants sont donc engagés et employés par les communes ou les pouvoirs organisateurs mais leur salaire est directement versé par la communauté.

Le nombre d'élèves est compté en février : à partir du résultat, le nombre d'heures d'enseignement et les subventions sont attribués pour l'année suivante.

Deux autres types d'écoles existent :

- les écoles d'état avant 1985 (fédéralisation de la Belgique), appelées athénées, ou athénées royales, sont maintenant des écoles de la communauté française ou de la communauté flamande. La constitution d'une fédération de communautés ou régions a entraîné la communautarisation de l'enseignement en 1989. Ces établissements comprennent essentiellement des classes de secondaire, parfois avec des classes rattachées de l'enseignement fondamental, maternel et primaire.
- Les écoles libres : 95% sont confessionnelles, essentiellement catholiques.

Le système de formation des enseignants

La formation des instituteurs comme des régents (professeurs de l'enseignement secondaire inférieur) est assurée à la Haute Ecole dans la communauté française et en Flandre, c'est-à-dire dans l'Enseignement supérieur pédagogique non universitaire. Les professeurs de lycée sont formés en université, avec un niveau master. Il est actuellement question de réformer la formation des enseignants : elle serait confiée aux universités et durerait 5 ans.

Un statut précaire, de nombreux décrochages de la carrière d'enseignant

Les formations sont orientées, dès le départ, vers la maternelle ou l'élémentaire, et un an de formation supplémentaire est proposé comme passerelle pour ceux qui veulent changer. Le Pouvoir Organisateur, le directeur, et parfois des commissions, décident des recrutements des enseignants qui postulent. Il n'existe pas de concours : le diplôme réussi ne donne pas droit à une titularisation. L'emploi n'est donc pas assuré. Mais, au niveau élémentaire et secondaire, la pénurie actuelle assure l'emploi. Pour la communauté française, au niveau secondaire, Jeffray écrivait en 2006 « *un enseignant sur deux quitte la profession au cours des cinq premières années de pratique* » en école secondaire. Sur le site « enseignons.be », en juillet 2011², la pénurie s'est encore aggravée : un enseignant sur deux déserte le métier avant cinq années d'exercice, et la pénurie d'enseignants de primaire est à présent très importante ; elle a rattrapé les résultats annoncés en 2006 pour le secondaire.

Les écoles fonctionnent avec des projets, qui peuvent être conçus dans des proportions variables par le Pouvoir Organisateur, le directeur, les parents, et l'équipe. Les écoles en difficultés sont interpellées, et doivent repenser leur projet. Elles font ainsi appel à des pédagogies alternatives, sans disposer pour autant de personnels qualifiés pour les mettre en œuvre. Le besoin de formation pour les pédagogies alternatives est très important. Les objectifs ne sont pas forcément atteints : la formation initiale ne prépare pas à la prise en charge de publics difficiles, par exemple par la pratique de pédagogies alternatives, même si quelques heures d'intervention sont parfois octroyées aux mouvements de l'Ecole Moderne (par exemple en Flandre). Il existe cependant une exception : à Liège, dans l'enseignement catholique, une formation initiale des régents (professeur de l'enseignement secondaire inférieur, niveau collège) en Sciences Humaines met en œuvre une pédagogie active et coopérative, à la Haute Ecole Sainte-Croix³.

Certains instituteurs ou professeurs travaillant en milieu difficile peuvent démissionner, ou changer d'établissement scolaire, même en cours d'année. Le diplôme de formation initiale ne donne pas automatiquement un travail, mais la pénurie d'enseignants génère une très forte demande. Cependant, la pression en termes de résultats est très forte. Elle est contre-balancée par l'effet de pénurie, et l'abandon important de la profession d'enseignants, qui oblige les chefs d'établissements et les Pouvoirs Organisateurs à revoir leurs exigences à la baisse au

² <http://www.enseignons.be/actualites/2011/07/25/penurie-enseignants/>

³ <http://www.helmo.be/sainte-croix/enseignant-secondaire/programme-sciences-humaines.php>

moment du recrutement, particulièrement dans la capitale. L'efficacité et l'équité, malgré la pression, n'augmente pas forcément.

La formation de formateurs d'enseignants

L'homologie éducation-formation est un des points essentiels de la formation de formateurs mise en place dans le cadre d'un master à l'université de Louvain, dans une équipe travaillant autour de Léopold Paquay. Un des étudiants en master est un enseignant de la plus grande école Freinet du pays, à Bruxelles (880 élèves). Dans le cadre de son master, il a conçu un plan de formation pour les enseignants des écoles Freinet qui sont recrutés sans avoir reçu une formation préalable au projet pédagogique de l'école, qui démarre en novembre 2011.

1.4.2.2 Une forte demande de pédagogies alternatives et des besoins importants de formation

Il existe deux mouvements Freinet en Belgique :

- Le plus ancien, Education Populaire, est francophone, il a été créé dans les années 30. Il adhère à la FIMEM.

- Dans les années 50 a été fondé le 1^{er} mouvement Freinet néerlandophone, qui a disparu. Actuellement, c'est le Freinet Beweging Vlaanderen qui a pris le relais. Il n'a pas d'existence officielle, d'un point de vue légal. Il n'adhère pas à la FIMEM. Il va bientôt fusionner avec le mouvement Hollandais de l'Ecole Moderne.

A **Gand**, le PBD, centre d'encadrement pédagogique, créé par la ville, est à la base de l'ouverture de la 1^{ère} école Freinet. L'intérêt des parents a suscité une croissance très importante du nombre d'établissements portant ce label : 10 écoles primaires et 2 écoles secondaires, soutenues par le PBD, sous la forme de la présence des membres du Centre d'encadrement pédagogique, au moment des réunions hebdomadaires des équipes, du recrutement, et du soutien dans la classe. Mais cet accompagnement a fortement diminué après les 15 premières années. Il existe une école Freinet spécialisée pour les enfants présentant des troubles du comportement ou des apprentissages, et un projet « langues maternelles » mené par un linguiste dans 4 écoles primaires pour permettre aux enfants immigrés de parler leur propre langue à l'école, afin de faciliter l'expression et la communication.

Quatre-vingt deux écoles Freinet existent en **Flandre en 2011**. Ce nombre important est justifié par l'injonction de bâtir des projets pédagogiques quand les résultats des élèves ne sont pas à la hauteur des attentes.

A **Bruxelles**, l'école publique Clair-Vivre, créée en 1964, s'est développée très rapidement, sous la forme de classes maternelles et élémentaires : elle compte actuellement 880 élèves, et doit régulièrement en refuser. « L'autre école », libre et non confessionnelle, adhère à la FELSI. Elle a été créée en 1973. Elle comporte 3 classes de maternelle et 6 classes de primaire, et refuse chaque année un grand nombre d'élèves. Des journées de formation sont proposées par Education Populaire, offrant par exemple des visites de classes. Il existe 4 écoles Freinet néerlandophones dans la zone de Bruxelles, dont certaines dans des zones très populaires. Le cas de la ville de **Liège** est un peu différent. En 1985, une psychopédagogue a souhaité la création d'une école Freinet, d'abord en tant que parent d'élèves. Le Pouvoir Organisateur a accepté sa mise en œuvre. Là encore, le succès a nécessité rapidement l'ouverture de deux autres établissements, constituant ainsi le « groupe scolaire Arnould Clause ». Le problème de la formation des personnels s'est posé assez rapidement. C'est ainsi qu'une formation « continuée » aux pédagogies actives, donnant un certificat de fréquentation uniquement, d'une durée d'un an, se déroule généralement les mercredis après-midi. Elle est nécessaire pour être maintenu dans les écoles avec des projets pédagogiques spécifiques comme la pédagogie Freinet. Une commission siège tous les ans pour recevoir les candidats. La formation s'adresse à l'école fondamentale, et deux autres sessions existent pour l'école secondaire (une d'initiation et une d'approfondissement). Elle repose essentiellement sur des visites d'écoles dont le projet est explicitement lié à Freinet, Decroly, Montessori, Steiner, ou au Groupe Belge de l'Education Nouvelle... La présentation de ces visites est réalisée sous différentes formes (souvent il s'agit de photos) avec la mise en œuvre de techniques observées, « à la manière de », animées par les « apprenants », lors des réunions hebdomadaires.

Une formation à la pédagogie Freinet, de type continue, certifiante, d'une durée de trois ans, organisée par le mouvement Freinet néerlandophone, a commencé en août 2010, à Gand, pour les enseignants de Flandre. Chaque année sont organisés 6 week-ends, et 4 jours durant les vacances d'été. Elle est payante, mais donnera lieu à une légère augmentation de salaire. Il a fallu limiter le nombre de participants à 18 en primaire (pour 45 demandes), et 18 en secondaire. Le portfolio d'apprentissage y joue un rôle essentiel. Ce choix a été fait après les deux ateliers proposés au congrès de l'ICEM, en 2009, à Strasbourg (2ème situation analysée), qui a permis aux organisateurs de cette formation de découvrir la formation certifiante Freinet déjà en place en Allemagne.

A Bruxelles, une formation francophone d'un an à la pédagogie Freinet, sous l'égide du mouvement Freinet, Education Populaire, commence en novembre 2011, sous la responsabilité de BC, avec qui nous avons travaillé en 2009 (bilan de l'auto-confrontation croisée, 1^{ère} situation analysée).

Le « quasi-marché » de l'éducation favorise donc l'essor de la pédagogie Freinet, et crée une demande importante de formation. Malheureusement, ce développement se fait dans le cadre de systèmes inéquitables. En Flandre, la qualité de l'enseignement et les résultats des élèves sont meilleurs que dans la communauté française. Cela peut s'expliquer par un taux d'encadrement élevé, et la multiplication d'écoles avec des projets innovants de pédagogie alternative, accompagnés par des centres d'encadrement pédagogiques. Des projets d'enseignement dans la langue maternelle des immigrants à l'école apportent également de bons résultats. Malheureusement, ces résultats positifs sont aussi au prix de l'exclusion de certains élèves présentant des troubles du comportement et / ou de l'apprentissage, à l'entrée du secondaire, et même en cours d'année. Ces résultats contrastés font apparaître le caractère paradoxal de la vision libérale : les projets innovants sont facilités, mais au final, la sélection féroce demeure un objectif caché, continuant à assurer, dans une certaine mesure, la reproduction d'un système social, à l'opposé de l'humanisme démocratique qui pourrait être la finalité de projets éducatifs officiellement en place. Cette ségrégation est un point commun avec le système éducatif allemand.

1.4.3 Le système éducatif allemand

La décentralisation est un facteur très important en Allemagne : les conditions de scolarité et de formation sont très variables d'un land à l'autre, rendant complexe la description du système éducatif. Les ministres de l'éducation se rencontrent cependant au niveau du gouvernement fédéral, et des points communs existent.

1.4.3.1 Un système ségrégatif, mais une formation professionnelle de qualité

Le système éducatif allemand repose sur une très grande décentralisation : il comporte des applications différentes dans les 16 « länder ». Les accords de Bologne ne sont pas appliqués de la même manière dans les différentes régions, et la décentralisation crée une inégalité en termes d'offres et de résultats scolaires ; elle vient s'ajouter à la stratification sociale rigide engendrée par un système de filières très précoces (Tarazona M., 2009). Dès la fin de l'école primaire, dont la durée peut varier de 4 à 6 ans selon les endroits, les enfants sont orientés :

- gymnasium, lycée pour l'élite,

- realschule, niveau intermédiaire, plutôt dirigé vers un enseignement professionnel,
- hauptschule, où se trouvent les élèves en grandes difficultés.

Le seul lieu offrant une non-sélection, à l'issue de l'école primaire, est la « gesamtschule », le collège, école pour tous les niveaux. La plupart des gouvernements, même socio-démocrates, sont tellement respectueux de la préservation de l'ordre social établi que cette formule n'existe que rarement. L'enquête internationale PISA a pourtant fait apparaître que les « gesamtschulen » étaient mieux classées que les filières ségrégatives (Charpentier H., 2007). Un véritable combat s'est engagé dans certains lieux pour permettre l'ouverture d'établissements scolaires alternatifs, comportant une école secondaire de ce type. La formation professionnelle, même initiale, est vécue comme un réel facteur de promotion, contrairement à la France (Duru-Bellat et al, 2010). L'exigence de réussite à l'école est donc moins grande que pour les Français. La hauptschule est cependant vécue par tous comme un lieu de relégation, même dans les couches les plus modestes de la population.

La formation professionnelle des enseignants

La formation professionnelle des enseignants en Allemagne est validée par un premier examen faisant suite à 4 à 5 ans de formation en université (5 ans pour les professeurs de lycée, 4 ans pour les autres). Un stage d'1 an et demi à 2 ans, avec chaque semaine une partie pratique de 4 jours et un complément de formation théorique d'1 jour, est suivi d'un 2ème examen, le « Referendariat », davantage axé sur la pratique, la pédagogie, la didactique générale ; il donne droit à l'enseignement dans les écoles publiques et privées.

La formation des enseignants de primaire repose essentiellement sur deux matières, ce qui rend difficile la pratique de la polyvalence lors de la prise en charge de la classe.

Pour les kindergartens, il existe deux qualifications possibles :

- à la suite de la realschule, l'entrée dans une formation en fachschule de deux ans donnant un abitur (bac) professionnel, si les notes sont suffisamment élevées dans les matières théoriques.
- Une formation supplémentaire de deux ans donne un niveau plus élevé, qui permet d'accéder à des fonctions de direction.

L'université offre des locaux appelés « chantiers de travail » dans lesquels un matériel très important et varié est mis à disposition des étudiants : les futurs enseignants peuvent ainsi utiliser de manière pratique, tester, ce qu'ils pourront utiliser dans la mise en œuvre de leur pédagogie : objets appartenant au domaine de la didactique mathématique, imprimeries, matériel de création artistique (musique, arts visuels...), matériels d'expérimentation

scientifique...

A Kassel, l'université fonctionne sur trois axes : internationalisation, innovation et interdisciplinarité. Les professeurs responsables de la formation initiale des enseignants ont pu voyager pour voir fonctionner d'autres systèmes d'éducation et de formation avant de mettre en place leur propre fonctionnement. Parmi eux, un professeur de l'université de pédagogie, membre de la « Freinet Kooperative », a conçu son « werkstatt » comme une immense classe composant un milieu didactique très riche, mais également comme un lieu où une classe peut être accueillie avec son enseignant. Le lien entre théorie et pratique y est donc très présent. Les tâtonnements et la coopération peuvent y trouver une place, suivis de la théorisation. La formation pratique peut y être développée, tant continue qu'initiale : les étudiants peuvent être mélangés aux enfants pour les observer.

1.4.3.2 Le mouvement Freinet allemand et la formation continue

Il existe peu d'écoles Freinet en Allemagne : elles sont presque toutes dans l'enseignement libre. Les enseignants des écoles libres non confessionnelles sont plus mal payés que les enseignants des écoles publiques. La mise en place de pédagogies actives et coopératives dans le cadre de l'école publique est difficile dans ce contexte, mais cela réussit parfois, comme à l'école primaire Harmonie (7 classes primaire), près de Bonn. Elle est vantée pour les résultats obtenus ; elle ne porte pas officiellement le label Freinet. Tous les matins, l'équipe se réunit à 7h15, c'est-à-dire 45 mn avant l'arrivée des premiers élèves. En Allemagne, le compagnonnage est attendu dans le cadre des stages de formation sur le terrain. Cependant, la réaction des nombreux stagiaires présents dans l'école Harmonie apporte un élément intéressant pour en voir la mise en œuvre réelle. Ils ressentent leur séjour dans cet établissement comme réellement formateur, plus que dans la plupart des autres écoles, où les maîtres de stage ne s'investissent pas forcément dans la tutorisation.

Le modèle de l'autogestion pédagogique est prégnant, et il fonctionne même dans un groupe de 2-6 ans dans un kindergarten de la région de Brême : les enfants y sont particulièrement autonomes, créatifs et coopératifs, et leur curiosité est cultivée avec des projets scientifiques.

Une formation à la pédagogie Freinet multi-niveaux et certifiante

La Freinet-Kooperative, créée en 1976, organise une formation continue de 2 ans, appelée certificat Freinet, payante. Elle a été agréée par tous les länder, et proposée sur les portails officiels de la formation. Le portfolio est utilisé comme outil de formation et d'évaluation.

Etalé sur des stages, il met en œuvre une forme de recherche-action pour le développement professionnel. Cette formation a eu un tel succès qu'il a fallu créer 3 sessions. Elle est composée de 6 modules de 4 à 5 jours : 1/ Expression libre, 2/ Vivre et apprendre la démocratie, 3/ Méthode naturelle – l'apprentissage par la recherche et la découverte, 4/ Travailler en dehors des salles de classe, 5/ Hétérogénéité comme chance pour l'apprentissage, 6/ Evaluation, compétences et résultats.

L'autogestion, dans la Freinet Kooperative, est destinée à produire une éducation démocratique. La forte demande de formation en pédagogie Freinet en Allemagne révèle un besoin important. Pourtant, son développement en école publique paraît très difficile : une seule école publique met en place la pédagogie Freinet, mais sans l'afficher. Paradoxalement, elle est très bien évaluée. L'école secondaire privée Freinet milite pour ne pas produire de ségrégation dès la fin du primaire, à l'opposé de la volonté publique, qui souhaite poursuivre le fonctionnement de filières sélectives.

Malgré un enseignement secondaire sans filières en Espagne, les résultats de PISA place son système éducatif derrière l'Allemagne en 2009, ce qui paraît à l'opposé des objectifs officiels du système, comme en France.

1.4.4 Le système éducatif espagnol

Le système éducatif espagnol possède un cadre législatif national commun, malgré la décentralisation. Il existe cependant des différences selon les régions. La Catalogne a ainsi un statut particulier : le catalan et le castillan y sont enseignés, et le catalan est la principale langue de l'apprentissage.

1.4.4.1 Décentralisation, co-éducation, inéquités et paradoxes

En 1990, la LOGSE (sorte de loi d'orientation) a transféré les élèves de 12 à 14 ans de l'école primaire à l'« instituto », qui comprend l'enseignement secondaire obligatoire (ESO : enseñanza secundaria obligatoria - 12-16 ans) correspondant au collège, et le Bachiller, enseignement général secondaire destiné aux élèves souhaitant entrer à l'université. A ce moment-là, les enseignants de l'école primaire, officiellement formés pour des élèves de 6 à 14 ans, ont pu aller travailler dans l'école secondaire. Ce recrutement n'existe plus à présent, et quand les derniers enseignants issus de l'école primaire engagés à cette époque seront en retraite, tous les enseignants du ESO seront diplômés avec une « licenciatura », appelé à présent « grado » (5 ans d'études supérieures en moyenne), pour correspondre au processus de Bologne. 60 ECTS correspondent à 1 an, mais certains font 70 ECTS par an, et peuvent

écourter leurs études, d'autres en font moins, quand les étudiants partent en Erasmus. Tous les enseignants sont formés à l'université. Le « diplomado en magisterio » est la formation pour être enseignant en primaire. Elle a un statut particulier, et correspond à 3 ans d'études supérieures. Les diplômés peuvent offrir les spécialités suivantes : musique, éducation physique, anglais, éducation préscolaire, ou enseignant généraliste en primaire. Cette diversification est remise en question, car cela a généré une pénurie d'enseignants généralistes en élémentaire. Une spécialité serait proposée après un diplôme généraliste, pour pouvoir occuper différents types de postes (généraliste ou spécialiste, selon les besoins).

Réseaux et inéquité du système

Pour entrer dans le réseau d'état, il faut passer des concours. Il existe aussi le réseau privé, et le réseau concerté (à 90% des écoles confessionnelles, essentiellement catholiques). Il est presque entièrement financé par l'état (à l'exception des dépenses liées à la gestion des bâtiments), au détriment des écoles publiques. Le réseau concerté peut choisir ses élèves, selon le projet du centre ; cela permet de rejeter les élèves en difficulté, ou les immigrés, particulièrement dans les grandes villes : les écoles publiques peuvent ainsi devenir des ghettos.

L'enseignement secondaire

Dans *l'enseignement secondaire public*, il se pose un problème d'exclusion, de violence scolaire. Les « salles de convivialité », en principe, ont pour finalité d'accueillir les élèves en difficultés pour leur proposer des activités plus adéquates. En réalité les élèves rejetés par les professeurs y sont parqués, sous la surveillance d'autres enseignants de permanence, afin de les exclure et de les sanctionner. Il y a cependant des établissements où cela fonctionne bien grâce aux enseignants engagés dans le projet. Dans certains établissements, chaque heure, il faut travailler avec ce que les professeurs appellent un « tamagotchi », qui est en fait un système de contrôle des élèves directement relié à un ordinateur central : les parents peuvent consulter les informations sur leur enfant par internet avec un code. Chaque professeur a cet appareil, qui contient les listes de toutes les classes. Ils peuvent noter des informations : observation si un devoir n'a pas été fait, « admonestation », si les problèmes se renouvellent, absences, retards, sanctions pour cause de problème de comportement, absentéisme... L'emploi du temps de tous les personnels enseignants comporte 24 h de présence dans l'établissement : des heures de cours, et des heures de garde (il n'y a pas de surveillants dans les établissements scolaires). Il existe un cahier qui comporte les absences de chaque

enseignant, et si un enseignant est absent, un des 4 professeurs de garde doit prendre en charge la ou les classes concernées. Une heure par semaine est consacrée à l'accueil des parents. Le professeur « tuteur », c'est-à-dire le professeur principal, a 2 h pour ce travail : une heure au contact des élèves, et une heure de réunion avec tous les tuteurs de l'établissement. Deux professeurs, à tour de rôle, sont présents chaque heure de cours pour surveiller la salle de « convivialité », où l'élève puni peut avoir un travail à faire pour une heure, une journée, voire plusieurs jours. Si l'élève persiste, il peut être renvoyé chez lui plusieurs jours. Un certain nombre d'enseignants envoient les élèves très facilement dans ces lieux, en les excluant de leurs cours. Ce phénomène est caractéristique des difficultés rencontrées par des professeurs sans formation pédagogique, qui, ne sachant trouver des solutions pour motiver leurs élèves, les éloignent de l'apprentissage scolaire. Se sentant démunis, ils cherchent des formations pour faire face aux problèmes rencontrés. La formation des enseignants de Second Degré est passée de 4 à 5 ans : l'année supplémentaire proposée est essentiellement axée sur une formation pédagogique. Le principe en est très positif, mais en réalité, les textes de cadrage étant arrivés trop tard pour une réelle préparation, la 1^{ère} année d'expérience, en 2009-2010, a voisiné le chaos dans la pratique : les stagiaires ont été en beaucoup plus grand nombre que les places possibles, empêchant un réel partenariat entre formateurs et intervenants universitaires.

Dans certains établissements secondaires de Valence, il existe une commission « médiation », formée de professeurs, d'élèves et de parents, qui reçoivent une formation pour s'occuper des conflits. Le problème, pour la partie relevant des professeurs, est que leur emploi du temps est plein : 24 h par semaine de présence dans l'établissement scolaire pour tout le monde. Les professeurs ont des difficultés à dégager du temps pour participer à ces commissions ou recevoir des formations adaptées. Il existe une formation « à la convivialité », payée par la ville de Valence ; elle est destinée principalement aux élèves de la première année d'enseignement secondaire obligatoire. Elle se déroule pendant les heures de cours de certains enseignants, qui peuvent ainsi être présents, et éventuellement en bénéficier. Le programme est basé sur le contrôle de soi, la gestion des conflits. Il existe également une école des parents pour les familles, avec des formations et des réunions une fois par mois.

Le directeur, le sous-directeur, le secrétaire, et le « chef d'études » sont des professeurs qui ont présenté un projet, en particulier le directeur, et qui a été retenu par une commission scolaire, avec des parents d'élèves, des personnes de l'administration, c'est-à-dire de la « consellería ». Ces personnes sont plus payées que les autres, mais elles ont 8 h de cours avec

les élèves par semaine. L'horaire de classe est 8h-14h du lundi au mercredi, et une heure de plus, soit fin des cours à 15h, le jeudi et le vendredi.

Une vue globale du système éducatif

Selon un conseiller d'orientation dans un instituto public (ancien maître, puis inspecteur, titulaire d'un doctorat de psycho-pédagogie et d'un diplôme de niveau master de sociologie), l'école maternelle, primaire, et l'université ont évolué, mais pas l'école secondaire, qui n'a pas changé depuis le XIXème siècle. Il existe un examen d'entrée en université, organisé par les professeurs de l'université. Les notes donnent une priorité pour entrer dans des formations très demandées à effectifs limités. La formation professionnelle de 4 ans, dans un domaine (par exemple sanitaire et social), donne l'accès à la formation dans les professions médicales et para médicales sans avoir besoin de passer le bac. Un problème existe au niveau universitaire : les matières technologiques et scientifiques sont subventionnées par les entreprises, et les humanités sont prises en charge par le gouvernement, car elles ne trouvent pas de sponsors.

1.4.4.2 Formation continue sous-traitée et place des pédagogies coopératives

En Espagne, la formation continue est créditée pour l'avancement dans la carrière des enseignants. La moitié environ porte sur des formations officielles transmissives dont les thèmes sont liés aux priorités de l'Espagne et de l'Europe. Les entités collaboratrices proposent des formations qui correspondent aux préoccupations du moment, mais en général pas aux besoins réels des enseignants : les organisations patronales et les syndicats, et l'enseignement privé, incluant des formations religieuses, et les collectifs de professionnels en assurent également ; 10% sont pris en charge par des praticiens et formateurs du Mouvement Coopératif de l'Ecole Populaire (MCEP) ou du Mouvement de Rénovation Pédagogique (MRP). Pour le MCEP, le constat d'un vieillissement très important des membres du mouvement a conduit à mettre en place l'initiation à la pédagogie Freinet en 2005 sous la forme d'un atelier dans le congrès annuel. Pour le MRP, les séminaires et les groupes de travail participent à la fois de la Pédagogie Freinet comme des courants les plus participatifs : méthodologie des projets d'apprentissages (Dewey), apprentissage émancipateur (P. Freire) et communautés d'apprentissage (R. Flecha). A Valence, l'école intersyndicale propose des « séminaires Freinet » payants, mais pour des sommes modiques, plusieurs samedis, de 10h à 14h. Cette formation est créditée. De jeunes enseignants, généralement remplaçants, qui n'ont pas encore réussi de concours, côtoient des enseignants plus expérimentés. Les enseignants

débutants ou en difficultés trouvent un lieu où exprimer leurs problèmes et se sentir épaulés par un groupe. Les niveaux d'enseignement sont mélangés (Premier et Second Degré). A l'issue de stages, des groupes se forment pour un travail coopératif, indicateurs de la prise en compte des besoins. C'est dans ce cadre que s'est situé notre intervention en février 2010 (3^{ème} situation analysée).

Chaque mouvement pédagogique se développe dans un contexte culturel particulier, avec une histoire spécifique : ainsi, le « Movimiento Cooperativo de Escuela Popular », en Espagne, a particulièrement développé la co-éducation (visant une égalité des sexes dans l'éducation et à éviter la violence de genre) et le corps (taller del cuerpo, l'atelier du corps, est très présent dans les congrès et les pratiques). Le MRP, au niveau national, a davantage travaillé les finalités de l'école : laïque, publique, démocratique, participative, inclusive et égalitaire.

A Almeria, il existe un lien étroit entre éducation formation et recherche, grâce à la place de la recherche-action dans la formation (Soriano, 2002). Un projet de formation intergénérationnelle a été mis en place avec un partenariat entre le MCEP, et l'université. Des praticiens experts en pédagogie Freinet ont été associés avec des étudiants en formation, sur le principe d'une formation mutuelle, l'expertise en pédagogie des plus anciens est mutualisée dans le cadre d'échanges réciproques de savoirs avec les compétences dans les Technologies de l'Information et de la Communication des futurs enseignants.

La place prépondérante du privé, en Espagne, comme en Belgique, conduit à un système inéquitable et inefficace. Les mouvements pédagogiques (MCEP et MRP) essaient de promouvoir une éducation populaire et démocratique, comme le MEM au Portugal.

1.4.5 Le système éducatif portugais

Après la révolution des Œillets, en 1974, le système éducatif portugais fait l'objet d'importantes réformes et/ou innovations, dans lesquelles le mouvement de l'Ecole Moderne joue un rôle important.

L'autonomie des établissements scolaires, en liaison avec les actions de déconcentration/décentralisation, fait partie des débats centraux dans le système portugais.

1.4.5.1 Un système en voie de démocratisation

Le système éducatif portugais, dans sa structure, est proche du système français. Il existe cependant un numerus clausus en université. La formation initiale des enseignants au Portugal

est faite soit dans les écoles supérieures d'éducation qui sont soit dans le polytechnique, soit à l'université. Dans le polytechnique, il n'existe ni master, ni doctorat, mais le niveau « licenciatura » est proposé (3 années en moyenne parfois plus). Tous les enseignants de l'école primaire ont le niveau « licenciatura », et les profs du secondaire sont formés seulement dans les universités. Enseigner en maternelle demandait seulement 3 années, jusqu'en 2010, où la formation des éducatrices de maternelle est passée du niveau licence au niveau « grado » (master 1).

La formation continue au Portugal se fait avec des accréditations : 25 heures de formation donnent 2 points utilisables pour l'avancement. Pour cette formation créditée, proposée par exemple par le Mouvement de l'Ecole Moderne, il existe des feuilles de présences à remplir dans ce but, des attestations à remettre, comme en Espagne. Dans certaines écoles supérieures d'éducation, le modèle du Mouvement de l'Ecole Moderne (MEM) est étudié dans les modèles curriculaires.

1.4.5.2 Le Mouvement portugais de l'Ecole Moderne

Dès la fin des années 20, des Portugais travaillent dans des circuits de communication autour des pratiques pédagogiques innovantes, au sein de l'Ecole Nouvelle. Le lien avec Freinet, au niveau international, se détache de par son importance. C'est d'ailleurs lui-même qui envoie une imprimerie dans le pays. En 1958, Maria Isabel Pereira, éducatrice de jardin d'enfants, redécouvre Célestin Freinet et l'ICEM. Elle trouve un soutien très fort de la part de Maria Amália Borges, qui travaille à l'université de Lisbonne : elle accueille, dans sa maison, une petite école, avec Rosalina Gomes de Almeida et Graça Baraona Fernandes. Le travail se poursuit au centre infantile Helen Keller, où travaille Sérgio Niza.

Sérgio Niza et Rosalina Gomes de Almeida participent en 1966 au congrès international de l'ICEM à Perpignan. Ils y découvrent également la pédagogie institutionnelle. La dictature entraîne le développement clandestin de la pédagogie de l'Ecole Moderne dans l'enseignement spécialisé. Après la Révolution des Œillets, le 25 avril 1974, le MEM est institué de manière officielle et devient un partenaire important du ministère de l'Education Nationale pour les réformes du système éducatif. Le mouvement s'élargit donc à l'enseignement officiel, et le nombre de membres croît de manière très importante. Parmi eux, certains entrent en formation à l'université, particulièrement en Sciences de l'Education, et travaillent ensuite dans la formation initiale des enseignants. L'intégration de références telles que Bruner, Dewey et Vygotski, parmi d'autres, entraîne des évolutions. Le changement de

langage ouvre les pratiques et idées du MEM à une plus grande échelle, permettant à des personnes extérieures au mouvement de les comprendre. Les références du MEM sont également liées à des pédagogues portugais.

Le MEM et la dimension internationale

Deux rencontres internationales sont animées par le MEM : 1977 (10^{ème} RIDEF) à Lisbonne, et le séminaire international en 1991 à Villa Viçosa. Plusieurs personnes du MEM travaillent dans le Conseil d'Administration de la Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne jusqu'à ce que le MEM la quitte en 1999.

La situation actuelle du MEM et son rapport au système éducatif

Selon Sérgio Niza, membre du Conseil National de l'Education, le mouvement est combattu, mais respecté. Le MEM a une certaine indépendance face aux subventions et au ministère de l'Education, mais essaie de travailler dans le respect des textes officiels, ce qui ne l'empêche pas d'avoir une position critique. En 2009-2010, 2 mi-temps sont mis à disposition pour le fonctionnement du MEM : deux professeurs de portugais travaillent au siège de Lisbonne, centre de ressources, mais également centre de formation, disposant d'une grande salle permettant de réunir jusqu'à 40 personnes dans la même salle.

Le MEM et la formation des enseignants

Depuis le départ, la formation a été pensée, organisée, théorisée. Sérgio Niza et d'autres membres du MEM assurent un soutien pour les membres du MEM souhaitant suivre un cursus universitaire. Cela permet au mouvement d'entrer dans le monde académique et dans la formation initiale des enseignants. Ce n'est pas toujours un avantage, selon Sérgio, parce que les positions du MEM sont alors vécues comme des prescriptions par les étudiants, et cela peut entraîner une attitude un peu rebelle chez eux.

Les formations (formation coopérée créditée pour l'avancement dans la carrière ou « autoformation coopérée », sans reconnaissance officielle) sont validées par des portfolios (ateliers), des rapports (stages) et des articles (projets). Une des raisons du succès rencontré par le MEM est l'accueil d'enseignants en difficultés en classe, qui trouvent un lieu d'écoute et de soutien coopératif.

Le MEM a décidé de développer ses pratiques, et pour cela il a construit, sous la forme d'une homologie de processus, un modèle de formation coopérée créditée. L'évaluation est de la responsabilité d'un spécialiste qui valide l'évaluation des formateurs. La validation n'est pas systématique. Il y a toujours des personnes qui abandonnent. L'évaluation porte sur la réflexion, et sur la manière dont l'atelier influence l'enseignant, provoque un changement

dans ses pratiques, en essayant d'appliquer des points qui ont été travaillés. Le plus important est la réflexion que le professeur est capable de produire sur sa propre pratique. Un professeur peut ne pas avoir eu de bons résultats dans sa pratique en classe : sa formation pourra quand même être validée s'il fait preuve de réflexivité et d'implication.

Les structures de formation du MEM

L'organisation générale fonctionne avec *des groupes régionaux* (Núcleos Regionais), au nombre de 16 en métropole, et deux pour Madère et les Açores. Une commission de coordination pédagogique se réunit chaque mois, le samedi, avec les représentants de ces groupes, au siège du MEM. Ils coordonnent la formation et organisent le travail du Mouvement, et échangent sur les activités en cours. La réunion dure une journée, et l'après-midi est destinée à un travail pédagogique. Ces rencontres de formation sont importantes pour les formateurs, parce qu'il existe une volonté de cohérence dans les discours des différentes personnes intervenant dans la formation. Des matériaux sont élaborés à partir de chaque formation, chacun intégrant sa propre expérience. Les rencontres de formation prétendent compléter les matériaux, ou voir des difficultés communes à plusieurs formateurs. C'est une des tâches des Commissions de coordination pédagogique. Les formateurs sont généralement des gens qui ont une formation spécifique, un master, par exemple, car les formations créditées doivent être animées par des personnes diplômées, ou alors des personnes ayant des expériences particulières dans leur travail. Le MEM envoie au conseil scientifique de formation des professeurs le projet pour recevoir un agrément. L'agrément du MEM est « Innovation éducative ». Les personnes qui candidatent élaborent un curriculum vitae, pour faire apparaître leurs compétences dans ce domaine. Si elles sont acceptées, elles reçoivent un certificat.

Il existe plusieurs types de formation :

- *Des « Samedis pédagogiques »* au niveau régional, une fois par mois, rassemblant autour de 100 personnes, ouverts à tous. Ils sont proposés de 10h à 13h, et comportent deux temps : une communication en grand groupe (demande implicite de chercher les aspects transversaux dans les communications, quel qu'en soit le niveau), avec vidéo-projecteur, et un deuxième créneau avec des communications proposées par niveaux : maternelle, primaire, secondaire et supérieur. Les membres du MEM ne payent pas. Les personnes extérieures au MEM paient 20 euros pour les ateliers.

- **Des groupes coopératifs**, organisés autour de projets de recherche ; ils représentent **l'autoformation coopérée**, dans les groupes régionaux : ils abordent des thèmes de manière transversale et permettant de travailler par niveaux et par domaine

« L'animation de cette dynamique d'autoformation coopérée et contextualisée est assurée, dans chaque groupe régional, par une commission coordinatrice élue par les membres. En outre, elle a aussi la responsabilité de représenter son groupe au Conseil de Coordination Pédagogique - agence collégiale constituée par toutes les Commissions Coordinatrices, par les Commissions Pédagogiques Spécialisées et par la direction qui le préside. En correspondant au Conseil de Coopération Éducative des élèves, ce Conseil a pour finalité, d'une part, d'assurer la régulation de la vie de MEM, et, d'autre part, d'élaborer et de valider les grandes lignes de la formation. » (Serralha P., 2009, p. 21)

- **Des ateliers d'initiation au modèle du MEM** : ce sont des groupes de 15 à 20 personnes qui travaillent 33 heures en présence, et 33 heures en travail autonome, intercalé entre les séances de travail. La dernière réunion sert pour chaque personne à passer un contrat individualisé avec le MEM. Cela peut être « Ce n'est pas ce que je pensais. » ou « C'est ce que je cherchais et je veux être membre du MEM, et travailler dans un groupe coopératif ».

- **Des stages** : tout au long d'une année scolaire, des formations dans le cadre de réunions en dehors des heures de travail, créditées.

- **Des groupes d'approfondissement** : les stages et les projets d'approfondissement sont réservés aux membres du MEM et sont gratuits.

- **Les congrès** : ils se déroulent une fois par an. Ils sont ouverts à des publics extérieurs. Ils présentent le travail de l'année dans le mouvement pendant 4 jours, avec en moyenne 90 communications d'une heure et demie et des plénières.

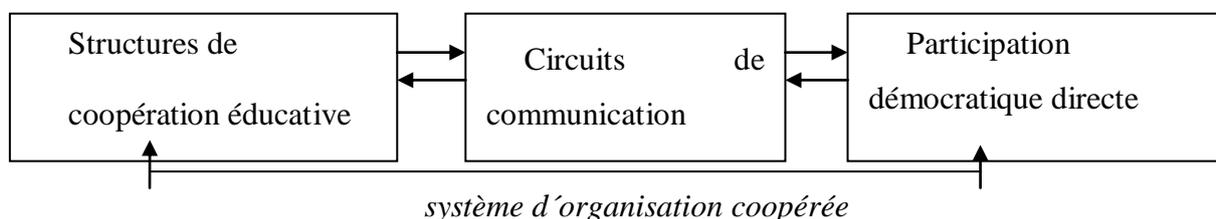
Les rencontres nationales de Pâques sont réservées aux adhérents. Elles servent à faire un bilan des activités (et en particulier de la formation) du mouvement à partir de questions et à établir les perspectives des années suivantes.

L'ouverture vers l'extérieur se fait sous la forme des congrès, mais surtout des « samedis pédagogiques », réunions mensuelles ouvertes accueillant toutes les personnes intéressées par les thèmes : aucune obligation d'adhérer. Beaucoup de personnes entrent dans le mouvement par cette porte. Assunção Folque, présidente du mouvement en février 2010, a assisté un an aux samedis pédagogiques avant de s'engager plus avant. En principe, les groupes coopératifs sont ouverts aux seuls adhérents. Le principe de base est la coopération, le soutien, la réponse aux questions soulevées par le groupe. Beaucoup d'enseignants en difficultés (particulièrement des novices) viennent pour trouver de l'aide face aux problèmes rencontrés dans leur classe, et ils restent grâce au soutien apporté.

Aucune école ne porte officiellement le label du MEM. Il existe par contre des écoles où tous les enseignants travaillent au MEM. C'est le cas d'une petite école maternelle et primaire de Benfica (Lisbonne) visitée en avril : les locaux sont exigus, et il y a peu de matériel, à l'opposé d'une école publique visitée dans la banlieue de Lisbonne. Les enseignants d'écoles privées alternatives sont plus mal payés que leurs homologues de l'école publique.

Le vocabulaire utilisé est différent de celui du mouvement Freinet, bien que les pratiques et représentations semblent en réalité et à première vue proches. Ainsi, le terme conseil : plusieurs termes étaient employés, comme « assembleia », et Julio Pires, qui a siégé à la FIMEM dans les années 90, et Filomena Serralha, ont travaillé en thèse sur les théories et pratiques autour du conseil, et le terme à présent adopté par tout le monde sur cette notion est celui de « conselho de cooperação educativa » (conseil de coopération éducative).

Il existe un guide de formation : en fait, il s'agit d'un ensemble de textes, d'articles, sur les sujets importants, qui présentent des illustrations pratiques et théoriques. C'est une partie de ce qui fait du MEM une communauté d'apprentissage, voire une communauté de pratique. La plate forme Moodle joue également un rôle dans la formation. Le Modèle du Mouvement de l'École Moderne est basé sur trois sous-systèmes intégrés d'organisation du travail d'apprentissage :



Le terme choisi pour définir les personnes en formation est «educandos», que l'on peut traduire par apprenant en français. Les finalités de cette organisation coopérée sont une formation démocratique et le développement socio-moral des apprenants.

« Ainsi, les apprenants se responsabilisent pour collaborer avec les enseignants dans la planification des activités curriculaires, s'entraident dans les apprentissages qui se déroulent sous la forme de projets d'étude, de recherche et d'intervention et la participation dans leur évaluation. Cette évaluation est basée sur une négociation coopérée des jugements d'appréciation et du contrôle des objectifs des plans curriculaires collectifs et dans les plans individuels de travail et d'autres cartes et listes de vérification du travail d'apprentissage, qui servent pour registre et le « pilotage » de ce qui a été contractualisé au Conseil de Coopération Éducative. » (Site du MEM)

L'objectif est de former des citoyens d'une démocratie directe, grâce à des communautés d'apprentissage dont les valeurs sont la justice, la réciprocité et la solidarité. L'organisation du travail et l'exercice du pouvoir partagé sont les outils de cette transformation.

Le conseil de coopération éducative n'est plus seulement là pour réaliser l'instituant : il devient un garant de la régulation, mais pas uniquement pour des problèmes institutionnels ; il offre une mise en place effective de la métacognition pour optimiser les apprentissages.

La coopération tient donc une place centrale, tant dans l'éducation que dans la formation. Sérgio Niza occupe un rôle primordial au MEM, même s'il n'a plus de statut officiel de pouvoir. Le MEM a choisi de tenir la place d'un partenaire à part entière dans le système éducatif, à travers une stratégie de formation universitaire, l'accueil des enseignants en difficultés, une formation théorisée avec une progression et une validation, pour les formateurs, sous la forme de certificats et de portfolios. Ce dernier peut être considéré comme une forme de recherche-action assurant donc un lien entre coopération et recherche, d'autant que les groupes peuvent se choisir des axes communs de travail chaque année. Ce point est partagé avec la formation initiale des enseignants en Finlande.

1.4.6 Le système éducatif finlandais

Paul Robert, en 2008, voit dans le système finlandais un modèle éducatif pour la France. La formation initiale des enseignants est de haut niveau. Un certain nombre de professeurs et de chefs d'établissements ont un doctorat, et une tendance se dessine vers un engagement de plus en plus grand de ces professions dans le 3^{ème} cycle universitaire, d'autant que la formation des enseignants est vue comme une formation à la recherche, pour qu'ils deviennent des praticiens-chercheurs (Robert, 2008). .

1.4.6.1 Un système éducatif performant et équitable

Paul Robert précise que l'enseignant Finlandais est vu comme un facilitateur d'apprentissage rogérien, un pédagogue constructiviste et un directeur de conscience humaniste. Ces conceptions, marginales et/ ou alternatives en France, imprègnent le système éducatif. Les critères de recrutement des enseignants ont un lien avec ces conceptions. Le niveau disciplinaire doit bien sûr être élevé, ce qui est assuré par l'attractivité du métier. La motivation et les compétences relationnelles tiennent une place importante dans le choix des personnes retenues pour suivre la formation, grâce à un entretien initial.

Pour déterminer l'influence des pédagogies actives et coopératives sur le système éducatif, les programmes de l'enseignement fondamental, en place depuis 2004, ont servi de support à

une analyse. Ils ont été traduits de finnois en anglais par un futur professeur de finnois en formation pratique au Normaalilyceo d'Helsinki, en novembre 2008. Ils sont en général renouvelés tous les dix ans. Ils figurent dans le DVD d'accompagnement. La coopération et l'éducation à la démocratie, la prise en compte de la diversité culturelle, la connaissance de l'environnement, tiennent une véritable place. La cohésion sociale représente une priorité dans l'éducation. L'apprentissage tel qu'il est conçu repose sur une auto-socio-construction des savoirs, telle qu'on peut la trouver dans les courants de l'Education Nouvelle. La notion de projet dans les apprentissages apparaît également comme caractéristique des pédagogies actives.

L'ouverture sur la vie et la découverte du milieu sont des piliers des programmes officiels. L'importance de la motivation, née de la possibilité de mener des projets et de la responsabilisation, le développement de l'autonomie et de la créativité sont essentiels. La référence à la pédagogie active est claire, elle semble incontournable, tout en laissant une grande liberté pour les choix pédagogiques des enseignants.

Le ministère de l'Education livre une analyse en anglais : « *Contexte de la réussite de la Finlande* ». L'équité semble visée, à travers des choix financiers permettant la gratuité totale, une formation des enseignants à un niveau très élevé, incluant de manière évidente une formation pratique. L'accompagnement et le soutien, la prise en compte des difficultés, ainsi que le mode d'évaluation sont parmi les moyens attribués à cette finalité. Le système est centré sur l'enfant, avec un lien entre apprentissage individuel et apprentissage coopératif. Il repose sur une grande liberté des enseignants, une autonomie des élèves comme des établissements scolaires, et une conception de l'apprentissage très proche des pédagogies actives. La référence à la coopération au niveau institutionnel est claire.

Un article de H. Simola, paru dans « *Comparative education* », apporte des compléments à la compréhension du système éducatif finlandais. Une enquête du système éducatif réalisée par des chercheurs anglais parle de conservatisme pédagogique de la part des enseignants finlandais, en 1996. Bon nombre d'entre eux pratiquaient encore dans un style behavioriste. La mise en œuvre des réformes a apporté une évolution jugée très satisfaisante par les différents acteurs du système :

- Cinquante enseignants interviewés en 2002 sont satisfaits des réformes du système scolaire engagées dans les années 90 et y voient un progrès.
- La profession d'enseignants est très valorisée et attractive.
- Les parents seraient dans l'ensemble satisfaits de l'éducation donnée à leurs enfants.

La réforme aurait donc réussi à être appliquée malgré un certain conservatisme pédagogique à la base. H. Simola définit la mentalité finlandaise comme imprégnée de deux aspects contradictoires : un certain collectivisme venant du passé agricole du pays et un individualisme lié au développement industriel.

« The Finnish welfare state might be seen as a product of these historical disturbances; on the one hand industrial and individualist, on the other, agrarian and collectivist. » (Simola, 2005, p. 458)

Selon H. Simola, une des conditions historiques de cette réussite est une mise en tension, au sein de la culture finlandaise, entre une pensée individualiste et industrielle, et une pensée agricole et collectiviste. Il ne peut donc être question de vouloir importer dans l'état un système éducatif sans penser au rôle de son contexte dans sa réussite. Cependant, il peut être intéressant de réfléchir aux conditions ayant permis l'expansion des idées de l'Ecole Moderne dans ce pays, aux limites rencontrées dans leur application, et à l'évolution du pays en fonction des données démographiques, politiques et économiques, à la lumière des évaluations internationales comme les enquêtes PISA.

La Finlande doit ses résultats, dans les enquêtes PISA, en grande partie à la qualité de son système de formation des enseignants, à l'accompagnement de ses élèves par la réelle prise en charge des difficultés scolaires. Les notes ne sont mises en place que la dernière année de l'école fondamentale, c'est-à-dire avec des élèves de 14/15 ans. Jusque là, c'est l'auto-évaluation, l'évaluation entre pairs, et la médiation avec l'adulte, l'enseignant, très proche des parents, qui assure l'accompagnement, et peut déterminer si une aide supplémentaire est nécessaire. Les moyens en termes d'éducation inclusive et d'accompagnement individualisé par des personnels sont conséquents. La coopération est au centre des apprentissages dans les textes officiels. Les théories socioconstructivistes tiennent une place importante dans les situations d'enseignement / apprentissage proposées. Le développement de la coopération chez les élèves, dans le cadre de leurs apprentissages, est une pratique qui doit être évaluée dans les écoles. L'enseignement dans le secondaire supérieur (niveau lycée) est modulaire. Les rythmes scolaires sont adaptés à l'âge des élèves : 5 jours par semaine, avec la fin des cours pouvant s'étaler de 12h pour les plus jeunes à 15h pour les plus âgés, évitant la fatigue due à une journée trop longue.

Des établissements d'application sont attenants ou attachés aux universités, tant dans le primaire que dans le secondaire. Les enseignants du Second Degré suivent une formation disciplinaire dans deux ou trois disciplines différentes. Pour être validée, elle doit être

complétée par une formation en Sciences de l'Education et des stages pratiques. Le niveau d'études correspond pour tous les enseignants au minimum à un master. Les futurs professeurs de classe (primaire) suivent une formation polyvalente dès le début de leurs études universitaires.

En Primaire comme en Secondaire, la première année, des stages permettent d'observer les pratiques effectives dans les classes, et motivent les premiers apprentissages réalisés par les étudiants. La première prise en charge de classes par les étudiants se fait, dans les écoles d'application, au niveau de la troisième année, à raison de deux périodes de sept semaines dans l'année, avec une progressivité du système : présentations des personnes, en général deux ou trois étudiants pour un formateur (une heure), présentation des matières (une heure) et répartition, découverte de l'école d'application (une heure), choix libre de séquences observées par les stagiaires la première semaine, puis prise en charge de séquences à partir de la deuxième semaine. L'organisation est la même pour la formation pratique en Second Degré. Pendant leur temps de formation pratique au Normaalilyceo d'Helsinki (l'établissement secondaire d'application de la faculté d'éducation), un travail sur les questions transversales est organisé dans le cadre de rencontres, animées par un formateur de terrain, entre les étudiants des différentes matières. Une réunion par mois de ce type est organisée pendant les stages pratiques. Elle est appelée « Mini-salle des professeurs ». Un travail d'échanges réunit parfois les formateurs de terrain, les étudiants, les professeurs universitaires de disciplines et de Sciences de l'Education autour de l'observation de base d'une séquence, par exemple à partir de l'observation de pratiques pédagogiques alternatives, actives, et/ou coopératives.

Les futurs enseignants de primaire ou de secondaire ont ensuite une classe en responsabilité en stage dans des établissements un peu partout, hors de l'école d'application. Ils sont formés avec un lien clairement établi entre les théories de l'apprentissage et les pratiques effectives.

Pour la formation des professeurs de classe (primaire), l'usage du dossier, ou « portfolio » est obligatoire dès la troisième année. Les premiers essais, les productions des élèves, le ressenti des stagiaires, les analyses de séquences, l'auto-évaluation, l'évolution en fonction des expériences réalisées, des feedbacks, y figurent. Cela constitue une sorte de démarche de recherche-action, avec la construction progressive et réflexive d'un style personnel d'enseignement. Des cours de méthodologie sont donnés, qui permettent à l'étudiant de cerner un sujet personnel de recherche et de présenter un mémoire au niveau du master.

Les enseignants (niveau master) peuvent continuer leurs études pour devenir formateurs de terrain (niveau « lisensiaat », intermédiaire entre le master et le doctorat), puis formateurs universitaires (niveau doctorat). Ce système permet également d'assurer un lien important entre théorie et pratique.

L'enseignement fondamental conduit tous les élèves ensemble jusqu'à l'âge de 15 ans, dans un dispositif d'accompagnement. Les élèves comme les enseignants sont responsabilisés : pas de surveillants dans les établissements secondaires, pas d'inspecteurs dans l'enseignement. L'absence de redoublement permet de réduire le coût de la scolarité des élèves. Seuls les élèves volontaires peuvent demander une année supplémentaire à la fin de l'école fondamentale s'ils ne peuvent obtenir l'orientation qu'ils souhaitent en fonction de leur niveau. La réduction de ces coûts permet d'investir davantage pour diminuer le nombre d'élèves par classe, rémunérer des auxiliaires d'éducation, qui peuvent dédoubler les adultes présents, par exemple pour l'apprentissage de la lecture en 1^{ère} année (à 7 ans) ou en personnel spécialisé, en classe à effectifs allégés pour des prise en charge passagère, ou pour un travail en relation duelle...

L'enseignement professionnel à la fin de l'école fondamentale est proposé en même temps que la voie générale. Il est prolongé par les écoles polytechniques, qui proposent des formations variées (ingénieur, infirmier, kinésithérapeute, par exemple). Une petite partie des élèves des lycées professionnels peut accéder à l'université (entre 5 et 10%). Les élèves issus de l'enseignement secondaire doivent faire face à une année de préparation importante pour entrer en université : la sélectivité est forte.

La technologie tient une place importante. En dehors de l'utilisation de l'informatique, le travail avec des outils de toutes sortes est proposé, aussi bien dans le domaine du bois que du métal ou du textile, dès l'école primaire. Les rôles sexuels ne sont pas arbitrairement fixés, et les élèves, quel que soit leur sexe, passent par un minimum de formation à la technologie aussi bien qu'au « textile » (couture – tissage...). La musique et les arts plastiques figurent également en bonne place dans l'emploi du temps.

La Finlande a choisi de beaucoup investir dans le domaine de l'éducation et de la formation des enseignants pour faire évoluer le pays. Et ce pari a été gagné : sortis d'un système très inégalitaire, semblable au fonctionnement actuel en Allemagne, très ségrégatif, les Finlandais, même en milieu rural, ont vu leur niveau d'éducation s'élever de manière très significative, et les conséquences ont été importantes pour l'économie de manière générale.

1.4.6.2 Un mouvement de l'Ecole Moderne qui s'est dilué dans le système éducatif

Cette étude doit être complétée par la présentation d'un mouvement pédagogique ayant eu un impact dans la rédaction des programmes officiels : le **mouvement Finlandais de l'Ecole Moderne**, Elämäkoulu, fondé en 1985. Son siège est à l'école Strömberg, à Helsinki. Il a organisé la Rencontre Internationale Des Educateurs Freinet en 1990 ; c'est à la suite de cet événement que ses membres ont participé à la préparation des nouveaux programmes officiels, et un certain nombre de contributions de la pédagogie Freinet ont été intégrées. La présidente du mouvement Freinet finlandais, directrice de l'école Strömberg, est intervenue dans le cadre d'une séance au parlement. Son école a fait l'objet d'un projet avec des architectes auquel elle a été associée, après un appel d'offres pour des projets pédagogiques. Elle est la vitrine du ministère de l'Education Nationale. Un des enseignants du mouvement, professeur de classe, a souhaité connaître la pédagogie Freinet d'une manière pratique à la fin des années 80. Il a visité différentes écoles Freinet en France. Il a soutenu une thèse en Sciences de l'Education sur les conceptions pédagogiques des enseignants en matière d'apprentissage. Il est ensuite devenu consultant dans sa propre entreprise, et a joué un rôle important auprès du ministère de l'Education Nationale finlandais. Il a assuré la formation de 14000 enseignants dans diverses actions, et il a publié plusieurs livres, dont deux sont donnés à lire à tous les enseignants en formation. Il a ensuite été directeur de l'école d'application de l'université de Joensuu, où il enseigne actuellement dans la 3^{ème} classe. Il est formateur de terrain, et assure des interventions dans des actions de formation initiale et continue des enseignants.

Le mouvement finlandais de l'Ecole Moderne s'est à présent dilué dans le système éducatif : il fonctionne en 2010/2011 de manière très ralentie. Son siège est situé à l'école Strömberg, à Helsinki. Peu de publications sur la pédagogie Freinet existent en finnois. C'est une des tâches en cours de certains de ses membres que de réaliser un livre actualisé à ce sujet. Les échanges avec l'étranger pourraient le revivifier, en particulier pour faire face, dans cette école, à une vague d'immigration de plus en plus importante, les amenant à considérer l'intérêt de travailler de manière plus approfondie sur des institutions telles que le conseil de coopérative pour faire face à des problèmes émergents de l'évolution démographique liés à une nécessaire réflexion sur l'intérêt de l'interculturalité.

1.5 Conclusion du chapitre I

En Allemagne, les *werskstats* proposent un important matériel didactique pour la formation initiale des enseignants. La réponse aux besoins des enseignants face à des situations critiques permet aux mécanismes de formation continue créditée de se développer au sein des mouvements pédagogiques en Espagne, et encore plus au Portugal. Dans ce pays, la formation de ses membres dans le système universitaire a conduit à une implication de plus en plus grande dans la formation initiale, et dans les instances de décision de l'Education Nationale, sur la base d'une volonté de démocratisation du système. La théorisation du processus de formation, avec une diversification des références a apporté une évolution notable des concepts éducatifs décrits ; le tâtonnement expérimental a disparu, et le conseil de coopérative est devenu conseil de coopération éducative : il est destiné à gérer les apprentissages en suscitant des mécanismes de régulation et la métacognition. La rupture avec la Fédération Internationale a marqué un tournant important dans le mouvement, qui s'est éloigné de la pédagogie Freinet. Sérgio Niza est devenu la référence incontournable du mouvement ; il est présent au conseil supérieur de l'Education. Il semblerait qu'il ne souhaite pas que le mouvement de l'Ecole Moderne entretienne une politique d'échanges soutenus avec les autres mouvements de l'Ecole Moderne. L'étude de son système de formation a constitué une grande avancée dans la réflexion sur la formation des enseignants, sur ses aspects théoriques. Les différentes langues ont constitué des mini-communautés de pratique où des évolutions notables sont apparues, amenant parfois à perdre certains éléments pourtant fondateurs de la pédagogie Freinet comme le tâtonnement expérimental au Portugal, ou à faire évoluer certains concepts comme celui de coopération en Allemagne et en Finlande.

Le mouvement de l'Ecole Moderne Finlandais est en veille actuellement, ayant du mal à retrouver des aspects qui lui soient spécifiques dans le système éducatif, où ses idées se sont diluées, au profit de l'équité et de l'efficacité.

Le néo-libéralisme, en matière d'éducation, facilite le développement de pédagogies alternatives, par la recherche d'une réponse efficace à la demande des parents et pour des écoles travaillant avec des publics difficiles. Cependant, la visée d'émancipation, caractéristique de l'éducation populaire, peut alors être détournée de ses intentions initiales par la demande contradictoire de sélection issue de la conception libérale. Elle peut générer une double contrainte qui expliquerait le malaise des enseignants en Belgique, mais sans doute également en Espagne et en France. La formation continue est déterminante pour combler les manques de la formation initiale, en Espagne, au Portugal, en Allemagne, et en

Belgique. Cette dernière ne prépare généralement pas à prendre en charge des publics dans des situations difficiles. Les mouvements pédagogiques, tels que l'Ecole Moderne, répondent alors à une très forte demande de formation de la part des enseignants en difficultés, mais aussi des instances chargées du recrutement des enseignants. L'Ecole Moderne a joué un rôle très positif, dans certains systèmes éducatifs, en se posant comme force de changement vers une démocratisation, comme au Portugal et en Finlande. Cela suppose des liens de plus en plus importants avec la formation universitaire. Mais la confrontation au monde scientifique a des conséquences pour le mouvement. Le vocabulaire, les concepts peuvent évoluer. Le passage des idées dans le système éducatif peut leur faire perdre leur spécificité, et donc faire évoluer la dimension institutionnelle, voire la conduire à une dilution, comme dans le cas de la Finlande. Elle a réussi à intégrer une visée émancipatrice dans son système, en s'inspirant de pédagogies fondées sur le constructivisme et le socio-constructivisme, pour la formation initiale des enseignants : elle se détache des autres pays par la qualité de son processus de professionnalisation. Sa durée, l'importance donnée à la recherche pour la formation, la dimension de praticien-chercheur apportée par l'utilisation du portfolio, l'importance attachée aux compétences relationnelles et à la motivation, pourraient expliquer les performances de son système éducatif. L'attractivité du métier d'enseignant en Finlande montre donc l'importance qu'elle joue pour la pratique professionnelle. Elle n'empêche pas les Finlandais de vouloir continuer à se former, en jouant la carte universitaire ; elle encourage l'évolution des enseignants vers la formation, sur le terrain et / ou à l'université.

L'intégration d'une visée d'humanisme démocratique, la mise en œuvre des théories socioconstructivistes de l'apprentissage et de la démarche d'investigation scientifique dans le processus de professionnalisation des enseignants permettraient donc peut-être de sortir de contradictions éthiquement gênantes, et d'accroître notablement les performances d'un système éducatif. Ces aspects se retrouvent dans le tâtonnement expérimental et la coopération, caractéristiques essentielles de la pédagogie Freinet. Le chapitre II en présente les fondements, vus du pays où elle a vu le jour, la France, et ses liens avec les domaines de la formation et de la recherche.

Chapitre II : Pédagogie Freinet, apprentissage, tâtonnement expérimental et coopération

Ce chapitre présente un essai de caractérisation de la pédagogie Freinet, en mettant en évidence des principes fondateurs, qui peuvent s'appliquer au domaine de la formation et de la recherche, et leurs liens avec la pensée complexe.

2.1 Caractérisation de la pédagogie Freinet

La pédagogie Freinet représente un système complexe : il est difficile d'extraire certains aspects sans considérer les liens qu'ils ont avec d'autres principes : une sélection a cependant été opérée, proposant une analyse détaillée de la coopération et du tâtonnement expérimental.

2.1.1 La coopération

La coopération est une valeur si fondamentale qu'elle a été intégrée dans le nom de l'association officiellement créée par Célestin Freinet en 1947 : l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne.

2.1.1.1 La pratique et la théorie coopérative de Freinet

« La pratique et la théorie coopérative de Célestin Freinet » est un article écrit par M. Launay en 1977. Selon lui, Célestin Freinet (1896-1966) conçoit le travail scolaire en lien avec un projet coopératif. Il se déroule au niveau des adultes, dans la vie sociale : création d'une épicerie, d'une boulangerie, et d'une boucherie coopératives dans son village natal de Gars, (06), mais également à travers la Coopérative de l'Enseignement Laïc, créée en 1927, puis de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne, fondé en 1947. C'est à partir d'un vécu en milieu adulte qu'il va décliner ce projet dans la pratique de la classe coopérative auprès des enfants. Son point de vue se distingue d'une conception purement économique de coopérative de production, mais aussi de la conception du travail en groupe de Cousinet. L'originalité de Célestin Freinet est d'avoir transformé le groupe en une coopérative de production scolaire (production mentale et production matérielle) basée sur un travail libre, et de l'avoir conçu comme un système d'échanges.

La coopération est pour lui un véritable projet de transformation du système éducatif, mais elle constitue aussi un fondement des apprentissages, en apportant une motivation, en même temps qu'une organisation du travail, cela à tous les niveaux de l'action éducative ; c'est un moyen spontané de donner vie et élan à l'enseignement, certes, mais plus encore à la communauté enfantine et adulte qu'est l'école. La coopération dans les classes prend tous les

aspects de la pédagogie Freinet, de l'expression libre au plan de travail, de la correspondance aux enquêtes sur le milieu, du projet individuel individuel au projet de groupe, ou collectif, à l'autogestion de la classe.

2.1.1.2 Récursions organisationnelles entre personne, groupe et collectif

Une spécificité de Freinet est le lien très fort entre travail et coopération. La classe coopérative et l'éducation du travail apportent, selon lui, des clés pour l'épanouissement individuel et social. Il montre son attachement à la personne, même si le groupe et la coopération sont essentiels dans l'organisation de la classe, des projets et des apprentissages. Philippe Meirieu pense que le respect et la prise en compte de la personne, son articulation avec la vie des groupes et la gestion du collectif, à travers la vie coopérative, est sa plus grande réussite (Meirieu, 2001).

Anne-Marie Jovenet s'est particulièrement attachée à la caractériser, en particulier pour l'intégration des élèves en difficultés. Elle souligne le fait que le souhait exprimé de prendre en compte l'individu et ses différences le place, en fait, face à un collectif, fait de normes à atteindre, de socle commun à posséder. Le rapport individu / collectif, dans l'école traditionnelle, est pensé, selon elle, en terme de conflit, même s'il est posé comme étant à dépasser. L'entrée dans le collectif suppose une lutte, à cause de l'omniprésence de la compétition. Elle met en évidence l'effet de reliance produit dans l'école de Mons en Baroeul, étudiée pendant 5 ans par l'équipe Théodile (université de Lille 3), dans laquelle elle a travaillé :

« Or dans l'école F., nous avons vu l'activité scolaire se dérouler comme un événement auquel chaque élève participe. A travers différentes formes de travail ensemble (plan de travail ou présentations à tous) l'individu n'est pas seul, il travaille en coopération avec les autres, dépasse les frontières de la classe en allant faire la lecture aux petits, les frontières de l'école lors d'activités extra-scolaires conduites dans les ateliers des parents, les frontières de la ville ou du pays grâce à ce qu'il apprend des correspondants. Les activités étendent leur horizon et l'individu, lui, se construit en profondeur: il découvre comment vivent les autres, ce qu'ils font, ce qu'ils aiment, il dit et il montre ce qu'il fait et ce qu'il aime, ainsi il se construit non comme individu isolé, mais comme sujet relié à d'autres ». (Jovenet, 2010, p.78)

François Le Ménahèze, dans son mémoire de master 2, « La classe Freinet : un milieu constructeur de la relation d'entraide », se positionne, dans son travail, face à un contexte où le décalage entre la culture scolaire et les attentes des jeunes, les besoins des personnes appartenant à des milieux modestes, ne fait que s'accroître. Il pense que ces problèmes doivent inciter à se pencher sur de nouveaux modes d'organisation pédagogique. Son travail théorique aborde la question des apprentissages, de la culture et du langage ; il propose une

cartographie de l'entraide. Il observe les outils et la méthodologie propice à développer un climat d'entraide, et le type de culture et de langage en jeu dans ce genre d'interactions, en même temps que les apprentissages effectués pour « l'aideur et l'aidé ». La posture de l'enseignant lui semble appartenir à un nouveau paradigme. Il met en évidence le rôle de l'enseignant dans l'institutionnalisation des phénomènes d'entraide, et les difficultés apparues lorsqu'une classe, ayant l'habitude de pratiquer l'entraide, est prise en charge par une enseignante novice dans l'école.

Il en dégage des points transférables dans la formation des enseignants, en précisant que cette posture peut s'apprendre dans ce cadre. Elle s'invente aussi chemin faisant. Cela suppose donc d'apprendre à observer les processus interactifs et les différentes logiques en jeu de cette pratique enseignante. Pour cela, il est souhaitable d'engager le novice dans des modes d'action pédagogique, pour l'amener à travailler sur l'ajustement des transactions, et les prises de décision, en exerçant dans la pratique réelle, en classe, un certain nombre de gestes, de conduites, de langages. Il note la nécessité de compléter l'exercice réel en classe par des procédures d'analyses de pratiques, mettant à jour les décalages, les déséquilibres, inévitables à la pratique enseignante. La pédagogie Freinet considère l'enfant comme un auteur, au sens où l'a défini Ardoino, de ses apprentissages, lié aux différents groupes auquel il est assujéti, dans une classe en lien avec différents milieux et avec la vie.

Quatre axes sont articulés dans cette démarche, définis de la manière suivante par Sylvain Connac :

- « - l'expression libre, la permission donnée à l'enfant de devenir l'auteur de paroles, dessins, gestes, musiques, sculptures..., dans un espace qui l'y autorise et valorise ses productions ;
- la coopération, l'offre faite aux élèves d'apprendre en interagissant avec leurs pairs, d'un côté en tant que récepteur des informations et surtout d'un autre en adoptant la posture enseignante;
- les techniques éducatives, les outils pédagogiques couplés aux valeurs d'éducation ayant déterminé leur création, notamment celles visant le retrait de l'enseignant pour davantage d'engagements des élèves ;
- le tâtonnement expérimental qui correspond aux processus convoqués par l'humain pour apprendre: faire, et en faisant se tromper, réussir pour progressivement se construire des connaissances et développer des compétences basées sur l'interaction avec son milieu. »
(Connac, 2010, p.57)

La coopération étant largement développée, les 3 autres axes sont à préciser un peu plus.

2.1.2 Expression- communication – création

Christiane Olivier, dans son livre « L'ogre intérieur : la violence personnelle et familiale » (1998) a effectué une approche psychanalytique des faits contemporains de société. Concernant la violence chez les enfants et les adolescents, elle pense qu'elle est due

essentiellement à l'absence d'autorité et de protection parentales. La conséquence en est la construction de personnalités pourvues d'un « moi » faible et d'un « ça » envahissant qui fait entrer dans une demande de consommation effrénée ou l'avoir prend le pas sur l'être. L'initiation à la musique, à la lecture, à la poésie, à l'expression artistique, apporte la sublimation nécessaire pour détourner les besoins primaires vers une satisfaction de l'esprit. Sur les chemins de l'anti-violence, l'école a donc un rôle fondamental. Le développement de pratiques artistiques et culturelles à l'école peut permettre aux enfants, selon elle, d'exprimer leur propre histoire à travers la création et favoriser l'ouverture à un autre mode d'expression de leurs pulsions et de leurs désirs.

L'environnement proposé doit être riche, stimulant, avec la possibilité d'avoir des projets, tant individuels que coopératifs. Pour les enfants, mais aussi pour des adultes, une imprégnation s'effectue dans le domaine culturel, mais parallèlement, chacun peut exprimer sa propre culture et celle de son environnement. Il est essentiel que le groupe et l'adulte respectent l'expression personnelle, permettent le tâtonnement, les interactions, l'aboutissement. Enfin, il est capital que cette expression orale, écrite, ou artistique, soit communiquée et valorisée, quelle qu'en soit la manière. C'est à cette condition que l'individu pourra s'épanouir.

La communication entretient et renouvelle la motivation intrinsèque. Quoi de plus décourageant que de produire un travail, souvent sur demande, qui n'est pas communiqué ? L'idée de produire pour communiquer modifie l'énergie que l'individu (les individus) va (vont) mettre dans l'acte de création et de production, et donc sa motivation. Le regard des autres est essentiel pour exister. Il va permettre d'augmenter le niveau d'exigence dans la qualité de la production, sans pour autant parier sur une motivation extrinsèque, comme une note, pour inciter l'individu à aller jusqu'au bout de la réalisation du travail.

Quelquefois, on peut produire pour soi, ou pour une personne, et vouloir que ce dévoilement de l'intimité profonde n'arrive pas au vu et au su du groupe ou d'un public plus large. Comment accepter alors qu'un travail où l'on a exprimé une émotion reçoive une note arbitraire, réductrice et décourageante ?

Pour celui qui, timide, inhibé, refuse au départ de communiquer vers l'extérieur, la régularité des périodes d'ateliers, de bilans, et l'aboutissement d'autres projets individuels, coopératifs ou collectifs, vont maintenir une porte ouverte vers l'expression et la création. Dans certains cas, avec le temps, elle va un jour être empruntée et permettre à l'individu de

révéler des émotions, d'exister en tant que personne. Les retours favorables du groupe vont lui donner confiance en lui, permettre de poursuivre le chemin vers l'épanouissement.

Cette manière de prendre en compte la personne propre à l'expression, la communication, la créativité et la vie coopérative, intégrée à la voie heuristique, se trouve reprise dans la personnalisation des apprentissages, dans une voie plus didactique.

2.1.3 Personnalisation des apprentissages

Les apprentissages personnalisés peuvent donc se faire par la voie heuristique, mais on les retrouve plus structurés dans une organisation qui sert de « **recours-barrières** », comme pouvait le définir Célestin Freinet dans *Pour l'école du peuple* :

« Cette organisation est conditionnée par la position préalable de ce que nous avons appelé « recours-barrières » : famille, nature, société, individualités, qui posent leurs barrières plus ou moins gênantes, mais que nous ne pouvons pas toujours reculer ni faire sauter, et qui peuvent être en même temps des appuis, des aides qui recueillent plus ou moins favorablement les recours que leur adresse l'individu en difficulté. » (Freinet, 1974, p.79)

Cette notion de recours-barrières met en tension deux aspects, d'une manière dialogique. Elle exprime le souci de fonctionner en système ouvert : il est proposé de transformer l'aspect barrière du système éducatif, du milieu et du monde environnant, totalement habituel, pour en faire un recours, proposant ainsi une culture de l'enracinement. Cette dernière s'oppose à la culture d'arrachement, vision promue habituellement dans les classes. Les plans de travail individuels des élèves sont articulés à des plans de travail collectifs et à des référentiels de compétences sur le mois et l'année, sans planification précise : ils jouent le rôle de recours barrière, mais permettent de garder une certaine souplesse pour pointer les notions au fur et à mesure qu'elles sont abordées. La préparation de ces référentiels permet, grâce à leur élaboration par les enseignants, de connaître les savoirs en jeu et d'accompagner ainsi l'analyse a priori caractéristique de la dévolution, telle qu'elle se présente dans le cadre des situations de recherche. On retrouve là encore cette mise en tension entre rigueur et souplesse.

Hormis le plan de travail, Freinet avait travaillé sur les fichiers auto-correctifs, les bandes enseignantes. Il était alors inspiré par le behaviorisme et la pédagogie par objectifs. Dans ce cadre, un courant de l'ICEM a travaillé sur évaluation formative, puis ensuite formatrice :

- salon des apprentissages personnalisés de Nantes,
- travail avec « Les arbres de connaissance » (Authier, Lévy, 1992).

La brochure « Brevets et chefs d'œuvre » (Freinet, 1949) aborde cette dimension formatrice à travers la notion de brevets inspirée par Baden Powell et les Compagnons du Devoir. Il est possible encore de percevoir ce souhait d'organiser une évaluation reliée à la

fois au milieu, à la vie, aux parents, et aux instructions officielles, ceci toujours dans une perspective de système ouvert, connecté à d'autres systèmes et sous-systèmes.

Ces brevets sont liés à des activités réelles. Ils excluent ce que Freinet appelait la scolastique (terme que l'on retrouve dans les « Essais » de Montaigne), c'est-à-dire pour Freinet une activité purement artificielle et fictive, caractéristique du « faux-problème ».

Le dernier aspect paraît connecté avec le souci de relier les connaissances, intégré à une compréhension de l'humain :

« Les brevets ne doivent pas orienter l'éducation vers une formation d'étroits spécialistes, mais vers une nouvelle culture, adaptée aux besoins de notre siècle. Nous ne pouvons tout savoir, mais il faut que nous sachions ce que nous faisons, et non pas machinalement mais intelligemment et humainement en remplaçant sans cesse l'activité considérée dans le cadre de la communauté scolaire et sociale dont elle n'est qu'un élément. » (Freinet, 1949)

Ces évaluations mesurent ou apprécient des connaissances, des savoir-faire, des savoir-être, des compétences... Les acquisitions peuvent se faire dans différentes démarches, mais l'une d'entre elle est un pilier des apprentissages en pédagogie Freinet : il s'agit du tâtonnement expérimental, étroitement lié à la méthode naturelle.

2.1.4 Méthode naturelle et tâtonnement expérimental

Le terme méthode naturelle constitue un oxymore, une contradiction profonde. Dans le mouvement Freinet, certains préfèrent le terme « démarche naturelle ». On peut aussi y lire une dialectique. Freinet prend pour modèle celui de l'apprentissage de la marche et de la parole. Elle s'oppose à une méthode normative, par conditionnement, punitions et récompenses. La part du maître y joue un rôle essentiel, difficile à cerner, qui subit des variations importantes d'une personnalité à l'autre. Cette dimension relève souvent de l'expertise. Elle suppose la sécurité, l'ouverture de pistes, parfois venant du groupe, mais valorisée par l'enseignant, par exemple lors de bilans d'ateliers ou de journée... L'enseignant a également un droit de veto. Dans *Démarrer en pédagogie Freinet, pourquoi ? Comment ?*, Jean Roucaute écrit :

« Il y a interaction, dialectique, dialogique, entre le dynamisme interne (besoins, désirs...) de l'enfant et le milieu, la situation éducative. La « part du maître » est d'aider, d'accompagner, les efforts de l'élève dans la maîtrise de « techniques » (imprimerie, correspondance...) grâce à des outils et à des procédures (comme le Conseil). » (Roucaute, 2005).

Apprentissages personnalisés et tâtonnement expérimental supposent un travail de « postparation » important, permettant par exemple le suivi des projets en cours. Cela suppose ici une fonction d'accompagnement. On pourrait ainsi considérer cela comme une mise en

tension entre gestion, sécurisation, et complexité, permettant la poursuite d'objectifs d'apprentissage intégrant les trajets personnalisés de chacun et l'imprévu...

Tâtonnement expérimental et technique de vie

Le concept de « techniques de vie » doit être défini de manière précise. Il s'agit d'une accommodation de savoirs transformés en connaissances mobilisables, de compétences intégrées permettant d'agir, d'avoir des conduites sociales, coopératives entre autres. Elles sont une création personnelle à partir de la combinaison de différents éléments. Elles peuvent se construire au travers de l'expérience vécue, en interaction avec un milieu, des personnes ; la famille joue un rôle, ainsi que l'enseignant. Elles servent durablement à réagir dans des situations diverses au quotidien et à faire face à l'imprévu.

2.1.5 Un paradigme éducatif inventif, de nature systémique

Cette possibilité de réagir à l'imprévu est en relation avec un mode de pensée complexe. Janou Lèmery a posé la question, en 1996, « *La pédagogie Freinet, est-ce une méthode ou une organisation systémique ?* » Elle redéfinit l'importance de l'ouverture sur la vie, tant dans le lien entre l'école et la vie familiale que dans son inscription dans un environnement, basé sur « *une manière naturelle d'apprendre.* » Culture scolaire et culture familiale, locale, ethnique, se trouvent imbriquées dans les apprentissages, évitant un clivage entravant l'acquisition de la connaissance dans les milieux populaires, victimes dans l'école traditionnelle de la « *violence symbolique* » définie par Bourdieu et Passeron. L'individu est pris en compte dans sa singularité, grâce à une individualisation des apprentissages.

« Placer l'enfant, l'adolescent, au centre de l'école, et non pas le savoir magistral, signifie prendre en compte, à la base des apprentissages, l'enfant, l'adolescent, dans leur unicité et leur globalité, selon la logique heuristique qui part du complexe pour accéder au simple. Chaque être est unique, a droit à ses chemins personnels, suivant ses propres rythmes et ses propres motivations pour développer au mieux sa personnalité. Quand l'enfant, l'adolescent, entrent en classe, ils sont porteurs de leur propre histoire, de leur milieu de vie, de leur culture, de leurs propres besoins, de potentialités diverses, riches ou précaires, de projets plus ou moins enfouis, ou exprimés. Tous ces savoirs antérieurs complexes, prégnants, enracinés, impliquent une globalité de l'action éducative et d'autre part un espace contractuel d'apprentissages personnalisés, nécessitant une co-gestion des stratégies cognitives afin de réfléchir avec l'apprenant sur ce qui est le plus pertinent, le plus efficient pour lui. » (Lèmery J., 1996)

La vie coopérative de la classe permet l'émergence de projets individuels, de petits groupes, collectifs, développant la créativité, l'expression dans un environnement où la communication circule en réseaux. La régulation en est assurée par des conseils où les lois sont élaborées par un ensemble de sujets qui découvrent la nécessité de règles de vie. Les

groupes sont constitués de personnes, et pas seulement d'individus (c'est-à-dire l'opposition entre l'un et le collectif). Celui qui propose un projet, produit un objet, émet une hypothèse, reçoit un renvoi du groupe. Le groupe se trouve enrichi par l'apport du sujet. La critique du groupe va enrichir le sujet. Pour une même personne, cette interrelation avec enrichissement réciproque pourra s'effectuer plusieurs fois. Elle permet de passer du statut d'agent à celui d'acteur, puis d'auteur, au sens défini par Jacques Ardoino. Il y a là réalisation du tâtonnement expérimental ; c'est cette démarche que l'on va observer dans la mise en place de la « méthode naturelle ». L'expérimentation, l'observation servent de support à un apprentissage de savoirs référents dans le tâtonnement expérimental. Le développement de l'esprit critique est essentiel et se trouve également dans la recherche et la production d'écrits documentaires. La pédagogie Freinet est une éducation du travail pour "en faisant, se faire." Ce qui amène Janou Lèmery à considérer que la pédagogie Freinet n'est pas une méthode, mais un *paradigme éducatif inventif, de nature systémique*. Selon Yves Reuter

« Ce qui est spécifique à la pédagogie Freinet, c'est l'articulation de toutes ces dimensions. A notre avis, ce qui fait l'efficacité, c'est le fonctionnement en système. Je crois que ces enseignants là ne sont pas dans le flou, dans le confus. Ils ont une grande conscience de ce qu'ils font. Nous avons été très surpris de voir comment ils répondaient de manière très précise à nos questions. Il existe des formes de théorisation liées aux pratiques, qui nous ont impressionnées. Le travail collectif, l'expérience, amènent des clarifications très poussées, très loin de celles de l'Université. Mais vous avez raison de soulever un paradoxe : cette école est très marginale, lors qu'elle est à fond dans la prescription telle qu'elle existe dans les programmes. Ils arrivent à réaliser ce que l'institution-Ecole semble réclamer comme fonctionnement, sans arriver à le mettre en œuvre.» (Reuter, 2007, site du café pédagogique):

L'apprentissage permet la construction de techniques de vie, reposant sur une pratique ; le renouvellement de la réussite construit une trace qui aboutit à une construction, une mise en cohérence des connaissances et compétences construites, intégrées dans les structures cognitives : articulées, elles deviennent des « techniques de vie » transférables dans divers systèmes pour réaliser des projets plus complexes. L'échec sert à la formulation de nouvelles hypothèses. L'ensemble compose le tâtonnement expérimental. Il articule un projet, une pratique et un travail intellectuel (transformation des représentations). Il n'est pas l'assimilation d'un « savoir extérieur » à reproduire. Il contribue à désaliéner le travail, dans la vision de Freinet.

2.2 L'apprentissage

Olivier Reboul, en 1980, précise 3 différents sens pour le mot « apprendre » : acquérir une information, un savoir-faire, ou une compréhension. Il souligne la polysémie du terme apprentissage en français, qui recouvre le fait d'apprendre un métier manuel ou technique, ou

les premiers essais, les premières leçons, et enfin, un sens proche de « learning » en anglais. Il précise qu'il existe des savoir-faire de type différents : ceux qui exigent la conformité à un modèle, et ceux qui nécessitent la capacité de s'adapter, qui s'appuient sur une créativité. Apprendre un savoir-faire nécessite donc l'activité du sujet, et n'est possible que par elle. Il souligne un paradoxe : la nécessité de faire ce qu'on ne sait pas faire pour savoir le faire. La réussite dans l'action signifie alors la maîtrise d'un savoir-faire, ce qui représente un pouvoir. Les pratiques de formation, qui supposent la maîtrise de savoir-faire relevant de la créativité, peuvent être considérées comme des mises en œuvre d'apprentissage.

« L'apprentissage peut donc être défini comme un processus de construction et d'assimilation d'une réponse nouvelle, c'est-à-dire comme une démarche d'ajustement du comportement, soit à l'environnement, soit au projet retenu par l'intéressé. On parle de formation lorsqu'il est question d'une intervention qui vise à aider l'émergence d'une réponse comportementale nouvelle. » (Berbaum, 1984-2005, p.6)

L'apprendre relève de conceptions inspirées de plusieurs théories de l'apprentissage qui se retrouvent en interaction dans le tâtonnement expérimental : une sélection subjective en est présentée dans un référentiel « situé » présenté dans le paragraphe suivant.

2.2.1 Nos choix de référentiel en matière de théories de l'apprentissage

L'approche de Jean Piaget est construite sur l'interaction sujet / environnement : le constructivisme considère l'action comme base du développement cognitif de la personne. A partir de l'intentionnalité de l'acte, l'individu se voit obligé de s'adapter à la complexité d'un environnement. C'est donc la confrontation au réel et la résistance rencontrée qui provoque des déstabilisations, des déséquilibres cognitifs qui suscitent les processus d'assimilation/accommodation entraînant la création de nouvelles structures (de nouveaux schèmes) pour parvenir à un mécanisme d'équilibration. La thèse principale repose sur le fait que la confrontation à l'environnement réalise le processus de développement. Une des limites du constructivisme est l'illusoire apprentissage par l'expérience : quand les effets de notre action sont en dehors de notre champ de vision, il est impossible d'apprendre par l'expérience (Senge, 1991).

L'approche de Lev Vygotski (1934, 1997) diffère de Piaget dans la manière dont il conçoit les relations entre apprentissage et développement. Pour lui, le seul apprentissage valable est celui qui précède le développement, mais est proposé comme une extension possible de son état actuel, car dans une grande proximité. La zone prochaine (ou proximale) de développement, située juste en aval de l'âge mental, ou du niveau de performances autonomes, correspond à la possible résolution de problèmes grâce à une collaboration.

L'activité correspond à un besoin d'interaction entre le sujet et son environnement, qui donne un but à atteindre, et donc le sens de l'activité.

Selon Bandura, il est possible d'apprendre par observation d'autrui, sans qu'il y ait forcément d'activité réalisée par le sujet, dans le cadre de l'apprentissage social. Il repose sur trois types de procédures d'acquisition dans l'entourage de l'individu :

- L'apprentissage par imitation, ou vicariant : l'observation d'une personne en train de produire le comportement visé peut permettre l'apprentissage.
- La facilitation sociale : elle repose sur l'effet d'amélioration du comportement engendré par l'observation d'une ou plusieurs personnes.
- L'anticipation cognitive : c'est l'intégration d'un apprentissage par raisonnement à partir de situations similaires.

L'observation d'une personne progressant grâce à des efforts est plus performante, en termes d'efficacité personnelle, que celle d'un expert. Cette vision est confirmée par Patrick Rayou en 2007, dans le cadre de la présentation du dispositif « entrées dans le métier », proposant des situations d'observations de néo-titulaires entre eux dans le cadre de leur travail:

« Il nous a semblé également que, lorsque nous leur permettions d'observer des enseignants « chevronnés », le résultat pouvait être contraire à nos attentes : ils peuvent se convaincre qu'ils ne seront jamais les professeurs « modèles » qu'on leur donne à voir, dont ils pensent parfois qu'ils ont un « don » pédagogique qui leur fait à eux-mêmes défaut. » (Rayou, 2007, p.2-3)

Patrick Rayou présente également plusieurs exemples d'apprentissage vicariant : il s'agit de l'appropriation d'un geste professionnel d'une néo-titulaire en fonction d'une préoccupation antérieure à la co-observation.

Intérêts et limites de l'apprentissage social : le sentiment d'efficacité personnelle est largement touché par l'observation des pairs, et suscite un auto-modélage (Bandura, 2003). Il a été possible ainsi d'observer un effet de réassurance chez les novices dans leurs débuts professionnels (Saint-Luc, 2008).

Cependant l'imitation de modèles, en matière de formation professionnelle, présente des dangers importants. En effet, l'activité observée ne livre qu'une toute petite partie de ses composantes, négligeant l'analyse des facteurs conduisant à la réussite et des dilemmes qu'il est nécessaire d'arbitrer. Jean Roucaute, dans sa thèse « Les pouvoirs de l'éducateur : pour une éducation coopérative », en 1981, présente trois cas qui montrent les dangers d'une formation par imitation. Le point commun est l'incapacité qu'ils avaient eu à déterminer les

effets de contexte, la multicausalité et la complexité à la base de la réussite de la pratique imitée.

Les praticiens ne peuvent généralement pas faire apparaître tout le contexte d'une situation éducative, la construction de la relation éducative, l'origine de la confiance sur laquelle repose la coopération, l'histoire du groupe coopératif... Une imitation d'une observation sans analyse de son contexte a de fortes chances de produire un résultat très différent. C'est ce que révèle l'étude des théories de l'activité, présentées plus loin. Le modèle de l'apprentissage social, implicite dans le compagnonnage, ne prend pas vraiment en compte les conceptions, appuis et obstacles de l'apprentissage, contrairement au modèle proposé par A. Giordan.

André Giordan a présenté sa conception de l'apprentissage, le modèle allostérique, dans « Apprendre ! », en 1998. D'après lui, pour susciter le désir d'apprendre, il est nécessaire que, chez l'apprenant, existe un manque, un vide, et le besoin de le combler, qui apparaît comme un passage obligé pour atteindre ses buts ou réaliser ses projets. Cette prise de conscience d'un manque peut surgir d'une confrontation directe de ce que l'individu pense avec des objets, des expériences, ou les conceptions d'autres élèves.

Pour apprendre, il faut agir avec, et contre ses conceptions. C'est une activité d'élaboration de sens, qui passe par l'agir et le faire. Apprendre, c'est se questionner, se confronter à la réalité, se confronter aux autres, s'exprimer, argumenter, mettre en réseau et relier. Le savoir est une réponse à une question. Elle est donc le moteur de l'apprentissage, en engageant un processus où s'intègre l'activité. Un véritable apprentissage passe par l'action, qui est une condition nécessaire, mais pas suffisante.

L'activité à l'école doit se rapprocher le plus possible de la vie réelle et des dangers qu'elle comporte, tout en restant protégée, pour limiter le coût d'échecs éventuels. Il s'agit de rechercher chez l'apprenant les intérêts profonds qui l'habitent et l'incitent à l'action.

La confrontation à la réalité passe par l'expérimentation (un geste), le test (d'une hypothèse), l'étude et le débat d'idées. La rencontre du réel peut passer par le fait de se frotter aux documents, par exemple en histoire ou en économie, à condition que la confrontation fasse surgir des différences. Il faut essayer ses idées, avancer des hypothèses, élaborer des images, avant de les confronter à la lecture des autres.

La confrontation aux autres peut être la confrontation au maître, qui existe depuis l'antiquité. A la fin du XVIIIème siècle et au début du XIXème siècle, l'enseignement mutuel a proposé des situations où le travail en petits groupes avec des tuteurs était à l'honneur. Le fait d'être deux ou plus suscite des confrontations d'idées. L'effet très positif du tuteur a été

mis en évidence (Barnier, 2001). La meilleure manière d'apprendre est souvent d'enseigner les savoirs.

La confrontation permet de modifier ses conceptions. L'expression verbale et/ou écrite joue un rôle essentiel dans le développement cognitif ; la formulation à voix haute permet une recomposition des idées ; le processus d'écriture leur apporte une organisation et une cohérence.

L'expression des avis de chacun suscite le débat, la nécessité de prendre en compte les points de vue contraires ou divergents, pour construire une explication commune. Cette argumentation conduit à prendre du recul sur ses conceptions initiales, à les étoffer, à la réaménager, à les reformuler. Ce travail peut déboucher sur l'abstraction.

La consistance et la cohérence des arguments est très importante. L'argumentation peut s'appuyer sur les arguments et contre-arguments de l'autre, en complétant, nuanciant, réfutant. La négociation tient une place. Une conception n'est pas forcément modifiée par un discours argumentatif direct.

La mise en relation, en liens, passe le plus souvent par la formulation d'hypothèses, même dans les matières non scientifiques. Par définition, l'hypothèse est une invention mettant en relation des éléments pour expliciter et provoquer la recherche d'autres éléments. La dynamique créée fédère un ensemble d'éléments.

Apprendre est un processus complexe : il dépend de la personne, de son histoire, de sa culture, de son environnement et plusieurs aspects sont imbriqués :

« [...] La question de l'affectivité (l'intentionnalité) renvoie à la question du sens, qu'accorde l'individu au savoir sur le savoir (métacognition). Or celle-ci s'élabore et prend sa signification (l'élaboration) dans un contexte social. Vouloir aborder ces aspects de façon séparée ne permet pas de comprendre les relations entre l'apprendre et l'individu. » (Giordan, 1998, p. 186).

Le sens émerge des liens établis entre les idées. Et la métacognition, c'est-à-dire le savoir sur le savoir, clarifie les régulations. Le terme métacognition est lié à la régulation de l'apprentissage ; il recouvre des conceptions proches, mais légèrement différentes, qui vont être développées dans le paragraphe suivant.

2.2.2 La régulation de l'apprentissage et la métacognition

André Giordan (1998) développe l'idée que les échanges sur les stratégies sont très enrichissants pour l'apprenant, qui découvre d'autres manières d'observer, de traiter l'information. Il s'agit de cultiver une capacité à se questionner à partir de ce qui nous interpelle. Le sens critique et l'imagination vont conduire à faire la part entre le réel, l'intuitif,

le montré et le démontré. L'apprenant découvre que la recherche d'une vérité, même provisoire, passe par la remise en cause, le dépassement, et la création de stratégies appropriées. Les 4 dimensions de l'apprendre sont cognitive (traitement de l'information), affective (intention et implication personnelle), métacognitive, et sociale (l'objet de l'apprentissage est lié au mode de vie et aux technologies). La réflexion sur le traitement de la tâche permet à l'apprenant de repérer les dysfonctionnements, de repérer les erreurs, et plus ces stratégies sont efficaces, plus l'apprentissage est efficace.

La prise de conscience des problèmes à résoudre permet de réfléchir aux moyens de les résoudre, et donc favorise les processus d'intériorisation de l'action. Vermersch pose l'importance du médiateur pour faciliter la mise à distance du sujet par rapport à l'objet et à lui-même. Grâce au travail d'explicitation et au questionnement empathique, le médiateur amène le sujet à se replacer mentalement dans la situation, et favorise l'accès à une prise de conscience des processus l'ayant conduit dans la réalisation de la tâche. Il souligne également le rôle que jouent les pairs dans ce travail de métacognition, dans le cadre d'échanges plus libres, plus spontanés.

Le développement professionnel des enseignants renvoie à leur apprentissage. A. et R. Kaiser (2009) ont montré, grâce à leurs travaux, l'importance de l'auto-régulation et de la métacognition pour des apprentissages efficaces chez les adultes. Ils pointent l'importance de développer ces compétences chez les enseignants pour qu'elles modifient leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. Ces conclusions rejoignent celles, dans le même registre, sur la régulation de l'apprentissage et les changements dans la conceptualisation de Brodeur & Deaudelin, en 2007.

Parmi les facteurs du développement cognitif, Bruner, en 1983, propose l'identification et l'analyse des effets de l'acte, qui ne peuvent s'opérer, selon lui, sans l'intervention d'un médiateur. Il contribue à la métacognition en :

- Facilitant, grâce à la verbalisation, par exemple, l'identification des stratégies pour passer de l'action à l'abstraction et à la généralisation.
- Régulant les conduites d'apprentissage : il s'agit d'analyser les écarts entre l'intention et la réalisation effective.

Selon Bandura, l'auto-régulation et la métacognition créent les conditions d'une efficacité réelle dans les apprentissages :

« Un objectif fondamental de l'éducation est d'équiper les élèves de capacités autorégulatrices qui leur permettent de s'éduquer eux-mêmes. L'auto-direction contribue non

seulement au succès dans l'instruction formelle mais favorise également un apprentissage tout au long de l'existence. L'auto-régulation inclut les capacités à planifier, organiser, et gérer les activités éducatives, à solliciter des ressources, à réguler sa motivation et utiliser des compétences métacognitives pour évaluer la qualité des connaissances et des stratégies. » (Bandura, 2003, p. 265)

L'auto-régulation de l'apprentissage amène à développer les mêmes fonctions mentales dans l'apprentissage et dans l'enseignement : planification, recherche et correction des erreurs, interrogation sur l'efficacité des gestes (qui peuvent être professionnels pour l'apprenant). Le transfert réussi est un indicateur d'efficacité de l'apprentissage, pour les enfants comme pour les adultes.

2.2.3 L'apprentissage transformateur chez l'adulte

La théorie de la transformation (Mezirow, 2001) considère que, par un processus d'éducation démocratique, il est possible de créer de nouvelles formes d'autorité dans les espaces liminaux de la pensée et de la pratique sociale. Plutôt que d'accepter des réalités sociales définies par d'autres, la réflexion critique et l'exigence rationnelle amènent à négocier sens, fins et valeurs. L'apprentissage transformateur permet à l'adulte de savoir nommer sa réalité grâce à une connaissance dégagée des « allants de soi ». Le développement de la réflexivité conduit l'adulte à évaluer ou à réévaluer ses présomptions. Apprendre repose sur un processus dialectique d'interprétation. Il s'appuie sur la thèse de Goleman (1985), pour fonder la notion de « *point aveugle* ». L'esprit, pour se protéger de l'angoisse, sélectionne des aspects et oriente sa perception. Pour cela, il suspend partiellement ou totalement l'attention dans une zone d'illusions, ceci survenant à chaque niveau majeur de comportement, tant au niveau de la personne (psychologie) que du social (système).

Les ethnocentrismes font, pour Mezirow, partie des conventions introjectées avec la culture. Pour Edgar Morin (2000), la culture occidentale, impérialiste, doit accepter qu'elle puisse apprendre des autres cultures. Toute culture peut devenir enseignante et apprenante. Les cultures orientales peuvent permettre de corriger l'activisme, le pragmatisme, le quantitativisme et le consumérisme, pendant que la civilisation occidentale peut apporter la démocratie, le respect des droits humains et la protection de la sphère privée du citoyen dans les autres cultures.

Le paradigme a été défini par Kuhn (1962-1983) comme un ensemble de visions du monde, de méthodes d'investigation, de valeurs, d'attitudes, de croyances, de cadres conceptuels. Il serait donc une perspective de sens à base théorique. Elle est à prendre en compte, parmi d'autres, pour expliquer comment ou pourquoi les gens apprennent, selon

Mezirow. L'apprentissage ne peut se construire qu'en développant la capacité de l'apprenant à interpréter et réinterpréter en ses propres termes le sens de son expérience, ce qui sous-entend une autoformation.

D'autres auteurs considèrent l'autoformation comme un vecteur d'apprentissage efficace : l'autoformation dans ses formes dirigée et coopérative (Carré, Poisson, Moisan, Caspar, Kaplan), ou l'autoformation coopérée conçue sur la base d'un isomorphisme (Niza). Cela peut se faire à l'intérieur de communautés de pratique, telles qu'elles sont définies dans le cadre de l'apprentissage situé (Lave, Wenger). A un niveau plus poussé, l'œuvre coopérative commune constitue une organisation apprenante et suscite l'intelligence collective (Lévy, Mallet).

Dans ces différents types d'autoformation, l'apprentissage est considéré comme central. Il est transformateur quand il consiste à apprendre en agissant, dans l'intention de s'approprier une perspective de sens différente. Mezirow se base sur l'agir communicationnel de Habermas pour aboutir à un langage partagé, afin d'établir une communauté de dialogue : il s'agit de parvenir à un accord sur le sens d'une expérience commune, pour éventuellement coordonner les actions tout en poursuivant les objectifs personnels. La communication permet d'affiner la validité de la connaissance des faits objectifs, les normes sociales, et l'authenticité de notre expérience subjective. Il présente un processus de validation inspiré par Habermas.

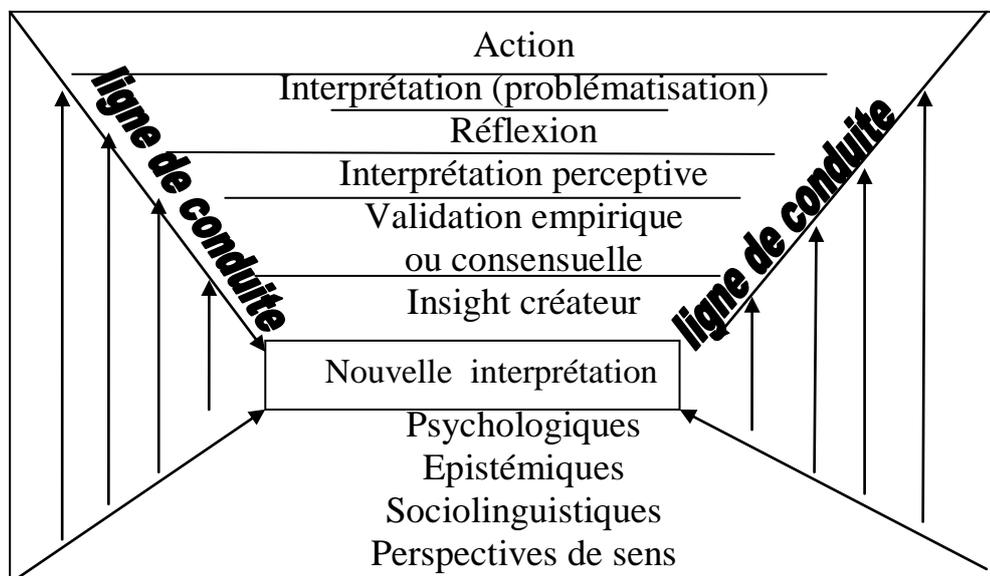


Figure 3 : Schéma Validation du savoir (Mezirow, 2001, p. 85)

Pour Habermas, les domaines de la technique et de la pratique évoquent l'apprentissage instrumental ou professionnel (visant à maîtriser et manœuvrer l'environnement) et communicationnel (visant à comprendre autrui). L'émancipation nécessite l'apprentissage de la réflexion critique, qui concerne également les deux autres. Dans le domaine instrumental, la résolution de problème et la validation reposent sur la logique hypothético déductive : à partir d'une situation, des lignes de conduite sont imaginées, en essayant d'anticiper sur chacune d'elles, l'action partant de l'hypothèse la plus plausible. Elle est validée ou invalidée à partir des résultats de l'action.

Dans le domaine communicationnel, la validité des assertions passe par une production continue de consensus, chacun d'entre eux étant établi provisoirement à partir d'informations, d'arguments ou de paradigmes de compréhension nouveaux. Les conditions d'une bonne communication sont fondées sur l'intersubjectivité, « processus de mise en rapport à l'autre considéré comme sujet psychologique (c'est-à-dire comme agent semblable à soi) et non comme objet à maîtriser ou à manœuvrer. » (Mezirow, 2001, p. 97). Elle facilite la problématisation. Cette importance accordée à la communication et la nécessité de fonder le consensus font donc considérer le socio-constructivisme (Vygotski) et le conflit socio-cognitif (Doise et Mugny) comme essentiels dans ce processus d'apprentissage. L'apprentissage communicationnel ne cherche pas à établir une causalité,

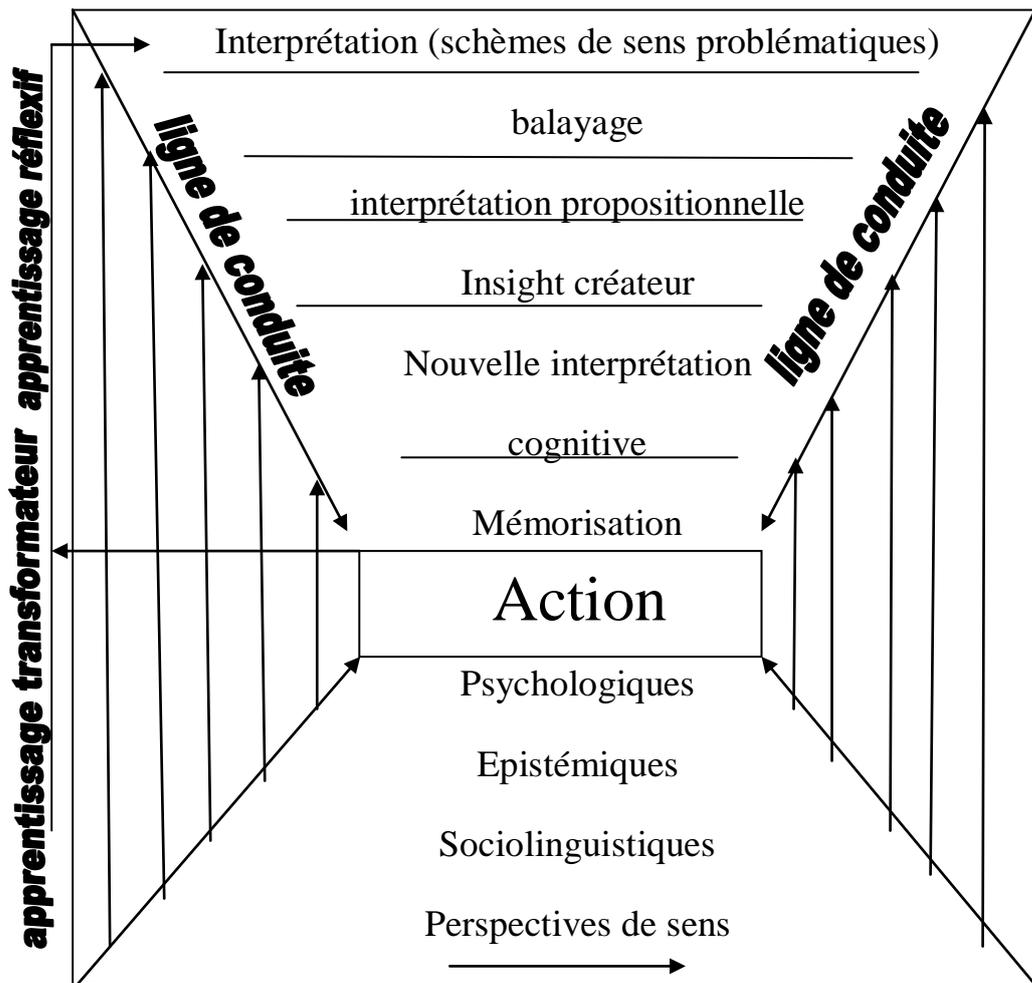
« mais à gagner en capacité d'insight, et à atteindre le fond commun grâce à l'interaction symbolique. Dans ce type d'apprentissage, l'agir est plus communicationnel qu'instrumental. Le processus de résolution de problème y implique l'identification et la validation des construits explicatifs plutôt que la vérification d'une hypothèse. ». (Ibid, p. 98).

La prise en compte nécessaire des idées des autres amène à se confronter à l'inconnu. Elle peut conduire à créer de nouveaux schèmes de sens, ou de nouvelles habitudes d'anticipation susceptibles d'intégrer ces propriétés. Mezirow considère un aller-retour continu entre les parties et le tout (parallèle avec la pensée hologrammatique - Morin), un mouvement dialectique entre l'attente initiale et sa révision, d'un côté, et de l'autre, le schème de sens et l'expérience. Les concepts se transforment en construits quand ils sont explorés dans des contextes nouveaux, avec des expériences, pour vérifier s'ils continuent à être opératoires. Pour faire face à l'inconnu, à l'incertitude, à la diversité, l'intuition permet « d'imaginer des alternatives à nos manières de voir et d'interpréter.[...] Elle peut jouer un rôle central dans la l'identification d'une expérience inconnue. » (ibid, p.101) sans passer par une analyse intentionnelle, « en suggérant des analogies métaphoriques ou des directions à notre pensée abductive » (ibid, p.101). Plus nous nous ouvrons aux autres, plus notre imagination

s'enrichira par la compréhension et la possibilité de développer des contextes alternatifs. « L'abduction explique ce qui peut être, la déduction ce qui « doit être », et l'induction, ce qui « est » véritablement opératoire (Hanson, 1981) » (Mezirow, 2001, p. 102). L'abduction relève de l'intuition. Dans des études récentes sur le comportement intuitif, Sadler-Smith (2010) suggère que l'esprit analytique est étroit, contrôlé, travaille étape par étape, conscient, basé sur le verbal, rapide à se former, mais lent à agir, et une étape récente dans l'évolution humaine. Par opposition, l'esprit intuitif est large, automatique, travaille par reconnaissance de structures, inconscient, parle le langage des sentiments, plus lent à se former, mais rapide à agir, et très ancien au niveau de l'évolution humaine. L'apprentissage communicationnel fonctionne sur une logique d'abduction métaphorique : la métaphore juste permet, par analogie, de faire entrer l'expérience dans nos schèmes de sens, de l'intégrer aux théories dans notre système de croyance ou de concept de soi.

La décentration est le processus permettant de construire progressivement une compréhension développant la capacité à participer au dialogue rationnel concernant la validité de ce qui est communiqué. Plus la décentration est importante, moins le consensus peut se fonder sur les croyances et les codes établis de conduite. L'organisation des processus d'échanges, dans le cadre de l'économie de marché, ou des pouvoirs bureaucratiques, oriente les interactions sociales. Au lieu de chercher la compréhension mutuelle de leur monde, les adultes perdent leur statut de citoyen, ils deviennent des objets de manipulation, du matériel humain. Pour Habermas, repris par Mezirow, les institutions où les compétences communicationnelles sont nécessaires, sous leur forme auto-gestionnaire et/ou participative, conduisent à une démarche discursive nécessaire pour résoudre les questions pratiques par le dialogue. Pour Mézirow, le rapport aux schèmes de sens existants produit 4 niveaux différents dans l'apprentissage des adultes : aucune modification des schèmes de sens, la création de nouveaux schèmes de sens, la transformation de schèmes de sens, la transformation de perspectives de sens.

Figure 4 : Schéma Processus de résolution de problèmes (Mezirow, 2001, p. 113)



Ce processus se rapproche du tâtonnement expérimental tel qu'Edmond Lèmetry l'a développé en 2010, à partir des écrits et expériences de Célestin Freinet.

Mais une question demeure : comment peut-on déterminer si l'apprentissage affecte les schèmes ou les perspectives de sens ? Comment savoir si un apprentissage est transformateur ou émancipateur ?

Un élément essentiel d'apprentissage transformateur peut être le développement professionnel, qui peut être apprécié grâce à des critères relatifs à l'acquisition de nouvelles compétences. Anne Jorro (2007b) propose les étapes suivantes pour en cerner la progression :

« 1- la prise de conscience des savoirs d'action, 2- l'orientation vers la compétence, 3- la mise en œuvre tâtonnante de la compétence, 4- l'incorporation de la compétence pour une situation donnée, 5- la transposition de la compétence en contexte, 6- la compétence partagée et 7- le renouvellement de la compétence » (Jorro, 2007b, p. 23)

La notion d'identité est à développer pour apporter des indicateurs d'évolution.

2.2.4 L'apprentissage et les différentes dimensions de l'identité

Le cœur du métier d'enseignant repose, selon C. Michaud (2010), sur 4 dimensions de l'identité en interaction : l'identité personnelle, l'identité sociale, l'identité professionnelle (gestes professionnels, compétences), et l'identité métier, qui est liée au rapport à une communauté de pratique. Pour lui, la construction identitaire est un processus essentiel dans la formation des adultes. L'identité personnelle est héritée de ses ascendants.

Elle comprend une composante culturelle, qui est contenue dans les autres dimensions de l'identité. L'identité sociale, par exemple, peut être complètement transformée par les institutions que traversent les personnes. L'identité professionnelle est une identité simultanément pour soi et pour autrui, elle engage la subjectivité et l'intersubjectivité dans la relation à soi et aux autres. Pour Jeanne Mallet (1998), les théories de la complexité et le constructivisme amènent à considérer que l'évolution de notre vision, de notre perception, liée à l'apprentissage, entraîne un changement de la représentation d'être au monde, en construisant des identités successives. Le tâtonnement expérimental, conçu comme processus universel d'apprentissage (Lèmery, 2010) joue-t-il un rôle dans cette construction identitaire ?

2.3 Le tâtonnement expérimental

Le tâtonnement expérimental dépasse la notion d'essais et erreurs, pour s'appuyer sur un développement personnel né de l'expérience, selon la conception constructiviste, mais articulé avec l'observation des autres, et les interactions avec eux. Bien que largement antérieur à la « La main à la pâte », il peut en être rapproché, de par ses caractéristiques : il développe la démarche d'investigation scientifique, la motivation et l'intérêt pour les sciences, basées sur une didactique s'appuyant sur des modèles de type socioconstructiviste mettant en œuvre des situations de la vie réelle, s'appuyant sur des démarches d'investigation, relevant de la problématisation, avec questionnement et formulation d'hypothèses (Boilevin et Brandt-Pomarès, 2011).

2.3.1 La confrontation au réel et la conception énaïve

La confrontation au réel, par le biais de l'action incarnée, est indispensable pour le développement de l'intelligence. Selon Francisco Varela, la cognition dépend des expériences qu'implique le fait d'avoir un corps doté de capacités sensori-motrices. (Il rejoint là la notion de stade sensori-moteur de Piaget). Ces capacités s'inscrivent dans un contexte biologique et culturel plus large.

« Ainsi, la cognition n'est pas affaire de représentations, mais d'actions incarnées. En corollaire, nous pouvons dire que notre monde n'est pas pré-déterminé ; il est énoncé grâce à notre histoire du couplage structurel, et les charnières temporelles qui articulent l'énoncé sont enracinées dans un certain nombre de micromondes possibles activés dans chaque situation. » (Varela, 2004, p.36-37).

On peut y voir l'importance de l'expérience liée à l'action dans la construction, l'élaboration de la connaissance. Cette expérience, liée à l'action, peut se construire individuellement, mais aussi en rapport avec autrui, dans d'autres types de couplages.

Selon Jeanne Mallet, en 1996, l'intentionnalité et la directionnalité peuvent échapper au sujet pensant. La confrontation au réel, à l'altérité, lors de conflits cognitifs, liés à l'affectif, peuvent faire émerger, au moins de manière partielle, certains aspects de l'intentionnalité et de la directionnalité. L'auto-confrontation simple et croisée, peuvent contribuer à cette émergence, surtout quand elles apportent l'étrangeté dans le regard du chercheur lors de la confrontation, apportant une dissonance pouvant conduire au conflit cognitif.

2.3.2 Le conflit socio-cognitif et l'obstacle épistémologique

En 1974, la collaboratrice de Jean Piaget, Barbel Inhelder, défend l'idée du conflit cognitif. Elle met l'accent sur la bataille d'idées qui surgit de l'affrontement d'idées opposées, qui peut déboucher, pour l'apprenant, sur une « rééquilibration majorante » c'est-à-dire un dépassement de sa pensée. La « perturbation cognitive » est :

« une dissonance qui heurte le noyau dur de la conception.[...] Cette dissonance rompt le fragile équilibre que le cerveau a réalisé ». (Giordan, 1998, p. 203)

L'acquisition de nouveaux savoirs se heurte à de nombreux obstacles. Leur compréhension permet de mieux les contourner. Mais pour se faire, il faut être capable de supporter affectivement la remise en question et le doute. Le conflit cognitif surgit lorsque l'apprenant se trouve placé face à un obstacle, une difficulté qui remet en cause ce qu'il pense, croit savoir, et dit. A partir d'une difficulté, d'un obstacle, d'un conflit cognitif, qui remet en cause les conceptions d'un apprenant ou d'un groupe, une situation problème peut être construite.

2.3.3 De la situation problème à la problématisation

La situation-problème est porteuse de sens pour les apprenants. L'événement, la panne, le fait expérimental, le fait quotidien, peuvent créer une situation problème, née d'un manque, qui suscite un questionnement. Selon Michel Meyer, en 1986, l'histoire de la philosophie s'est bâtie sur le refoulement du questionnement. Le résolvatoire pose des problèmes pour lequel l'ordre des réponses permet d'éviter l'interrogatif. Mais pour découvrir le monde, il faut

l'interroger. La réalité, ce dont il est question dans toute réponse sur le réel, ne cesse de poser problème, malgré les réponses obtenues : cela relève de l'approche problématologique. Le questionnement existe chez certains enfants, mais il est souvent écarté pour fonctionner sur des certitudes, éviter de montrer une zone d'ignorance ou d'aborder des apories de la connaissance. Développer le questionnement pour une réelle confrontation au réel apparaît comme essentiel.

Selon Aumont et Mesnier, le questionnement en situation de recherche est un facteur-clé de l'apprentissage, en faisant évoluer les conceptions grâce aux poids des arguments rencontrés, pour produire de nouveaux modèles organisateurs de la connaissance.

Dans « Faire construire des savoirs » (De Vecchi, Carmona-Magnaldi, 1996) il s'agit d'amener à se poser des questions et à les formuler clairement. Une véritable situation-problème correspond à une situation complexe liée au réel, pouvant permettre différentes stratégies et réponses. La problématique est constituée par l'ensemble des questions, problèmes et hypothèses qui sont soulevés quand on aborde un sujet de recherche.

« Une problématique ne se formule pas a priori, au départ, comme on le fait souvent en classe. Elle ne se construit que progressivement. Et cela, au fur et à mesure que la démarche de recherche progresse. Quand certaines questions trouvent leurs réponses, mais aussi quand de nouveaux obstacles apparaissent, les élèves arrivent à mieux cerner les problèmes, donc à mieux cerner la problématique. Une chercheur qui énoncerait l'ensemble de sa problématique au début de sa recherche ne pourrait trouver que ce qu'il sait déjà. De même, un maître qui pose un problème au départ et qui oblige les élèves à le traiter ne peut les amener que là où ils sont déjà. N'est-ce pas quand nous avons trouvé que nous savons vraiment ce que nous cherchions ? » (De Vecchi, Carmona-Magnaldi, 1996, p.125)

Gérard De Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi mettent en évidence la démarche d'investigation scientifique dans ce processus. L'hypothèse peut se présenter sous la forme d'une proposition d'explication, d'un « peut-être que ». Le rôle de l'enseignant est d'apprendre à sortir des certitudes, à émettre des hypothèses, et donc à douter. L'hypothèse permet d'inventer ce qui pourrait être, de réfléchir à ce qui pourrait être caché. Christian Gérard reprend la vision de la problématisation de M. Meyer: elle ouvre, selon lui, sur un « processus d'invention, de création, de conception » (Gérard C., 2010, p. 138). Elle débouche sur l'ingenium (Vico). Ce processus génère une vision pragmatique de la problématisation apte à fonder une praxis. Il est donc essentiel dans la formation. Ce processus de problématisation apparaît comme un isomorphisme entre éducation, formation et recherche.

La démarche d'investigation peut être appliquée hors des sciences. Ce n'est pas une méthode disciplinaire, mais un état d'esprit. Le processus passe par un cheminement qui peut parfois apparaître inorganisé et incohérent, une progression non linéaire. Le doute et le

découragement peuvent apparaître. Pour éviter cela, il est souhaitable d'accompagner, mais pas de guider, et ne pas perdre de vue l'idée que les détours sont souvent indispensables. Le rôle de l'enseignant est d'inciter à la réflexion et à l'analyse, pour éviter de poursuivre toutes les pistes de manière uniforme. Le groupe et les pairs peuvent également jouer ce rôle. L'organisation de ce processus de problématisation permet de passer d'une stratégie basée sur les essais et erreurs à un tâtonnement expérimental, sur la base de l'observation et de l'analyse du réel.

2.3.4 Observation et analyse du réel, élaboration d'hypothèses, expérimentation, production de savoirs

L'expérience tâtonnée représente le processus naturel de base de l'apprentissage : observation, élaboration d'une hypothèse, vérification, évaluation du feedback, rejet ou intégration dans la structure cognitive. Le processus d'élaboration de l'hypothèse n'est pas forcément conscient. L'hypothèse ici est « une explication plausible imaginée pour comprendre ou atteindre un but, un acte rationnel d'invention » (Lèmery, 2010, p. 408).

Le processus de conceptualisation est plus complexe : il utilise un enchaînement d'expériences tâtonnées, les met en relation pour produire des combinaisons. L'intégration se fait par répétition :

- Répétition d'entretien : la réitération comme plaisir de la réussite, qui pourrait conduire à l'élaboration de techniques de vie ou de routines.
- Répétition d'élaboration d'une loi construite, d'une solution, avec un réinvestissement dans des situations proches ou similaires, ou un transfert dans des situations qui peuvent être apparemment très différentes.

Le renforcement créé par la répétition est destiné à produire une habileté cognitive. Si l'évaluation du feedback est négative, elle entraîne un rejet provisoire ou définitif, ou une modification de l'hypothèse.

L'hypothèse peut être :

- spontanée, de l'ordre de l'insight, construite à partir d'inférences immédiates, automatiques.
- calculée, construite par raisonnements : elle peut être à caractère pragmatique pour agir, ou à caractère épistémique, pour comprendre, ou pour apprendre.
- un fait présenté comme une cause (hypothèse causale).
- une explication construite par un raisonnement hypothético-déductif.

- l'application d'une loi (déduction).
- l'élaboration d'une loi ou d'une théorie nouvelle.

Dans le tâtonnement expérimental, l'imagination, l'intuition, peuvent impulser des hypothèses grâce à l'abduction, qui est ensuite complétée, dans le cadre de la démarche scientifique, par des allers-retours entre induction et déduction qui donnent du sens aux apprentissages. Le questionnement est sollicité. La créativité est développée par la liberté d'action et d'esprit, l'échange, l'enrichissement, de développement d'idées, la divergence, la complémentarité des hypothèses et des projets. Ces conditions développent également la réflexivité faisant appel aux rétroactions comme aux pro-actions.

Les inférences explicites sont activées par des situations problèmes qui peuvent être rencontrées dans le vécu, problématisées dans le cadre de l'apprentissage, ou dans le cadre de projets. Elles ne peuvent être produites que si l'attention est focalisée.

Le tâtonnement expérimental recouvre des domaines très différents, comme l'expression verbale, artistique, et également les mathématiques et les sciences. Il prend ainsi appui sur des processus d'inférences spontanées y compris dans le domaine du langage. Il utilise le processus inductif pour stimuler le processus d'observation et de production d'hypothèses. Il développe la créativité, la posture d'auteur, la motivation intrinsèque. Il rejoint la conception de l'enseignement/apprentissage selon John Elliott, qui vise l'activation, l'engagement, la mise à l'épreuve, le défi et l'accroissement des pouvoirs naturels de l'esprit humain, que l'on peut regrouper sous le terme *empowerment*. (Elliott, 1991).

E. Lèmery conceptualise le tâtonnement expérimental dans sa forme la plus complète, sous la forme de 6 étapes, pas forcément réalisées chronologiquement, parfois chevauchées :

1. Une phase d'impulsions créatrices, d'incitations et de motivations.
2. Une phase d'émission d'hypothèses.
3. Une phase de vérification.
4. Une phase d'évaluation/décision.
5. Une phase d'intégration/conceptualisation.
6. Une phase de modélisation.

L'observation porte sur l'environnement (événements, phénomènes, objets physiques), des objets mentaux, des personnes, des exemples, des expérimentations... L'élaboration d'hypothèse est un processus permettant de lier dans la mémoire de travail le connu et l'inconnu, en associant des informations saisies dans l'environnement et des informations stockées dans la mémoire à long terme. Cette prise d'information suppose une forme d'attention particulière orientée par les conceptions : elles déterminent un système de

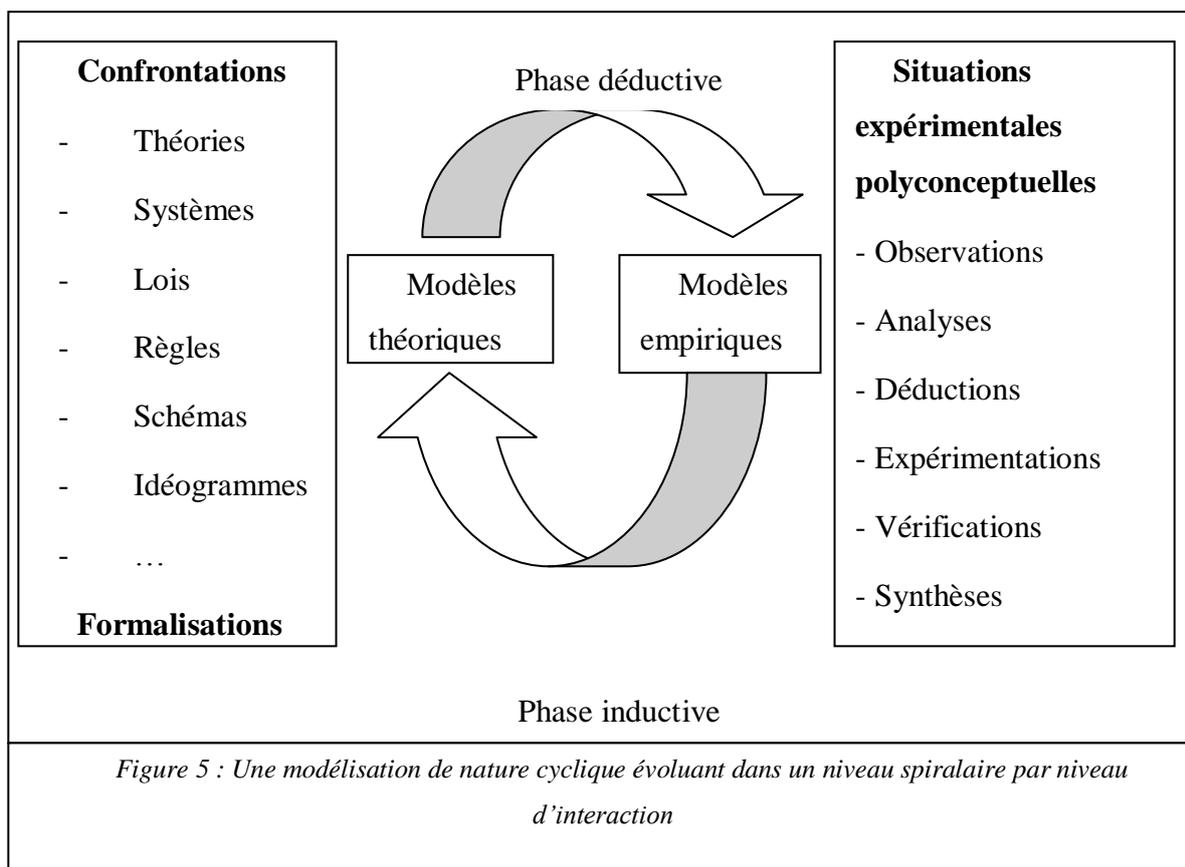
perception. Cela donne lieu à des constructions provisoires, ou hypothèses explicatives, bâties sur des allers retours entre analyses et synthèses, qui sont à confirmer ou infirmer, à l'épreuve de la réalité, et par un raisonnement produit par inférence.

L'action peut parfois précéder l'hypothèse, par exemple quand il s'agit de faire une « expérience pour voir ». Elle peut être simultanée, ou elle peut susciter l'action. Ce déroulement non chronologique favorise la pensée divergente, manifestation de créativité. Cette « liberté pour apprendre », aussi bien dans le tâtonnement individuel que dans les projets de groupes, collectifs, ou les interactions coopératives, constitue un « milieu didactique de dévolution » : elle peut constituer une approche complexe allant du chaos à l'auto-organisation si le « facilitateur » (enseignant, formateur, praticien-chercheur) sait le structurer avec cet objectif. Une réelle expertise est nécessaire pour assurer un accompagnement de ce type : il s'agit d'une aptitude à poser des questions pertinentes, à proposer des situations, des expériences, des documents permettant l'élucidation.

Le tâtonnement expérimental est un processus de traitement de l'information qui englobe l'expérience tâtonnée, et le processus de conceptualisation : il construit une théorie personnelle (ou communautaire dans le cas de l'apprentissage situé) de compréhension du monde. La conceptualisation, lorsqu'elle passe par une formalisation communiquée à l'intérieur d'un groupe, correspond à une phase essentielle d'institutionnalisation de la connaissance produite. La modélisation représente une étape supérieure du tâtonnement expérimental, en même temps qu'une formation à la pensée complexe. Elle peut être pratiquée dès l'école primaire. Elle permet de passer d'un savoir privé ou semi-public (propre à un groupe) à un savoir public évolutif et falsifiable. C'est donc cette phase qui va nous permettre de modéliser la spécificité de la démarche hypothético-déductive dans le cadre du tâtonnement expérimental.

2.3.5 Démarche hypothético déductive, relation entre « tâtonnement expérimental », réflexivité et rapport à l'erreur

La spécificité du tâtonnement expérimental est de prendre en compte le processus d'abduction, tel que Peirce l'a défini. Il organise des boucles récursives entre induction et déduction, en passant de confrontations à des situations expérimentales suivies de moments de formalisation.



Cette représentation d'allers-retours entre déduction et induction, qui caractérise le tâtonnement expérimental, est un point commun entre éducation, formation et recherche.

L'analyse de l'échec ou de l'erreur pourra aussi être enrichissante, aussi bien pour le groupe que pour l'individu, mais cela ne peut se faire qu'à la condition qu'on accorde un réel statut d'apprentissage à l'erreur. Elle doit surtout être dissociée de la notion de faute. Si l'erreur n'est pas autorisée, on ne donnera pas la possibilité d'émettre des hypothèses, d'exprimer ses représentations initiales, afin de pouvoir ensuite construire l'apprentissage sur des bases solides.

La distinction est clairement établie entre erreur et faute. Cette dernière suppose une intention, et une culpabilisation. Utiliser ce vocabulaire dans le cadre de l'apprentissage bloque la capacité d'émettre des hypothèses, par peur de retours négatifs : cela inhibe donc les productions. Elles sont pourtant essentielles, car elles permettent la mise au jour de procédures, de raisonnements.

« C'est pourquoi la stratégie qui consiste à utiliser les erreurs de l'apprenant pour instaurer avec lui un dialogue d'errance » est préférable à la répétition de l'explication ou à la sanction. La nécessité de chercher pour trouver maintient l'intérêt. L'erreur a une valeur diagnostique de travail et le travail de correction est un travail de réorganisation des opérations cognitives en vue de modifier une démarche. » (Aumont & Mesnier, 1992, p.184)

Autoriser l'erreur, c'est la prendre en compte pour :

- une interaction avec les pairs : conflit socio-cognitif, auto et auto-socio-construction du savoir (site du GFEN, 2010) ; l'entraide est un point essentiel dans les apprentissages, ainsi que la coopération.

- s'appuyer dessus pour cerner, proposer, organiser un travail en rapport avec sa zone limite de compétences (travailler dans la zone proximale de développement) :

- * soit dans une production en rapport avec des projets (exemple : travail sur la langue à partir des textes produits par les élèves).

- * soit dans le cadre d'un champ de tests suffisamment bien étalonnés, chacun (quel que soit son niveau et son rythme) doit être en situation de réussir, de valoriser ce qu'il sait, mais aussi de rencontrer des difficultés ; c'est au niveau de ses erreurs qu'il va rentrer dans une procédure de remédiation et travailler dans sa zone proximale de développement. Il est alors possible d'entrer dans le champ d'une évaluation formative.

L'enseignant qui travaille dans le cadre de la méthode naturelle, du tâtonnement expérimental, utilise la construction d'hypothèses dans la démarche des enfants, et s'appuie sur les interactions au sein du groupe. Il joue un rôle aussi par ses questions pour proposer des pistes. Au sein des différentes activités de la classe, il montre l'étendue de ses compétences, ainsi que ses limites. Il s'autorise à faire des erreurs, à avoir des doutes et à chercher du recours auprès de sources documentaires ou de personnes ressources. Cette attitude fait écho à celle d'accueil et de traitement de l'erreur qu'il réserve aux élèves. Dominique Lahanier Reuter (2005) signale la réflexivité de la démarche des élèves et leur rapport à l'erreur, à l'école Freinet de Mons en Baroeul. Cette réflexivité constitue un atout dans la conduite de recherches quel que soit l'âge.

2.3.6 Freinet et sa conception de la démarche expérimentale en pédagogie

Célestin Freinet propose de mettre en œuvre la méthode expérimentale de C. Bernard dans le cadre de la pédagogie, en la pratiquant de manière coopérative. Cette méthode impose :

« De ne jamais accepter comme définitives les croyances les mieux établies, celles surtout qu'on nous dit parfois consacrées par une longue tradition, et de ne pas craindre, de repasser au crible de l'expérience permanente les connaissances ou les méthodes qui s'offrent à notre activité. Et le mieux encore pour ne pas se fourvoyer dans une telle opération, pour éviter de la pousser jusqu'à l'attitude négative et destructrice du sceptique, c'est de ne point la pratiquer seul, de rechercher la critique et le contrôle des travailleurs qui sont attelés à la même tâche. Et quand même le contrôle et l'expérience sembleront s'être prononcée, n'en tenons le résultat que comme relatif, sujet à révision, à modifications, à aménagements, selon les milieux et les temps... Nous manquerions à notre méthode scientifique et nous prétendions vous en (les

solutions) apporter de définitives. Nous vous offrons des solutions possibles, que nous avons expérimentées collectivement selon la méthode scientifique, en éliminant, dans l'expérience et par l'expérience, les procédés et le matériel qui se sont révélés comme insuffisants. Nous avons ouvert des pistes qui commencent à être sérieusement éclairées et où vous pouvez vous engager désormais avec la certitude d'un pourcentage réconfortant de réussite et d'efficacité. » (Freinet, 1945)

Cette conception amène donc Tilman et Grootaers, en 2006, à considérer la pédagogie Freinet comme une pédagogie expérimentée, qu'ils rapprochent de la recherche-action.

Si le tâtonnement expérimental fut le premier des documents de l'Institut Freinet, c'est précisément pour faire naître véritablement cet Institut (qui ne fut pas « créé » de son vivant ; Henri Go vient de le fonder à l'école de Vence), et surtout pour relancer l'immense chantier de recherche et d'observation où collaboraient tous les camarades du mouvement de l'Ecole Moderne. Car c'est là qu'est ce « laboratoire » qu'on reprochait à Freinet de ne pas posséder. Au sein de l'ICEM, le Laboratoire de Recherche Coopérative, dirigé par Nicolas Go, joue officiellement ce rôle depuis 2005.

Célestin Freinet prônait la posture expérimentale, y compris dans la mise en place des pratiques pédagogiques, tout en gardant présente la notion de recours-barrières ; « il ne faut pas se lâcher des mains avant de toucher des pieds » est le conseil donné dans « comment aborder les techniques Freinet de l'Ecole Moderne » (Freinet, Salengros, 1960)

Le groupe coopératif peut être considéré comme faisant partie des recours-barrière : ses membres ayant une fonction de personnes-ressources, en même temps que la décentration offerte par la multiplicité des points de vue sert de garde-fou, à travers l'accompagnement comme les confrontations. Le maître ou le formateur jouent également ce rôle dialogique.

Cette posture exige une très grande réflexivité : cela suppose que le rapport à l'erreur soit modifié, que l'enseignant s'autorise à essayer de nouvelles pratiques, qu'il tire des enseignements de ces expériences. Elle n'est par contre pas compatible avec un jugement de valeurs. Les échanges entre pairs, les confrontations au sein d'équipes, la reconfiguration de l'expérience par l'évocation d'erreurs comme de réussites dans des réunions et des échanges sur Internet favorisent la mise à distance nécessaire à la réflexivité.

Le mouvement refuse d'opposer pédagogie empirique et pédagogie scientifique. Un texte collectif de l'ICEM définit cette posture expérimentale de la manière suivante :

« Une pédagogie expérimentale

.....C'est pourquoi nous préférons partir des problèmes concrets de la classe, rechercher les moyens pratiques de les faire évoluer. Par la confrontation des expériences s'amorce une réflexion, étayée par les recherches des psychologues, et cette réflexion elle-même permettra de modifier plus valablement le milieu éducatif et l'attitude des éducateurs. Notre vœu est

que la psycho-pédagogie ne s'enferme pas dans des laboratoires, qu'elle ne se considère pas comme un « bureau-méthodes » industriel, les enseignants ont besoin au contraire que des observateurs ayant une autre formation les aident à mieux comprendre ce qui se passe dans leur classe, donc de mieux exploiter leurs découvertes intuitives. C'est la collaboration des psychologues qui nous a aidés à comprendre les aspects thérapeutiques de notre pédagogie et par ce fait de les renforcer. Un grand champ d'expérience est ouvert sur des sujets encore peu étudiés comme l'imagination créatrice et l'initiative. » (ICEM, in Zimmerman, 1972, p.161-162)

Le terme de pédagogie expérimentale serait plutôt à remplacer, dans le sens décrit ici, par celui de pédagogie expérimentée.

Laurent Lescouarch, en 2010, a défini les spécificités de la pédagogie Freinet en travaillant à partir d'entretiens avec des enseignants. Il fait apparaître la dimension collective du tâtonnement expérimental qui questionne les savoirs, les conditions de leur construction et de leur validité, dans le but de faire évoluer le rapport au savoir, y compris dans le mouvement de l'Ecole Moderne. La confrontation au groupe est enrichissante. Elle peut faire naître la divergence, permettre l'appropriation par le groupe, grâce au mimétisme, qui va économiser un certain temps aux autres (effet vicariant), faire naître de nouvelles motivations, de nouvelles idées par l'interaction au sein du groupe. Cette interaction peut ne pas se traduire immédiatement, mais faire rebondir d'autres personnes vers d'autres pistes ; celles-ci peuvent être en connexion directe avec la démarche précédente, mais aussi impulser des recherches sur d'autres voies.

Le tâtonnement expérimental s'appuie sur un développement personnel né de l'expérience, selon la conception constructiviste, mais articulé avec l'observation des autres, selon la conception de l'effet vicariant de Bandura. Il est également basé sur des apprentissages coopératifs (Connac, 2009).

2.3.7 Lien entre « tâtonnement expérimental », apprentissage et coopération

Le tâtonnement expérimental permet de réaliser des apprentissages coopératifs qui se fondent sur le travail au sein de groupes :

- où le climat positif génère une décentration propice pour apporter un regard empathique aidant, comme pouvait le concevoir Carl Rogers (1968).
- où la confrontation coopérative proposée avec un statut égalitaire apporte de réelles régulations à l'apprentissage grâce à des conflits socio-cognitifs productifs à l'intérieur d'échanges et de débats démocratiques, en cohérence avec les théories socio-constructivistes.

- les groupes hétérogènes permettent des situations d'entraide mutuelle ou de tutorat où la diversité crée une dissonance cognitive ; avec un climat coopératif, ils peuvent susciter une communauté d'apprentissage aussi bien qu'une autoformation.

Les représentations mentales des personnes, leur affectivité, les différentes facettes de leur identité, constituent une structure cognitive privée. L'apprentissage n'est réel que s'il peut se construire avec et contre ces conceptions afin de s'intégrer à cette structure préalable, tout en la modifiant. Le tâtonnement expérimental, grâce au groupe coopératif, permet de mettre en œuvre ce travail en profondeur. La sécurisation créée par le groupe coopératif et la posture de l'accompagnateur/facilitateur créent la confiance en soi nécessaire pour que le sujet puisse, en cas d'hypothèse erronée, repartir sur une nouvelle piste, plutôt qu'abandonner la recherche. Le climat positif amène souvent une intersubjectivité conduisant à la réélaboration d'hypothèses. Le processus du tâtonnement expérimental se fait donc en lien avec les autres : médiation par les pairs ou par les experts possible, mais comportant une partie de validation personnelle pour passer de l'assimilation à l'accommodation (Piaget, 1975) ; il s'agit d'un apprentissage individuel, mais en lien avec le social.

De l'étude de Théodile autour de l'école Freinet de la banlieue de Lille, il ressort que l'école n'est en fait pas centrée sur l'enfant, mais sur les apprentissages. La place du travail est faite de manière évidente :

« L'école est faite pour apprendre, et cela ne se réalise qu'au travers d'un **travail sérieux**. Nombre de termes reviennent d'ailleurs très fréquemment dans le discours des maîtres, voire des élèves, tels **travail** ou **métier(s)**, et, de fait, le ludisme mis en avant dans les autres cadres pédagogiques est ici dominé. » (Reuter, 2007, p.16)

La responsabilisation et le sérieux du travail sont en lien avec la sécurisation des élèves, et la possibilité de décharger leurs fardeaux par l'expression libre (dans les textes, ou dans le cadre de l'oral, par exemple dans les « quoi de neuf » et les « conseils de coopérative ».)

La dimension sociale et politique du projet apparaît clairement dans les résultats : l'école est constituée comme une micro-société démocratique, où parents, enfants, enseignants sont citoyens. Les règles sont construites collectivement, mais tous, y compris les enseignants, y sont soumis, ce qui est fondamental pour le respect mutuel.

La coopération se présente sous sa forme simple, comme dans la conception de Piaget :

« La coopération et l'entraide – et non la compétition – constituent des principes de fonctionnement privilégiés au travers, par exemple, du travail collectif, de la présence du matériel de prêt (avec un métier qui lui est lié), des incitations du maître, de l'affichage au tableau des demandes d'aide, de l'absence de stigmatisation des difficultés et des erreurs. » (Reuter, 2005, p.18)

La construction d'une culture commune, sorte de médiation entre cultures scolaires et extra-scolaires, sert de base au travail, mais également à forger une identité : en ce sens, on peut considérer qu'elle permet de situer l'apprentissage, de construire une organisation apprenante, et au-delà, une communauté de pratique (Lave et Wenger, 1991, et 1999). La construction de cette culture commune est certainement une des intuitions les plus fortes et les plus porteuses en matière d'éducation populaire de Célestin Freinet ; elle éclaire les problèmes de méconnaissance du vocabulaire, elle évite la violence symbolique telle que la décrivait Bourdieu, et construit ici un milieu propice aux apprentissages, adapté à des catégories sociales modestes et d'origines ethniques variées.

La créativité artistique, comme scientifique, est rendue possible par l'absence de normativité instituée : le statut de l'erreur, l'expression valorisée de la pensée convergente, comme de la pensée divergente, la mise en évidence de la possibilité de trouver plusieurs solutions à un même problème, l'absence de cloisonnement disciplinaires. La possibilité de construire des hypothèses et de les expérimenter complète cet aspect, en mettant en évidence une démarche scientifique.

Le point mis en avant par toutes les pédagogies actives est le proverbe illustrant le choix du logo de la CEL et de l'ICEM pendant des années : « C'est en forgeant qu'on devient forgeron. » Yves Reuter confirme cela en soulignant que le faire scolaire est un faire authentique.

Mais une distance réflexive est apportée au faire par de multiples moyens, qui rejoignent les stratégies métacognitives (Kaiser, 2009) pour optimiser les apprentissages :

- les plans de travail individuels et collectifs (anticipation, préparation d'une planification, évaluation postérieure de la planification prévue et de la réalisation effective)

- discussions en binômes, petits groupes, collectif, avec l'enseignant, sur les problèmes, solutions, stratégies possibles (permettant aussi l'émergence et l'innovation, en même temps que la régulation) ; coopération déclinée sous toutes ses formes, y compris l'entraide, le tutorat.

- le statut formateur de l'erreur, son absence de stigmatisation : la formalisation non culpabilisée des obstacles à l'apprentissage ; l'expression, la confrontation, le conflit socio-cognitif spontané, et non provoqué, peuvent dépasser des situations de blocages.

L'impact le plus grand de la coopération sur l'émergence repose d'abord sur l'élaboration d'hypothèses ; mais, pour que le groupe soit réellement créatif, une certaine dissonance cognitive est nécessaire. Pour que cette dernière au sein d'un groupe soit créatrice, la

coopération doit en être une des bases, en transformant la confrontation en un dépassement créatif.

2.4 La coopération

Dans le champ sémantique de la coopération se retrouvent des idées telles que fraternité, solidarité, mutualité, aide mutuelle, entraide, mais aussi collaboration.

2.4.1 Définition

La définition de la coopération, dans « le lexique des sciences sociales », de Madeleine Grawitz, est la suivante :

« lat. cooperatio : participer avec d'autres à une œuvre commune. Implique une réciprocité des services (psycho soc) Conséquence du fait social et de la division du travail. (éco.) Institutionnalisation d'une volonté commune : « coopération économique européenne », service militaire « en coopération » (Grawitz, 1994, p. 91)

Coopérer signifie opérer ensemble, avoir une œuvre commune.

2.4.2 Généralités

La coopération suppose la libre adhésion de l'individu au projet d'une autre personne ou d'un groupe. Elle sous-entend la réciprocité, la parité de statut : si celle-ci n'est pas constante, elle peut être de l'entraide mutuelle, c'est-à-dire le fait d'entrer dans des relations successivement en position haute et basse, sur un mode de complémentarité.

Ce point est essentiel au bon fonctionnement de la coopération. L'école de Palo Alto le décrit dans le mode de communication comme antagoniste de la symétrie. Elle s'est intéressée à l'intégration de la théorie générale des systèmes dans les effets pragmatiques de la communication humaine, c'est-à-dire ses effets sur le comportement. Dans « Une logique de la communication », P. Watzlawick, J. Helmick Beavin et Don D. Jackson décrivent l'interaction humaine comme « *Un système de communication, régi par les propriétés des systèmes généraux : la variable temps, les relations système-sous-système, la totalité, la rétroaction et l'équifinalité.* » (Watzlawick et Al, (1967) 1972, p. 147). La notion d'homéostasie y est appliquée, en distinguant rétroactions positives et négatives. Les rétroactions positives peuvent amener la destruction du système, son entropie, ou une amplification, une bifurcation, les rétroactions négatives ont un effet de régulation visant à la stabilité, la néguentropie.

La problématique commune des chercheurs de cette école peut être formulée ainsi : à quelles conditions la communication entre les êtres humains est-elle possible ? Quels sont les

obstacles, les difficultés qui peuvent la perturber ? Comment expliquer ses ratés, ses échecs ?

Le point qui nous concerne ici est que les chercheurs de l'école de Palo Alto étudient l'interaction communicative entre les membres d'un groupe, comment ils échangent des messages qui sont pour eux significatifs. Toute communication est une interaction significative, verbale et non verbale, dans un contexte défini, et elle met en jeu une pluralité complexe de codes et de modalités de leur application. Condition *sine qua non* de toute vie sociale humaine, cette interaction suppose un processus complexe d'acquisition des règles de la communication. De ces règles, nous avons très peu conscience quand nous les appliquons.

L'interaction entre deux personnes se situe sous deux formes : la **symétrie** et la **complémentarité**, avec des variantes quand elle est manipulée par l'un au moins des protagonistes. Une interaction symétrique se caractérise donc par l'égalité et la minimisation de la différence, tandis qu'une interaction complémentaire se fonde sur la maximalisation de la différence. Dans l'interaction symétrique existe un effet de miroir, un positionnement sur un mode égalitaire. Cela peut conduire à une surenchère destructrice, et peut donc amener des rétroactions positives, produisant l'emballement du système. L'interaction complémentaire se construit sur une concordance des positionnements, même si l'un est placé en position haute, et l'autre en position basse, comme dans la relation mère/enfant ou médecin/malade.

Transformer les relations de symétrie en relations complémentaires est un enjeu essentiel de la réussite de la coopération. Paradoxalement, même dans un mouvement coopératif, il n'est pas suffisamment théorisé, analysé et appliqué, ceci pouvant conduire à l'explosion de groupes. Un chapitre développera plus loin les limites de la coopération, et l'importance de les prendre en compte pour réguler la communication et faire du conflit sociocognitif une confrontation coopérative féconde.

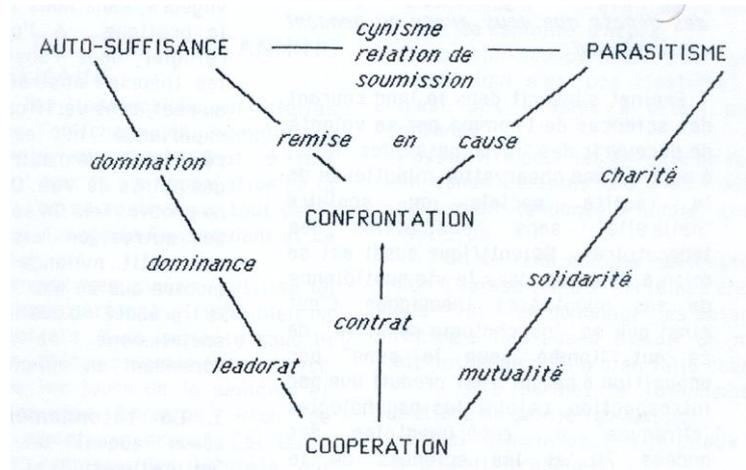
Le thème de la coopération dans la pédagogie Freinet a été traité lors d'une rencontre régionale de l'Ecole Moderne à Solliès-Pont, les 30 et 31 janvier 1993. Le groupe a échangé à partir de l'intervention de Jean Roucaute. L'ensemble des travaux a été restitué sous la forme d'une synthèse, parue dans le bulletin pédagogique de l'IVEM n°33.

« Les relations au sein du groupe oscillent entre 4 pôles: l'auto-suffisance, la confrontation, la coopération et le parasitisme. L'auto-suffisance et le parasitisme vont être remis en question par la confrontation. De la confrontation à la coopération apparaît la notion de contrat. Lorsqu'il y a coopération, peut s'installer la notion de mutualité. Elle peut glisser vers la solidarité, puis la "charité," (l'assistanat, à un niveau social) et au parasitisme (un ou plusieurs individus s'inscrivent dans un groupe et profitent du travail des autres sans assurer la part qui leur incombe (nt). Ce parasitisme se maintient grâce au cynisme.

Il peut se trouver en parallèle avec une relation de soumission.

Figure 6 : Confrontation et coopération

A l'autre extrémité, de la coopération peut s'installer le leadorat, où une personne va apporter une compétence au groupe qui va lui permettre une dominance momentanée sur un sujet précis. Mais cette dominance peut se transformer par une prise de pouvoir en domination, qui à l'échelon suivant va se transformer en auto-suffisance. Figer une équipe risque de fixer le parasitisme ou l'autosuffisance. » (Saint-Luc, 1993)



L'individu émet une idée sous la forme d'une hypothèse, d'un projet, d'une production. Elle représente une impulsion pour le groupe, qui va permettre la verbalisation et le raisonnement, sous la forme d'une expression coopérative. La coopération se construit quand le sujet a besoin du groupe pour se réaliser. L'impulsion, c'est l'idée (hypothèse, projet, production) de l'individu. C'est grâce au groupe qu'elle peut être verbalisée puis raisonnée (elle devient l'expression coopérative). Il y a coopération quand le sujet a besoin des autres pour se réaliser. L'impulsion va se transformer grâce à la confrontation, c'est à dire la mise en place d'un dispositif expérimental pour tester l'hypothèse, ou le renvoi critique du groupe. Les interactions coopératives vont construire un « tâtonnement expérimental » conduisant à l'élaboration de lois validées par le groupe coopératif qui seront confrontées au réel, dans des situations de communication ou d'expérimentation, et pourront obtenir une infirmation ou une validation à plus grande échelle par la suite.

Les groupes coopératifs sont constitués de personnes, et pas seulement d'individus (c'est-à-dire d'opposition entre un et le collectif) : de tailles et de durées variables, ils se constituent autour de projets, et se séparent lorsque le but est atteint. Il y a création d'un réseau, dont chacun est un élément, avec des relations comportant des niveaux variés d'implication entre les membres.

La vie coopérative permet l'instituant, et développe l'esprit critique, assorti de forces de propositions, dans un esprit de création. Il s'établit un équilibre entre le groupe et l'individu. L'individu qui propose un projet, produit un objet, émet une hypothèse, reçoit un renvoi du groupe. Le groupe se trouve enrichi par l'apport de la personne. La critique du groupe enrichit l'individu. Pour un même sujet, cette interrelation avec enrichissement réciproque pourra

s'effectuer plusieurs fois. Il y a là la réalisation du tâtonnement expérimental; c'est cette démarche que l'on va observer dans la mise en place de la méthode naturelle. C'est l'ensemble de ces processus qui caractérisent les apprentissages coopératifs.

Ces apprentissages peuvent passer par l'entraide, ou le tutorat, qui reposent sur une posture asymétrique. Une succession de postures peut permettre de ne pas garder la position haute ou basse, par une réciprocité éducative : échanges entre deux personnes en positions successives d'offres et de demandes, ou échanges entre plusieurs personnes, qui ne rendent pas systématiquement l'aide à celui qui l'a apportée, mais qui peuvent distribuer l'entraide sur un groupe (tableaux d'entraide mutuelle), pratiques en vigueur dans les Réseaux d'échanges Réciproques de Savoirs. Mais elles reposent en général, sous les différentes formes, sur un esprit coopératif, une libre adhésion, une certaine solidarité, et semblent écarter la compétition.

2.4.3 La posture d'auteur

Pour Jacques Ardoino, éduquer à la démocratie suppose former des citoyens co-souverains, ce qui repose sur la constitution du sujet, et son **autorisation** :

« L'autonomie des sujets et leur autorisation (capacité pour chacun de devenir le plus pleinement possible auteur, à tout le moins co-auteur, de ses actes) en dépendent donc aussi au plan microsocial. A la faveur des interactions sociales, ce sont justement des processus d'altération qui vont influencer sur la modification progressive de la personne, associant sa réflexivité et ses possibilités de s'assumer à l'évolution de ses relations aux **autres** (pris individuellement et collectivement). Les visées de l'éducation devraient normalement rejoindre pour s'y articuler les ambitions du projet politique. » (Ardoino, 2000, p.129)

Jacques Ardoino intègre cette importance de l'acculturation couplée au processus d'autorisation dans la formation des enseignants, en la reliant à l'éducation à la citoyenneté, l'éthique, l'épistémologie. La culture des formateurs et des éducateurs inclut enseignement, instruction, pédagogie, didactique. Mais elle doit redonner au désir, à la sensibilité, et à l'affectivité leurs places légitimes dans les situations d'apprentissage. Il s'agirait de les initier à la complexité dans le cadre de la formation initiale et continue.

Devenir auteur passe par le fait de s'autoriser à s'exprimer, ceci pouvant prendre des formes très diverses (artistique, langagière, scientifique, technologique...). Le processus se construit dans la valorisation de toutes formes de créations, progressivement, grâce à un réseau de communication très dense, une ouverture sur les autres et le monde, une valorisation accordée à cette expression : ce sont ces procédés récursifs qui construisent peu à peu une posture d'auteur.

Il est essentiel que l'adulte, investi dans des situations éducatives, devienne lui-même auteur, en ressentant les effets, les analyse, pour qu'il puisse transférer dans ses pratiques, en accompagnant ses élèves dans leur processus d'autorisation. C'est d'ailleurs un des problèmes des étudiants en formation à l'IUFM qui dénonçaient de manière récurrente l'infantilisation qu'ils ressentaient. Michel Fabre, de l'université de Nantes, a présenté une communication dans un symposium du colloque du CERFEE-LIRDEF de Montpellier, "Les enjeux épistémologiques et politiques des sciences de l'éducation : quelle implication des acteurs ?" le 4 septembre 2009.

«C'est d'abord l'infantilisation qui est dénoncée. L'obligation de présence au cours, l'évaluation délicate de certains aspects de la formation (en particulier les formations générales et communes), un certain « chantage » à la certification sont particulièrement visés. Bref, l'IUFM ne permettrait pas, malgré ses intentions affichées, le développement d'une véritable autonomie professionnelle. » (Fabre M., 2009)

Devenir auteur est une posture difficile à acquérir si l'on a été formé dans un système visant plus la reproduction que la création. Le processus d'autorisation vise à développer la créativité et l'autonomie. La possibilité de travailler en groupe démultiplie les possibilités d'expression et de communication, en fournissant des interactions coopératives, afin de construire une posture d'auteur. C'est donc l'un des nombreux intérêts de la coopération mise en œuvre dans le cadre des apprentissages.

2.4.4 Coopération et apprentissage

Le socio-constructivisme a théorisé l'importance des interactions sociales dans le processus d'apprentissage.

2.4.4.1 L'apprentissage coopératif

Selon Alain Baudrit, l'apprentissage coopératif est une « Activité réalisée à plusieurs, orientée vers un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun ». (Baudrit, 2005).

Pour Bruner (1996), l'enfant, comme l'adulte, est un penseur qui construit un modèle du monde pour parvenir à analyser son expérience. Cette compréhension évolue grâce à la rencontre de l'altérité, par la discussion et la coopération. L'enfant, comme l'adulte, peut corriger ses idées et conceptions grâce à la réflexion, et à la confrontation, dans un modèle d'éducation de type mutuel et dialectique. Il définit 4 axes de recherche en interrelation pour cette perspective d'enseignement / apprentissage :

L'intersubjectivité : il s'agit de développer chez l'enfant l'aptitude à lire dans l'esprit d'autrui pour savoir ce que les autres pensent et ressentent.

Les théories de l'esprit : elles permettent de saisir les états intentionnels d'autrui, ses croyances, ses promesses, ses intentions, ses désirs...

La métacognition s'intéresse à la manière dont l'apprenant perçoit sa manière de penser et d'apprendre, et les évolutions qu'entraîne le fait d'en prendre conscience.

L'apprentissage coopératif et la résolution de problèmes : la recherche porte sur la manière dont les enfants expliquent et révisent leurs croyances par le discours.

Selon lui, les théories intersubjectives cherchent à élaborer des théories psychologiques qui « soient aussi utiles aux enfants pour organiser leur apprentissage et mener leur vie qu'aux adultes qui travaillent avec eux. » (Bruner, 1996, p.85). Il met donc en évidence l'intersubjectivité comme processus commun à l'éducation et à la formation, qui pourrait être étendu à la recherche. Edgar Morin définit la multiréférentialité de la connaissance tout en faisant apparaître des dimensions transpersonnelles et collectives :

« Tout développement cognitif nécessite la conjonction de processus énergétiques, électriques, chimiques, physiologiques, cérébraux, existentiels, psychologiques, culturels, linguistiques, logiques, idéels, individuels, collectifs, personnels, trans-personnels et impersonnels qui s'engrènent les uns dans les autres. [...] La connaissance est donc bien un phénomène multidimensionnel, dans le sens où elle est de façon inséparable, à la fois, physique, biologique, cérébrale, mentale, psychologique, culturelle, sociale. » (Morin, 1986, p.12)

La définition de l'apprentissage par Georges Chapouthier en 2004, citée au début du paragraphe sur l'apprentissage, ouvre sur le processus d'accommodation tel que le définit Piaget, mais aussi sur des savoir-faire, que l'on pourrait considérer comme des « techniques de vie ». Parmi celles-ci, Dewey souhaite développer l'habitude de faire réfléchir de façon critique sur l'expérience vécue dans un cadre de vie communautaire démocratique. La culture américaine, basée sur la compétition, ne met en œuvre que très ponctuellement ses idées, qui sont cependant reprises par Bruner, dans le cadre de la psychologie culturelle. La psychologie sociale, par l'intermédiaire de Lewin, ouvre une deuxième porte sur une forme de recherche sur les apprentissages coopératifs aux USA. La coopération est liée, à travers ces expériences, à une structuration rigide des rôles, et fonctionne essentiellement avec une motivation extrinsèque. Le but recherché est la recherche d'une plus grande efficacité dans les apprentissages, sans aucune finalité sociale. L'expérience « Jigsaw », menée par Arons, Blaney, Stephan, Sikes et Snapp, en 1978 (Baudrit, 2005, p.32) a permis de sortir de la compétition intergroupe, ou intragroupe, sous la forme de *la coopération en puzzle* ;

chaque membre du groupe était chargé d'une partie d'un travail, qu'il devait ensuite restituer aux autres, en se les enseignant mutuellement, l'évaluation se faisant ensuite de manière individuelle, et portant sur les apports de tous les membres du groupe. L'interdépendance obtenue était le fait d'une volonté extérieure, et pas d'une libre adhésion. Elle repose sur un découpage des savoirs. Alain Baudrit présente les conclusions de Brown et Campione (1995, p.25) sous la forme suivante :

« Plus largement, ce type de fonctionnement peut être resitué dans le contexte d'une « communauté d'apprenants » à l'intérieur de laquelle chaque membre est un « expert chargé de faire partager ses connaissances. », (ibid, p.34)

Cette vision est commune au « Mouvement des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs », sauf que dans ce cas, la réciprocité éducative repose sur un choix des personnes, et pas sur une décision arbitraire.

En Ukraine, Makarenko développa une conception collectiviste des apprentissages au sein de la colonie Gorki. Pour lui, le travail joue un rôle éducatif dans la formation d'un homme nouveau, mais il n'existe aucune prise en compte des centres d'intérêts et de l'individu. La conception de Ferrière suppose par contre la libre adhésion de l'individu, sous la forme du partage des tâches, pour favoriser l'éducation morale des enfants. La coopération est donc pour lui l'art de rendre les enfants autonomes pour « former des citoyens pour la nation et pour l'humanité » (Ferrière, 1920). Il s'appuie sur le récit que lui fait Mr Chatzky pour exprimer une forme d'autogestion sous la responsabilité d'un enseignant intuitif apte à s'appuyer sur les leaders de groupes pour construire des situations d'apprentissage appropriées. Il cite une vision de l'apprentissage coopératif qui sera reprise largement par Célestin Freinet, construite sur la critique coopérative d'objets produits par chacun d'eux. Ils se montrent indulgents pour les moins capables, tout en étant exigeants, solidaires et indépendants.

Jean Piaget, en 1969, présente l'intérêt d'une coopération autonome, librement choisie, pour le développement intellectuel : elle permet de sortir de la pensée égocentrique, de développer l'esprit critique, l'objectivité, et la réflexion discursive. Sa conception repose sur une parité de statut. Cette idée est reprise, sous la forme de situations interactives symétriques, caractérisées par une égalité des savoirs et des pouvoirs, une égalité portant sur les personnes, leurs relations, leurs statuts, leurs compétences face à cette tâche, par Winnykamen, en 1990.

Etienne Bourgeois aborde la question des apprentissages coopératifs avec des adultes en formation. Ils supposent une interdépendance positive entre les participants. Ils excluent une

supervision directe du formateur et s'opposent aux apprentissages compétitifs. Ils requièrent un maximum d'interactions entre les pairs. Ses travaux de recherche ont comparé les trois types de dispositifs et ont montré de manière générale une plus grande efficacité des apprentissages coopératifs, mais sous certaines conditions. Les interactions coopératives sont corrélées avec la performance, mais seulement pour des tâches complexes demandant des opérations cognitives de haut niveau, comme l'inférence inductive et déductive, la comparaison, la conceptualisation, l'évaluation, etc.

Par contre, des tâches plus simples comme l'application d'algorithmes, la restitution d'information, montrent des taux de réussite égaux ou légèrement supérieurs pour les apprentissages individuels.

Une autre étude a fait apparaître, à travers un dispositif avec deux groupes engagés dans une tâche coopérative complexe, que la performance de l'apprentissage est inférieure si les points de vue opposés ne peuvent être confrontés et débattus à l'aide d'arguments et de contre-arguments.

Au niveau de la formation, il est donc essentiel de proposer le recours aux interactions coopératives en les structurant, en favorisant la gestion constructive des conflits socio-cognitifs. Dès lors, même dans les situations d'apprentissage coopératif, le rôle du formateur reste fondamental, à la fois pour le choix des tâches proposées et la gestion des échanges dans l'exercice de cette tâche.

2.4.4.2 Du conflit socio-cognitif à la confrontation coopérative

La théorie du conflit socio-cognitif établit un lien entre les interactions sociales et le développement de l'intelligence. Le conflit joue un rôle central. Lors de confrontations interindividuelles apparaissent de nouveaux schèmes, qui développent chez les sujets de nouvelles constructions autonomes, après des reconstructions nées du dépassement des crises conflictuelles. Selon A.-N. Perret Clermont, en 1979, la décentration cognitive de l'apprenant est un facteur déterminant de son apprentissage. Le sujet souhaitant se coordonner avec les autres, est amené à se décentrer lors du conflit entre points de vue. Ce conflit produit une restructuration cognitive révélée par l'expérimentation. Les dispositifs ont été mis en place avec des enfants, mais les conclusions sont tout à fait transposables aux adultes. Dans la « cinquième discipline », Peter Senge met en évidence ce phénomène entre chercheurs physiciens, de même qu'Aumont et Mesnier en 1992. Selon ces auteurs, l'hétérogénéité du groupe présente des centrations différentes qui peuvent constituer des conditions privilégiées

d'apprentissage. L'accentuation des points de vue permet d'éviter de fuir sans que l'un des protagonistes ait le sentiment d'être dominé. L'incompatibilité des réponses est beaucoup plus difficile à ignorer que dans le cas des conflits interindividuels. Lorsque l'apprenant sort de la situation conflictuelle par acceptation complaisante de la réponse de l'enseignant, il y a peu de chance qu'il y ait apprentissage, au sens d'un réaménagement des conceptions (accommodation et équilibration).

Etienne Bourgeois présente l'apprentissage comme résultante d'une nécessaire confrontation à l'altérité :

« L'apprentissage a ceci de paradoxal qu'il est un acte éminemment individuel, intime, mais qu'en même temps, cet acte s'inscrit nécessairement dans une relation -ou plus précisément, une interaction à autrui. Construire ou transformer des connaissances est un processus qui n'appartient en définitive qu'au sujet apprenant mais ce processus ne peut se réaliser que dans la confrontation interactive à l'autre, au « non-identique à soi ». (Bourgeois, 2004, p.302-303).

Pour lui, cette altérité peut surgir d'une émission de télévision, d'un CD ROM, d'un livre, de l'observation d'une situation, de personnes. Si la perturbation produite conduit à un réaménagement des structures cognitives, il y a apprentissage grâce à l'interaction cognitive. Si cette altérité surgit de la rencontre de l'autre, d'une tâche coopérative, il y a une interaction sociale, et si elle suscite un apprentissage, elle devient une interaction socio-cognitive.

Cette interaction socio-cognitive peut prendre la forme d'un conflit socio-cognitif. Si deux personnes sont en désaccord sur un point donné, cela ne débouche pas toujours sur un apprentissage. Trois possibilités existent :

- **la régulation « socio-cognitive » du conflit socio-cognitif** : La confrontation des points de vue des partenaires les engage dans l'argumentation, ce qui les pousse à une transformation du point de vue initial, soit dans le sens d'un ralliement au point de vue de l'autre, soit dans l'élaboration d'un point de vue inédit, différent de celui des partenaires au départ de l'échange.
- **la régulation relationnelle de type 1** : Les partenaires ne parviennent pas à trouver un terrain d'entente mais il est mis fin à la discussion car la situation leur est désagréable ou pénible pour au moins l'un des deux.
- **la régulation relationnelle de type 2** : « l'un et l'autre des partenaires campent « cordialement » sur leurs positions initiales respectives, manifestant extérieurement un accord tout en continuant à exprimer des positions différentes et sans qu'il y ait réellement, « en

interne », remise en question de celles-ci. Les apparences extérieures de l'accord sont sauvées mais chacun « n'en pense pas moins ». » (Bourgeois, 2004, p.306) C'est le « dialogue de sourds cordial » ; l'accord relationnel est préservé, mais les positions des partenaires n'ont pas évolué, il n'y a pas eu d'apprentissage.

Cette régulation relationnelle est d'autant plus susceptible de se produire que la relation est asymétrique, ce qui est le cas entre un élève et un professeur, un étudiant et un formateur, un salarié et son supérieur hiérarchique, des personnes de statuts socio-culturels différents... La personne en position basse ne peut argumenter sa position, pour des raisons de différences de statut ; la régulation relationnelle lui permet de rétablir la relation sans pour autant changer de point de vue. La situation de formation présente en général cette asymétrie dans les relations. La mise en place de pédagogies actives et coopératives pour les adultes est susceptible d'en corriger certains effets. Le statut de parité ou de symétrie permet aux apprenants de modifier les conceptions en profondeur : chacun argumente face au point de vue divergent de l'autre en tentant de justifier ses propres arguments. Patrick Rayou décrit un conflit socio-cognitif dans une situation de co-observation entre pairs :

« Fabien suggère ainsi à Nadia de ne pas interroger un élève qui a réussi le devoir dont on fait la correction : cela n'apporte ni à lui-même ni aux autres même si, grâce à cela, le cours avance apparemment plus vite. Cette remarque donne lieu à une confrontation des points de vue qui dépasse généralement la complaisance sans pour autant aller jusqu'à l'affrontement. Le changement de regard sur soi est facilité par la proximité entre pairs, les expériences communes, l'introduction du point de vue des élèves. Il aide à proposer d'autres possibles, à accepter ou refuser la modification ou la conversion suggérées. Mais il ne prémunit pas des possibles humiliations, des risques de préservation de la face et de conservatisme. Il peut susciter des stratégies d'évitement, des dénis correspondant à ce qui s'observe dans des situations de conseil pédagogique classique. » (Rayou, 2007, p.5)

Les stratégies d'évitement peuvent être réduites ou disparaître grâce à la confrontation coopérative : le conflit socio-cognitif conduit à une confrontation de ses propres conceptions avec celles des autres. Elle a donc un impact sur l'identité cognitive, mais également et surtout affective de la personne. Elle génère donc une fragilité, un sentiment d'insécurité. Une trop forte déstabilisation peut créer un blocage. La transformation se réalise s'il existe une confiance en soi et en l'autre perçu comme facilitateur. André Giordan (1998) parle de l'importance d'être assuré par un accompagnement. La confrontation au sein d'un groupe coopératif, et l'accompagnement assuré par l'apprenant est donc essentiel au processus de l'apprendre.

La réorganisation cognitive chez l'apprenant peut ne pas se faire s'il s'agit seulement d'oppositions verbales à propos de jugements. La régulation de l'apprentissage et la réorganisation cognitive ont beaucoup plus de chances de s'effectuer si :

« ... les acteurs du partage des tâches jouent un rôle déterminant sur les processus cognitifs, dans la mesure où les acteurs du partage (du fait de l'enjeu social de ce dernier) quêtent les regards des partenaires pour réguler leurs actes successifs et se trouvent en situation de modifier individuellement leurs procédures de résolution. » (Aumont & Mesnier, p. 192)

Cela conduit à une auto-socio construction des savoirs (site du GFEN, 2010). Les erreurs des apprenants peuvent être un des éléments des parcours didactiques, c'est-à-dire, toujours selon les mêmes auteurs, en situation d'entreprendre et de chercher.

Chercher, parce que la co-élaboration permet des approches et des expérimentations pour cerner une réalité initialement conçue de manière différente.

Entreprendre, quand il est nécessaire de coopérer de manière active, à partir d'une déstabilisation, et lorsque le bénéfice des interactions paraît lié au contrôle mutuel des procédures.

La confrontation coopérative sous-entend une conception démocratique des interactions sociales et cognitives, caractéristique de l'apprentissage coopératif. Elle peut produire un apprentissage situé au sein d'une organisation apprenante.

2.4.4.3 *L'apprentissage situé et l'organisation apprenante*

Pour Peter Senge, l'apprentissage peut être collectif, et développer une forme d'intelligence fondée sur l'intersubjectivité. Cet apprentissage collectif peut être situé dans des organisations apprenantes ou des communautés d'apprentissage.

Pour Bruner, c'est l'apprendre et le penser qui sont des activités situées ; elles sont inscrites dans une culture.

« Ainsi, la culture, même si elle est elle-même un produit humain, façonne, en même temps qu'elle les rend possibles, les activités d'un esprit spécifiquement humain. Dans cette perspective, apprendre et penser sont des activités toujours *situées* dans un cadre culturel, et elles dépendent toujours de l'utilisation de ressources culturelles. Il n'est pas jusqu'aux variations individuelles dans la nature ou l'usage de l'esprit qui ne puissent être attribuées aux diverses possibilités que proposent différents cadres culturels, même si ce ne sont pas les seules variables du fonctionnement mental. » (Bruner, 1996, p.18)

L'apprentissage situé se fait dans l'intersubjectivité. Il y a un « choc des pensées » qui est à l'origine de la réflexion comme processus dynamique d'intégration des points de vue. La centration serait à l'origine du processus du « Faire œuvre » individuel (processus introspectif), alors que la confrontation des points de vue, par la négociation de sens, serait à

l'origine de la décentration. Elle serait ainsi porteuse d'interaction sociale et de lien social fort. L'apprentissage est situé dans un quotidien culturel, mais il peut être aussi situé comme étant celui qui se fait dans les communautés, à l'opposé de l'apprentissage scolaire, en contexte, autour d'échanges ouverts sur des problèmes communs concrets. Il est contextualisé au sein d'un domaine d'action, et lié aux buts à court et à long terme des individus, à leurs raisons d'agir et aux sentiments qui leur sont associés.

Les apprentissages au sein d'un groupe coopératif en font une **organisation apprenante**. Ce concept est utilisé dans des milieux professionnels et de recherche. Jeanne Mallet en distingue deux sens :

- Le premier est lié à l'apprentissage individuel.
- Le deuxième établit un lien entre apprentissages individuels et apprentissage collectif, au sein d'un système vivant ouvert et auto-éco-organisé,

« système dans lequel les principes de dialogie, de récursivité et d'hologramme, chers à Edgar Morin, pourront être retrouvés, ainsi que des phénomènes de nouvelles propriétés émergentes. » (Mallet, 1998)

Cette émergence née de l'intelligence collective peut être aperçue en filigrane dans les propos de Freinet, en 1937, quand il considère que c'est de la confrontation que surgiront les orientations à proposer aux éducateurs et aux pouvoirs publics.

Michel Liu a écrit en 2003 un article sur « La recherche-action et la constitution des acteurs sociaux ». Pour lui, toute recherche-action débouche sur l'émergence de personnes ou de collectifs qui deviennent des acteurs sociaux, alors qu'ils ne l'étaient pas au départ. Le projet de recherche-action repose sur une volonté de transformation sociale, et sur l'élaboration de connaissances (voir plus loin le paragraphe sur la recherche-action). Ce processus s'effectue car la recherche-action développe petit à petit des compétences en termes d'existence et d'action sociale. Pour créer ces transformations, il est nécessaire d'inciter à faire des apprentissages en créant des situations permettant d'articuler l'individu et le groupe.

L'évolution produite par cette création de situations d'apprentissage en vue du changement a été analysée par M. Liu, sous la forme d'une série de 5 étapes : à la 4^{ème} étape, les groupes qui coopèrent constituent une organisation apprenante. La dernière étape confère le statut d'auteur au sein de groupes, créations dans la construction d'une organisation multiculturelle.

L'intelligence collective est une des caractéristiques de cette construction.

2.4.4.4 *L'intelligence collective*

Peter Senge présente ce concept sans réellement le nommer en 1991, dans « La cinquième discipline ». Il est présenté dans deux livres publiés à peu près au même moment, en 1994, mais abordant la question sous deux angles différents. Le premier est celui de Bonabeau et Théraulaz, qui définissent l'intelligence collective comme la capacité d'un groupe à résoudre collectivement un problème, ce dont un agent isolé ne serait pas capable. Ils fixent quatre propriétés émergeant des interactions entre individus et permettant de dépasser par exemple les faibles capacités cognitives des insectes. Dans le livre de Bonabeau et Théraulaz, la notion d'intelligence collective est volontairement restreinte à des agents ou des systèmes d'intelligence artificielle distribuée, systèmes multi-agents. Elle émergerait des interactions entre individus. Partant de l'exécution de tâches réputées complexes, ils s'intéressent aux actions, modes de communication, de coopération et de compétition mises en œuvre par les membres de groupes. Ils déterminent que l'intelligence manifestée dans ces situations émerge des interactions des « agents ».

Pierre Lévy utilise aussi le concept d'intelligence distribuée, mais semble dépasser l'idée d'agent pour aller vers les acteurs ou auteurs de ces phénomènes. Il s'intéresse au monde des relations humaines et à l'aspect coopératif.

« Chaque être humain est, pour les autres, une source de connaissances. « Tu as d'autant plus à m'apprendre que tu m'es étranger. » L'intelligence collective n'est donc pas la fusion des intelligences individuelles dans une sorte de magma communautaire mais, au contraire, la mise en valeur et la relance mutuelle des singularités. Actuellement, non seulement les structures sociales organisent souvent l'ignorance sur les capacités des individus, mais elles bloquent les synergies transversales entre projets, ressources et compétences, elles inhibent les coopérations. Pourtant, la multiplication des intelligences les unes par les autres est la clef du succès économique, à l'échelle aussi bien des régions que des entreprises. Ce serait également une des voies du renouveau de la démocratie.» (Lévy, 1995)

Lévy associe donc coopération, intelligence collective et démocratie. Olfä Zaïbet, ATER à l'université de Nice Sophia Antipolis, travaillant à l'Institut d'Administration des Entreprises, a publié sur Internet un article, « Collaboration dans l'entreprise et intelligence collective ». Elle donne la définition suivante de l'intelligence collective, en page 15 :

« Ensemble des capacités de compréhension, de réflexion, de décision et d'action d'un collectif de travail à taille humaine issu de l'interaction entre ses membres et mis en œuvre pour faire face à une situation donnée présente ou à venir. » (Zaïbet, 2006, p.15)

Selon elle, pour parvenir à une capacité à innover en même temps qu'à une réflexivité dans la formation, dans la recherche, ou dans tout groupe, une des voies possibles pourrait être le fonctionnement suivant :

- s'autoriser à présenter son travail, à recevoir des retours des autres, sachant que le groupe s'implique dans la recherche de la dysfonction, tant au niveau individuel qu'au niveau collectif, sans normativité, sans contrôle de conformité,

- après avoir pointé des aspects positifs et négatifs, dégager des pistes constituant des points d'appui permettant de surmonter la difficulté, dans une mise en œuvre de l'intelligence collective, pour éventuellement atteindre un objectif commun, construire une œuvre commune.

Les critères de construction d'une dynamique de confiance et de coopération, ainsi que les indicateurs de l'intelligence collective, permettraient de suivre l'évolution du groupe. Des allers-retours entre théorie et pratique dans l'expérience vécue pourraient être des éléments transférables dans d'autres contextes.

Cette intelligence collective peut fonctionner dans le cadre d'une communauté d'apprentissage.

2.4.4.5 La communauté d'apprentissage

Mélanie Bos-Ciussi s'est intéressée à ce concept dans le cadre de sa thèse, en 2007. Pour Wenger, en 1998, des processus d'apprentissages situés et de construction identitaire se réalisent à l'intérieur de communautés. Le niveau d'engagement amène de la notion du groupe à celle de la communauté. Cet engagement peut donc ici être déterminé en fonction de la force du lien. La transformation d'un réseau ou d'un groupe en communauté passe par la construction d'une culture commune. Cela se fait d'autant mieux que le groupe devient coopératif, c'est-à-dire capable de mener de pair des projets individuels et un projet collectif, portés par l'envie de s'accomplir dans une ou plusieurs œuvres, et dans une co-élaboration de normes et de sens.

Cette création comporte une dimension d'originalité. L'œuvre, dans la vision de Meyerson, considéré comme un psychologue culturel important par Bruner, rejoint ici la notion de travail telle que la concevait C. Freinet.

« Ce qui se traduit dans les notions de travail, d'expérience, d'œuvre, c'est donc la participation de l'homme au milieu physique et social, avec tout ce que cette participation implique d'actions réciproques, et la construction par lui d'un monde, de mondes humains, mondes médiats : sa création. (Meyerson, 1987, p.70) »

La coopération suppose le travail sur une œuvre commune. S'appuyant sur la définition précédente, la notion de « Faire œuvre » peut être entendue comme la puissance de création propre à l'individu. Cela correspond à ce que Nicolas Go appelle « Puissance de vie », proche

de la notion d'élan vital de Bergson (1941). Faire œuvre s'appuie sur les apprentissages individuels et sociaux; ils mettent en jeu et en tension les notions d'autoformation, ou autoréférence, hétéroformation et coformation, notions incluses dans l'hétéroréférence.

En Espagne, à Almeria, la perspective coopérative a été organisée comme modalité de formation des enseignants, dans le cadre d'un projet de recherche-action coopérative, ou recherche de coopération. Ce processus participatif et démocratique remet en question le statut hiérarchique du chercheur. Dans cette perspective de collaboration, l'enseignant chercheur expert appuie les enseignants dans les problèmes qu'ils rencontrent dans le cadre de leur recherche-action. L'idée de coopération est née d'une prise de conscience de mettre en œuvre des principes « non colonisateurs » de la part des chercheurs, et de la prise en compte des savoirs connaissances et conceptions des enseignants par les chercheurs, leur donnant ainsi une place d'auteurs. La recherche de coopération est un type de recherche-action.

« [...] 5. La méthode coopérative doit favoriser l'utilisation de méthodologies naturalistes : elle doit permettre la résolution des problèmes des enseignants et des chercheurs et un enrichissement personnel des enseignants grâce à la recherche.

6. Le bilan de la recherche doit être un résultat dont ils seront co-auteurs et responsables au même titre. » (Soriano Ayala, 2002, p. 171)

Le processus de recherche-action développe la réflexivité et facilite le développement professionnel. Le groupe a un rôle essentiel pour développer ce processus : la communauté permet de faire évoluer les valeurs et significations de ses membres. Le groupe maintient la motivation, et favorise la fonction réflexive. Cela amène à des clarifications dans les questionnements, dans la compréhension, et dans un choix plus pertinent pour les décisions. L'autoformation coopérée, mise en place au sein du mouvement de l'Ecole Moderne du Portugal, repose sur la construction d'une communauté d'apprentissage, issue d'une communauté de discours.

2.4.4.6 La communauté de discours

Richard Etienne, en 2009, décrit la mise en place d'une recherche collaborative que l'on pourrait considérer comme une coopération dans le domaine de l'apprentissage et de la recherche. Pour lui, l'université a un rôle de veille scientifique à tenir ; dans le cadre de sa mission de formation des enseignants, il lui semble important qu'elle s'intéresse aux pratiques émergentes en éducation. Le chercheur doit se former pour devenir « ami critique », mais surtout « accompagnateur de changement en éducation scolaire ». L'accompagnement éducatif lui semble plus fécond que la position éminente du chercheur. Le changement en éducation scolaire est une voie étroite qui, pour lui, passe par une articulation entre éducation

et communauté de pratique et de discours constituée sur une dynamique de formation et de recherche. Cela conduit à faire évoluer la posture du chercheur, mais aussi sa formation, son recrutement, son parcours professionnel et sa certification. Pour lui, la controverse professionnelle, sur la base de variété des expériences et des statuts, analysées avec un grain fin (auto-confrontations -Clot et al, 2001) génère un croisement des discours qui fait évoluer les enseignants, les formateurs et les chercheurs.

L'approche ethnométhodologique, phénoménologique et herméneutique, dans notre recherche, pourrait correspondre à la *primarisation* pour Richard Etienne. Selon lui, elle est à rapprocher de « l'attention flottante » de l'observateur qui cherche à se faire surprendre par son observation et à abandonner le schéma traditionnel hypothèses protocole-recueil-analyse, pour recueillir des données sans a-priori. L'utilisation de l'auto-confrontation permet d'atteindre le grain fin de l'activité tout en dépassant les problèmes linguistiques. Elle travaille l'agir communicationnel d'une façon optimale en mettant en évidence ce qui est vrai dans le discours pour créer un langage partagé sur l'expérience commune (Mezirow).

La *secondarisation* (Etienne, 2009) correspond à la constitution d'une communauté de discours, « qui fonde une manière de parler ce que l'on fait et de le penser. C'est ce que nous faisons quand nous nous formons à et par l'analyse de situations éducatives » (Etienne, 2009, p. 194). Selon Richard Etienne, la *tertiarisation* constitue l'incorporation d'un savoir agir en contexte.

« Ce travail ne peut se contenter d'une répartition des rôles entre les uns et les autres, car il nécessite un métissage qui s'efforce de faciliter une inscription dans le quotidien (Cifali, 1995). C'est à cette occasion que se dressent de nombreux obstacles dont le moindre n'est pas celui du rapport à l'écriture doublé de la méfiance bien compréhensible envers des chercheurs soupçonnés d'adopter des mœurs de prédateurs ». (Etienne, 2009, p. 195)

Pour les praticiens, l'incorporation du savoir agir en contexte peut passer aussi par l'implication du chercheur le conduisant à participer activement à un niveau horizontal à l'expérience afin d'atténuer la méfiance, en passant par un statut de praticien-chercheur, en l'occurrence ici de « formateur-chercheur » (Etienne, 2009, p. 182). L'éthique est essentielle à construire dans un contrat de confiance pour que la coopération effective apporte à chacun l'impression d'en avoir tiré un réel profit personnel sans avoir été trahi ou manipulé. La transformation des schèmes de sens peut être accentuée par la coopération. La posture impliquée du chercheur dans ce cas passe par une participation effective à l'œuvre coopérative commune, produisant des co-transformations. « Quelles conséquences éthiques dans le cadre d'une inévitable implication des chercheurs, au moins pendant la période

d'accompagnement ? » (Etienne, 2009, p. 182). *Ceci suppose d'élucider l'implication spécifique du chercheur dans le cadre de la coopération.* La phase de tertiarisation nécessite de se développer sur la durée. Elle peut être considérée comme un indice d'effectivité de la secondarisation. La communauté de discours constitue donc une étape intermédiaire conduisant logiquement à l'articulation entre coopération et recherche.

2.4.5 Coopération et recherche

La coopération existe dans le domaine de la recherche de manière informelle, mais également formalisée et théorisée sous au moins trois formes différentes : le cercle d'étude, le dispositif à 3 pôles, et le chercheur collectif (coopératif ?).

2.4.5.1 Le cercle d'étude

Jonathan Kaplan a soutenu en 2009, à l'université de Paris X Nanterre, une thèse de sciences de l'éducation : « L'autodirection dans les apprentissages coopératifs - Le cas des Cercles d'Étude », sous la direction de Philippe Carré. Les cercles d'études sont des formes coopératives de travail autour de l'étude d'un thème. Originaires d'Europe du Nord, et plus particulièrement de Suède, le concept a migré vers les Etats-Unis.

Ils sont caractérisés par 7 critères, selon Larsson : participation égale, relations horizontales, connaissances délibérées qui informent des points de vue, savoir, acceptation de la diversité, prises de décision démocratiques à l'intérieur des cercles, action pour façonner la société. Les cercles d'études préparent les conditions d'exercice de la démocratie plutôt que celle de l'engagement politique et social (Larsson 2001). Ils ont contribué à l'acceptation de la diversité et à l'égalité hommes-femmes en Suède. Ils proposent un apprentissage informel, expérientiel, situé, réflexif, une autodidaxie...

Jonathan Kaplan considère que les cercles d'étude représentent des conditions idéales de l'apprentissage adulte, en lien avec des apprentissages coopératifs :

« L'échange discursif est le processus dans lequel nous avons un dialogue actif avec d'autres pour mieux comprendre la signification d'une expérience. Cela pourrait inclure des interactions à l'intérieur d'un groupe ou entre deux personnes, incluant un lecteur et un auteur ou un spectateur et un artiste. Promouvoir l'échange discursif, avec un effort déterminé à libérer la participation, des distorsions par le pouvoir et par l'influence, est une priorité de longue date des formateurs. Le modèle généralement admis de la formation d'adultes intègre un transfert d'autorité du formateur aux apprenants ; le formateur accompli se faufile pour quitter son rôle de formateur et devient un apprenant collaboratif. » (Mezirow, 2001, p.14-15) cité par (Kaplan, 2009, p.30)

Dans cette forme d'apprentissage auto-dirigé, ou self-directed learning (SDL), les apprenants prennent l'initiative de :

- Construire un climat d'apprentissage coopératif,
- Analyser et porter une réflexion critique sur eux-mêmes et sur les contextes sociaux, économiques, et politiques dans lesquels ils se trouvent,
- Générer des profils de compétences pour eux-mêmes,
- Diagnostiquer leurs besoins d'apprentissage, à l'intérieur du cadre, à la fois du contexte personnel et du contexte social,
- Formuler des buts d'apprentissage appropriés socialement et personnellement qui donnent lieu à des accords d'apprentissage,
- Mettre en œuvre et gérer leur apprentissage,
- Porter une réflexion sur, et évaluer leur apprentissage.

Le groupe fonctionne avec deux aspects dialogiques : autonomie et interdépendance. Le formateur se mue en facilitateur.

Les cercles d'études constituent un mode de formation des adultes. Il est composé de participants parmi lesquels l'une des personnes occupe la fonction de leader. Le leader a une fonction de facilitation de l'activité. Il est un modérateur qui préserve le dialogue comme principe d'échanges. Il connaît des techniques qu'il peut proposer aux participants pour conduire leur apprentissage (documentation ou auto-évaluation pour réguler l'activité du groupe). Le leader n'est pas forcément un expert.

« Les expériences des participants, qu'elles soient éducatives, professionnelles, ou développées dans le cadre des loisirs ou de la vie en général, sont considérées comme formant un savoir personnel qui contribue à l'expérience d'apprentissage des membres du cercle. Tous les participants ont, de ce point de vue, des acquis à valeur égale. Chacun des participants constitue donc une ressource pour l'apprentissage des autres ; il est à la fois formateur et apprenant. [...] Le dialogue [Isaacs, 1994, Isaacs, 1999] est à la base des échanges entre les participants pour exprimer points de vue et idées, pour les confronter et éventuellement pour atteindre une décision qui découle des sens donnés aux notions développées en rapport avec des actions qui pourraient être par la suite entreprises. » (ibid, p. 58)

Les cercles d'études sont une forme de démocratie en action. Philippe Carré les classe les dans le milieu d'apprentissage formel fermé et de la formation autodirigée. Néanmoins, des cercles d'étude organisés à l'initiative des participants constituent un milieu d'apprentissage informel. Elles peuvent être qualifiées de situations de *co-apprentissage*. On pourrait distinguer des situations d'apprentissage dans le milieu formel ou non-formel, c'est-à-dire de cercles d'étude organisés par des associations ou organismes, en parlant de *co-formation*.

Les éléments de base de l'apprentissage coopératif :

1. Interdépendance valorisée,

2. Interaction soutenue : interaction promotionnelle en face à face,
3. Justification individuelle et responsabilité personnelle,
4. Comportements sociaux appropriés,
5. Régulation intentionnelle : Evaluation régulière par le groupe de ce qui a été favorable ou défavorable à son apprentissage pour décider quelles actions sont à poursuivre ou à changer.

Les conditions essentielles des cercles d'apprentissage sont :

- Construction de communauté : la connaissance mutuelle de chacun des membres est indispensable. La définition des valeurs communes au groupe et des règles de son fonctionnement contribue au sentiment d'appartenance, nécessaire pour établir une confiance mutuelle. L'interdépendance est valorisée.
- Elaboration de savoir : les apprenants contribuent aux sens partagés de l'objet d'apprentissage, chacun par sa compréhension tirée de son histoire de vie, à travers un processus de dialogue.
- Entraide d'apprenants, soutien mutuel téléphone, courriel : elle permet de communiquer ses préoccupations et ses centres d'intérêts.
- Formulation de regard réflexifs, rédactions d'écrits, dialogues oraux, échanges de courriels, forums en ligne : l'effet attendu est la croissance au fur et à mesure de l'instauration de rapports de confiance et de soutien mutuels.

La communication de ces réflexions permet une évaluation servant à réguler écarts entre objectifs et réalisation. La démarche de construction du savoir doit laisser la place à des concepts nouveaux, des voies nouvelles non prévues au départ. L'évaluation comporte une dimension collective (objet de l'œuvre commune) et une dimension individuelle (changements vécus, re-conceptualisations, développement du savoir individuel). L'évaluation de l'atteinte des objectifs individuels peut être prise en compte pour l'évaluation des objectifs du groupe. L'autoévaluation, la co-évaluation et l'évaluation peuvent se faire à partir d'un portfolio personnel. Certaines de ces caractéristiques présentent des points communs avec le dispositif à 3 pôles, tel que défini par Yves Schwartz.

2.4.5.2 Le dispositif à 3 pôles

Le dispositif à 3 pôles repose sur des rencontres de groupes hétérogènes en origines professionnelles. Les points de vue différents obligent à une décentration, grâce à une confrontation d'expériences, d'histoires, de savoirs, de normes.

« Chacun se met en disponibilité pour apprendre des autres et pour transmettre à d'autres ce que lui enseigne la confrontation au réel. Dans un tel dispositif, on reconnaîtra trois pôles: le pôle des savoirs constitués, dont l'usage exige un apprentissage, une discipline d'usage des concepts; le pôle des activités humaines, qui sans cesse oblige à requestionner valeurs et visions du monde par initiation au recentrement des autres, par « imprintissage » en quelque sorte, attaché à une discipline d'incarnation des concepts; le troisième pôle, qui synthétise la double exigence d'humilité (imprintissage) et de rigueur (apprentissage) et qui est le pôle garant de la dynamique de rencontre entre les deux sphères précédentes, une dynamique porteuse de nouveauté, « processus socratique à double sens ». De tels dispositifs réussiront s'ils parviennent à produire des zones d'approfondissement communes quant aux projets de chacun en termes de savoirs et de transformation positive de vie. » (Schwartz, 2008, p.262)

Le 3^{ème} pôle est indispensable pour éviter l'affrontement frontal entre les 2 premiers : pour faire travailler les 2 premiers pôles sur le mode coopératif et permettre une émergence, la production de savoirs nouveaux, l'humilité et la rigueur dans le rapport au savoir sont nécessaires.

2.4.5.3 Le chercheur collectif

Guy Berger, en 2003, se réfère pour l'épistémologie historique de la recherche-action, à Marx, en rappelant sa dimension de pratique collective. René Barbier défend l'idée de « Recherche-action existentielle », pour lui très proche de la « Recherche-action intégrale » d'André Morin, apparue au Québec à peu près au même moment. Il cite cette définition de la recherche-action intégrale selon A. Morin :

« La recherche-action intégrale vise un changement par la transformation réciproque de chacun et du discours, c'est-à-dire une action individuelle en une pratique collective efficace et incitatrice, et d'un discours spontané en un dialogue éclairé, voire engagé. » (Barbier, 2003, p.58).

Pour Barbier, elle suppose un groupe impliqué, constitué de personnes souhaitant travailler leur histoire individuelle et groupale. La recherche-action devient médiation et défi quand elle est développée collectivement. Pour lui, la recherche-action existentielle s'appuie sur la psycho-sociologie clinique, l'anthropologie, et l'analyse institutionnelle. La construction de l'objet de la recherche-action se fait en 3 phases : objet approché, puis co-construit, et enfin effectué. Chacune de ces phases modifie l'ensemble du système interactif de la recherche-action. Cette évolution de l'objet suppose une temporalité, avec des conflits et des médiations liées à l'action, que l'on peut considérer comme des confrontations. L'élaboration se construit en deux temps. Il faut d'abord établir un diagnostic. Pour cela, il faut comprendre la logique interne du sujet en situation problématique par l'écoute sensible du vécu. Le sens généré par l'interprétation / reformulation doit être validé par le groupe. Dans un second temps, il faut faire appel à des références en sciences humaines et sociales pour travailler sur les points-clés

du blocage de la situation. Les chercheurs professionnels, à cette étape, doivent rester vigilants à conserver un langage compréhensible, pour ne pas prendre un pouvoir savant :

« Dans le moment où on a réalisé une dynamique de groupe suffisante entre les gens du chercheur collectif pour qu'on se respecte, qu'on s'estime, qu'on ne sente pas qu'il y en a un qui veut prendre le pouvoir sur l'autre, qu'on puisse accepter la différence, l'altérité, etc. – c'est l'effort de co-formation-, à ce moment-là, chacun peut commencer à s'autoriser à dire ce qu'il a à dire par rapport à ce côté illusoire du sens commun. Alors, les gens du savoir d'expérience peuvent entendre certaines réflexions, certaines interprétations, voire même des gens qui possèdent le savoir théorique ou universitaire et inversement. Les universitaires peuvent aussi entendre que peut-être ils ne connaissent pas tout et qu'ils feraient bien de temps en temps d'écouter les autres. » (Barbier, 2003, p. 65).

Jacques Pain (1982-1998) présente le fonctionnement de la formation en pédagogie institutionnelle comme celui d'un chercheur collectif qui valide par la pratique. La validation doit se faire par l'expérimentation, puis par l'échange au sein du groupe. On peut trouver ici une interaction entre tâtonnement expérimental et coopération, comme base de la formation scientifique.

André Morin et Pierrette Cardinal présentent, dans le modèle de la recherche-action intégrale systémique, un concept qui part de l'acteur collectif pour aller vers le chercheur coopératif. Les acteurs modélisent ensemble des stratégies qui puissent rendre leurs actions plus efficaces au sein d'un acteur collectif.

« Comme le dit E. Morin, « La stratégie ne désigne pas un programme déterminé. » [...] elle « permet d'envisager un certain nombre de scénarios pour l'action » et elle « profite du hasard... » (E. Morin, Science avec conscience, p. 106) pour changer de tactiques par la suite. C'est la démarche classique de l'action-réflexion-action particulièrement propre aux praticiens. Les chercheurs s'investissent dans l'action ; ils engagent leurs valeurs comme acteur collectif, qui projette une action coopérative réfléchie au sens d'un phénomène récursif, identifié et finalisé comme s'articulant à l'image d'un hologramme dans un environnement tapissé de projets. » (Morin A., Cardinal P., 2004, p.34).

Le cadre de la recherche-action intégrale systémique nécessite la constitution d'un groupe coopératif, permettant une créativité née de l'émergence d'une intelligence collective : dans ces conditions, elle révèle des dimensions qu'un modélisateur isolé, aussi intelligent soit-il, n'aurait pu mettre en évidence.

Guy Leroy écrit un article, « Les deux sciences s'interpellent », publié dans *les cahiers pédagogiques* n°155, de juin 1977 : « En dernière analyse, le principal mérite du mouvement Freinet -et cette fois-ci, sans guillemets! -est d'avoir, avec un demi-siècle d'avance, jeté les bases d'un concept proprement révolutionnaire: celui de recherche-action. »

Le mouvement de l'Ecole Moderne peut-il être conçu comme un chercheur collectif ? Si oui, peut-il apporter une dimension collective en associant coopération et politique ?

2.4.6 Coopération et politique

La pédagogie Freinet articule d'une manière très spécifique la personne et le groupe, en créant des récursions organisationnelles entre les deux, et en générant une posture d'auteur développée par la dimension participative et émancipatrice du travail.

2.4.6.1 Coopération, confrontation et démocratie

André Mathieu, ancien président de l'ICEM, a soutenu en 2004 une thèse sur « La Démocratie à l'école ». Le point de départ en était un invariant de Célestin Freinet : « On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'école. Un régime autoritaire ne saurait être formateur de citoyens démocrates. ». Il mentionne la place de la théorisation réalisée à partir d'une pratique réflexive. Il signale que les enseignants passent beaucoup de temps à mettre en place des structures instituant en cohérence avec l'engagement « démocratique ». Il apporte des limites aux intentions affichées en montrant que la « loi extérieure à l'école » a des conséquences qui pèsent sur « les comportements coopératifs que l'école tente de mettre en place ». (Ibid, p.179). La situation vécue et analysée entraîne la volonté pour l'équipe de poursuivre des recherches :

« A l'intérieur de l'école, les sanctions sont toujours assorties d'un rôle éducatif et les enseignants les posent en terme de réparation pour le fautif. En revanche, si la loi ou la règle ne remplit pas son office, elle sera modifiée après nouvelle discussion. Il est effectivement difficile pour les enseignants de faire face à ces phénomènes (manifestations racistes, vols), au cours desquels les Droits de l'homme ou les lois du Code Pénal ne sont pas pris en compte. Même s'il s'agit d'une minorité, l'école Ange Guépin n'y échappe pas. C'est une situation qui préoccupe beaucoup l'équipe enseignante qui ajoute un volet à la recherche qui continue. » (Mathieu, 2004, p.180).

Il fait apparaître l'importance des confrontations constantes dans l'équipe d'enseignants, qui évoluent grâce aux échanges. Les problèmes peuvent être posés par chacun des acteurs. Les questionnaires présentés dans l'ICEM indiquaient le recours au vote pour les prises de décision, « à condition que les minorités écrasées ne soient pas toujours les mêmes », et les observations réalisées dans l'école ont montré l'importance du consensus pour les prises de décision importantes.

Hervé Cellier a publié en 2010 « La démocratie d'apprentissage Education nouvelle : perspectives ». Il présente les fondements de ce concept chez les pédagogues de l'Education Nouvelle : Dewey, Freire, Robin et Freinet. La notion de cohérence est récurrente chez Dewey et Freire. Pour Dewey :

« La démocratie va dans le sens de l'intérêt collectif et non dans celui des intérêts particuliers, des intérêts de classes sociales : c'est la vision politique de l'émancipation

humaine qu'il nous livre par une éducation démocratique. Ainsi, les dualismes qui ont jusqu'alors prévalu : la raison et le corps, la personne et la société... sont les causes des dysfonctionnements éducatifs. En rompant les dualismes, la société démocratique doit avoir un type d'éducation qui amène les individus à s'intéresser personnellement aux relations sociales et à la conduite de la société. Elle leur transmet des dispositions qui garantissent l'émancipation sociale. La notion de démocratie ici, appliquée à l'éducation, repose sur les principes concrets de justice, d'interactions, de cohérence. » (Cellier, 2010, p. 20-21)

Chez Freire, la pédagogie est avant tout politique, destinée à défendre les opprimés en leur apportant l'émancipation. Son action s'est intéressée aux adultes. La cohérence entre le dire et le faire est un élément essentiel de la posture éthique du pédagogue démocrate. Il aborde chez Robin l'importance de l'éducation intégrale, supposant une véritable égalité entre les sexes et l'importance de l'accès au savoir pour tous, comme instrument d'un réel pouvoir.

Il écrit, à propos de Célestin Freinet, que, parmi les pédagogues du XX^{ème} siècle, il est celui qui illustre le mieux la synthèse entre les notions de démocratie et celle d'apprentissage. Pour lui, la force vient d'une boucle interactive et dialogique, basée sur une justification du politique par le pédagogique, et une justification du pédagogique par le politique. Le travail et la coopération sont étroitement liés, et le tâtonnement expérimental et la méthode naturelle s'appuient sur une synthèse de principes de liberté, de participation et de coopération :

« Ils démontrent par là que la démocratie d'apprentissage ne se limite ni à un engagement politique, ni à une organisation institutionnelle de la classe, ni même à une posture éthique du maître, mais à l'ensemble des trois auxquels il convient d'ajouter la manière dont on enseigne et la nature des outils pédagogiques utilisés. » (Ibid, p.30)

La démocratie d'apprentissage repose pour lui sur 4 invariants : la cohérence, l'éthique du pédagogue, la participation et la reconnaissance. Actualisé au XXI^{ème} siècle, ce défi démocratique doit à présent intégrer l'interculturalité. Cette question sera abordée dans le paragraphe 2.4.7 après avoir abordé la question des limites de la coopération et des stratégies possibles.

2.4.6.2 Limites de la coopération et stratégies possibles

La posture de symétrie, telle que définie dans « Une logique de la communication », est un des facteurs les plus importants de limitation de la coopération, y compris dans les mouvements coopératifs. Certains auteurs ont réfléchi à ce problème et essayé d'apporter des pistes pour le dépasser, sans toutefois toujours le nommer.

Intérêts et risques de la coopération : la dynamique de la confiance

Le principe de distinctivité : La pédagogie institutionnelle nomme « distinctivité » l'articulation harmonieuse entre la personne et le collectif. C'est un terme issu du champ de la

linguistique transféré par Jean Oury dans le champ de la psychothérapie institutionnelle. Cette distinctivité n'a pas toujours eu une réelle place dans le mouvement Freinet. Elle fait partie des dérives. En effet, au niveau adulte, Michel Launay dénonçait, en 1977, le manque de reconnaissance des individus pour leurs productions, au sein du mouvement Freinet (essentiellement la CEL, mais aussi à l'ICEM).

La gestion des conflits entre adultes : La deuxième limite est en lien avec les enjeux de pouvoir, et l'absence de prise en compte de la gestion des conflits entre adultes. Dans le mouvement coopératif, elle a conduit à des scissions, des exclusions. Dans une classe coopérative, le conseil est l'institution qui régule les conflits. Cette instance n'existe pas au niveau adulte, pas même sous la forme d'une commission de médiation des conflits.

Cet aspect a pourtant été travaillé dans d'autres organisations, dont il serait bon de s'inspirer. Tous les conflits ne sont pas négatifs. Le conflit socio-cognitif peut être source d'apprentissage sous certaines conditions (régulation socio-cognitive), et les confrontations dans un groupe peuvent parfois produire des changements positifs pour corriger des tendances au parasitisme, à la domination, au cynisme... D'après E. Boutigny, en 2004, ils peuvent appartenir à la catégorie des conflits d'ordre relationnel, recouvrant les conflits personnels et émotionnels. Les émotions négatives en jeu dans les conflits relationnels affectent la performance du groupe, qui fournit des efforts pour réduire les tensions, et essayer de reconstruire une cohésion. Ces confrontations peuvent aussi correspondre à des *conflits d'ordre processuel*, c'est-à-dire des différences de point de vue sur la manière et les moyens nécessaires pour réaliser une mission ou une tâche. Un niveau modéré de conflit de cet ordre peut stimuler la créativité d'un groupe. Par contre, une trop grande fréquence nuit à la productivité du groupe.

Pour prendre en compte les possibilités de conflits dans la coopération, Gilles Le Cardinal, Jean-François Guyonnet et Bruno Pouzoullic proposent plusieurs possibilités dans « La dynamique de la confiance Construire la coopération dans des projets complexes », en 1997, essentiellement dans une optique de prévention des conflits :

- *Le principe de l'inventaire des peurs, attraits et tentations* amène à révéler les dilemmes cachés au sein d'un groupe: la circulation de la parole permet la création d'un langage commun.
- *Le principe du micro/macro-acteur* conduit chacun à participer à la définition du projet : il lui faut avoir un point de vue sur la tâche qu'il a à accomplir en fonction des objectifs

qu'il s'est fixé, il doit pouvoir en rendre compte à l'ensemble du groupe concerné par le projet

- *Le principe d'attention à la dynamique de la confiance* définit une co-responsabilité en termes de gestion de la confiance, à évaluer dans leurs compétences dans le cadre des expériences, dans les relations coopératives, dans les capacités d'initiatives et d'autonomie personnelle, en lien avec les enjeux des situations d'interactions.

- *Le principe de la sûreté de la coopération complexe* établit que la coopération repose sur la libre adhésion. Chaque membre du groupe a la possibilité de ne pas coopérer. Il s'agit d'un processus instable, qui peut se dégrader en non coopération, compétition ou conflit. Quatre prémisses sont posées par Le Cardinal, Guyonnet et Pouzoullic, pour assurer la coopération :

**Fiabilité de la coopération* : Capacité de compter sur la coopération de chacun pendant toute la durée du projet.

**Maintenabilité de la coopération* : Capacité de rétablir une coopération mutuelle après une interruption, la trahison d'un acteur, une non-coopération mutuelle.

**Disponibilité de la coopération* : Capacité de mobiliser la coopération de tous à chaque étape du projet.

**Sécurité de la coopération* : Capacité d'éviter l'apparition de rupture de coopération aux conséquences catastrophiques pour le projet ou pour les acteurs, surtout aux moments dangereux du projet, moments où on risque l'échec.

Peter Senge aborde le problème des visions contradictoires dans « La cinquième discipline », dans le cadre des entreprises.

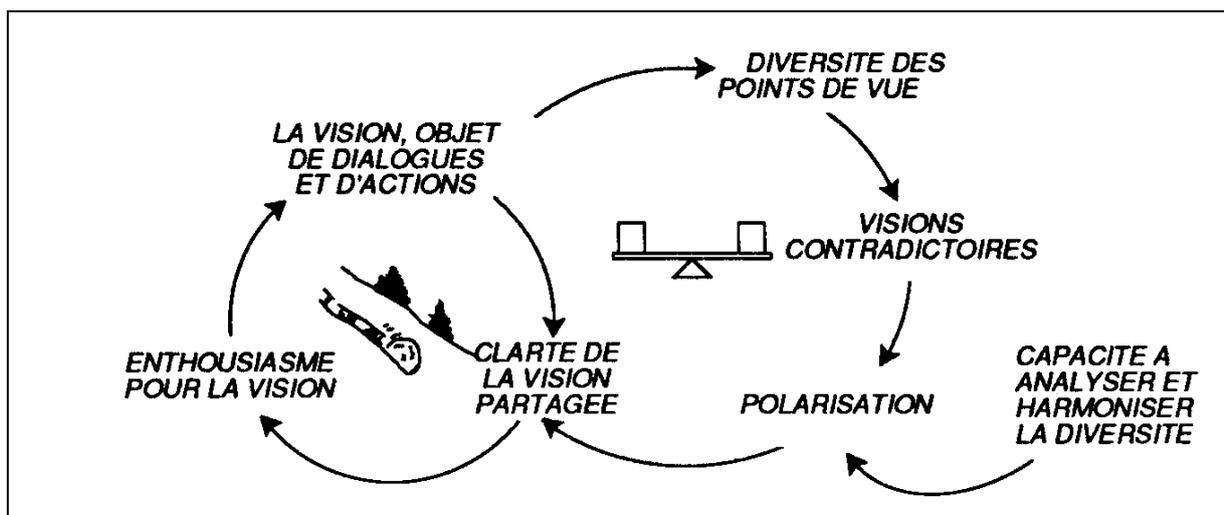


Figure 7 : Aspects systémiques des visions contradictoires dans l'entreprise (Senge P., 1991, p. 289)

« La lecture de ces boucles, dans le sens des aiguilles d'une montre, est la suivante: au fur et à mesure que l'enthousiasme se répand, un nombre croissant de personnes parlent de la vision, mais avec des points de vue souvent contradictoires. Si les gens ne peuvent exprimer cette diversité, ils s'en désintéressent et la vision redevient l'apanage d'un petit nombre. Alors, elle s'impose de manière moins évidente, et l'enthousiasme retombe. Dans les structures de croissance freinée, l'effet de levier passe par la compréhension du «facteur limitant» : l'objectif implicite de recherche d'équilibre. Ici, il s'agit de la capacité (ou de l'incapacité) des dirigeants à prendre en compte la diversité des points de vue et à faire émerger une vision plus fondamentale, mieux partagée par tous. Car cette diversité ne cessera de croître tant que l'organisation sera incapable de l'harmoniser. » (Senge P., 1991, p.289)

Pour établir cette harmonisation, Peter Senge présente l'importance du rôle de l'animateur pour préserver le dialogue, indispensable à une écoute active et empathique lors de la présentation des points de vue. Elle permet de mettre les personnes en face de leurs incohérences, et de fonder un cadre commun de références, une vision partagée, basée sur la prise en compte des raisonnements argumentés en mettant de côté les a-priori. Cela demande de grandes compétences relationnelles et cognitives ; il s'agit pourtant paradoxalement de ne pas se comporter en expert et d'amener les participants à se sentir co-responsables. L'enjeu est de faire apparaître que la prise en compte des arguments de l'autre ne va pas forcément faire perdre l'identité de certaines personnes, de sorte que le dialogue progresse. Si une personne le fait dévier vers une discussion, il doit s'en apercevoir et mettre le groupe devant ses responsabilités. L'animateur peut faire plus. En participant à cet exercice qu'il connaît bien, il peut jouer un rôle actif dans le processus de dialogue. Souligner, par exemple, après une réflexion, que son contraire est peut-être aussi vrai. Son attitude elle-même doit être un exemple de dialogue. Tout son talent consiste à suivre le flot des échanges et à percevoir exactement ce qu'il faut dire à tel moment. Son comportement est le meilleur argument pour défendre la valeur du dialogue. » (Senge, 1991, p.309-310)

La coopération passe par la sécurisation des personnes et des groupes, et leur co-responsabilisation. Ce processus est largement pris en compte dans les conseils de coopérative d'enfants, mais souvent négligés dans les organisations adultes, y compris celles qui sont censées être coopératives. Il est plus facile de le mettre en place dans le cadre de formations d'adultes, qui apportent un contexte institutionnel différent. Le mode de régulation des conflits apparaît donc comme un élément déterminant dans la coopération au sein d'un groupe, afin de transformer les éventuelles confrontations en moyens de dépasser des crises. L'interculturalité ajoute une dimension de complexité supplémentaire dans certaines crises. Elle peut jouer un rôle dans certains conflits. Sur l'autre versant, la dissonance cognitive dans un groupe peut être facteur d'intelligence collective, s'il est coopératif.

2.4.7 Coopération, démocratie et interculturalité : intérêts et risques de la diversité culturelle

La diversité ethnique est de plus en plus grande. Elle constitue un défi pour éduquer des élèves possédant des normes, des valeurs, des langues, des styles de comportement différents. Pour Laurent De Briey (2009), il faut aller plus loin que le multiculturalisme, simple juxtaposition de cultures, tentant de maintenir la paix sociale, pour proposer une rencontre de l'altérité et des cultures grâce à l'interculturalité, qui permet de faire évoluer les identités.

«... alors que le « nous » populiste se définit par une appartenance exclusive, le « nous » humaniste et cosmopolitique perçoit la formation des identités comme l'intégration d'une diversité d'appartenances et d'affirmations de soi. » (De Briey, 2009, p. 125).

La reconnaissance de l'identité est essentielle : elle est l'expression d'un « besoin humain vital », selon J-P Pourtois et H. Desmet, dans « *L'éducation postmoderne* ». Douze besoins de la personne apparaissent pour la construction de son identité, en rapport avec le social.

Figure 8 : Besoins pour la construction de l'identité des personnes : 4 axes 12 besoins et types de pédagogie

Axe affectif	Axe cognitif	Axe social	Axe idéologique
Attachement (pédagogie des expériences positives)	Stimulation (pédagogie différenciée)	Communication (pédagogie interactive)	Bien
Acceptation (pédagogie rogérienne humaniste)	Expérimentation (pédagogie active)	Considération (pédagogie du chef d'œuvre)	Vrai
Investissement (pédagogie du projet)	Renforcement (pédagogie behavioriste)	Structures (pédagogie institutionnelle)	Beau

D'après Pourtois, Desmet, 2004, p.57

Ils mettent en évidence que les situations d'enseignement, selon la pédagogie employée, prendraient en compte un nombre variable de ces besoins. La mise en œuvre des idées de Célestin Freinet, associée à la pédagogie institutionnelle, apporterait le maximum de réponses à ces besoins.

Identité culturelle et sentiment d'efficacité personnelle

Bandura, en 2003, fait remarquer que dans le passé, les écoles étaient intégrées dans des communautés, que les enseignants travaillaient dans le lieu où ils habitaient, qu'ils rencontraient les élèves et leurs parents et partageaient des valeurs communes. L'allongement de la durée d'études et leur poids financier de plus en plus important écarte de plus en plus les

enseignants des couches populaires. Leur identité culturelle et sociale s'éloigne donc de celle de leurs élèves issus de couches populaires, créant ainsi parfois des fossés d'incompréhension, et particulièrement lorsque leur culture d'origine est stigmatisée.

Laurence Loeffel, dans son livre « *Enseigner la démocratie : nouveaux enjeux, nouveaux défis* » affirme qu'appartenir à une catégorie sociale stigmatisée parce que considérée comme ayant une étiquette inférieure a des conséquences importantes sur le sentiment d'efficacité personnelle. Il peut en être ainsi pour les femmes ou les Noirs quand l'identité dans laquelle ils se sont construits est une identité imposée ; cela a des effets destructeurs sur leur vie: dépréciation, mésestime de soi. Il peut en être ainsi de communautés ethniques non reconnues. La manière de présenter la Culture, ou les cultures, et les relations implicites entre parents, enfants et enseignants, va donc avoir un impact sur le sentiment d'efficacité personnelle des enfants et de leurs parents :

« La migration de masse de personnes recherchant une vie meilleure modifie les caractéristiques démographiques des populations scolaires. Les migrants sont déracinés de leur culture, et placés brusquement dans une nouvelle culture où ils doivent apprendre une autre langue, de nouvelles normes sociales, valeurs, visions du monde et manières inhabituelles de vivre, dont beaucoup peuvent s'opposer avec leur culture d'origine. [...]. Pour compliquer encore la situation, des conflits culturels et raciaux dans la société plus large s'expriment aussi à l'école. » (Bandura, 2003, p.380).

Le contexte détermine également des effets sur l'efficacité des établissements scolaires et des enseignants : les écoles doivent faire face aux problèmes sociaux et économiques plus larges. Ces réalités affectent l'éducabilité de l'élève et l'environnement scolaire, selon Bandura.

Laïcité, multiculturalisme et interculturalité

Le discours officiel du républicanisme prône l'égalité, mais elle n'existe pas de fait :

« Le déni de l'égalité réelle propre à la rhétorique institutionnelle est aussi le trait distinctif de l'École en France, prise entre attachement aux valeurs de la liberté et de l'égalité abstraites et confrontation, au quotidien, à des inégalités qui compromettent le projet d'intégration par la citoyenneté. » (Loeffel, 2009, p.52)

L'incapacité de l'école à prendre en compte la diversité et l'égalité des chances engendre en son sein une logique d'exclusion contradictoire avec la dynamique d'intégration, qui génère une grande insatisfaction ; elle provoque des comportements déviants, particulièrement dans les collèges.

Dans les démocraties libérales, le pluralisme des opinions et des croyances est garanti. Le traitement en est cependant très différent du Nord au Sud de l'Europe, en particulier sur le problème de la laïcité. L'application du concordat a posé la séparation de l'église et de l'état

en France, mais pas en Lorraine et en Alsace, qui étaient allemandes à ce moment-là. L'église catholique a gardé un très fort pouvoir sur l'enseignement en Espagne, au Portugal, et en Italie. En Belgique, l'enseignement confessionnel et l'enseignement public sont autant subventionnés l'un que l'autre, la liberté de choix pour les parents étant garantie par la constitution. En Finlande, l'enseignement religieux propose jusqu'à 32 cultes différents, et si les parents ne souhaitent pas que leurs enfants reçoivent une instruction religieuse, c'est l'enseignement de l'éthique qui est proposé. La laïcité, selon L. Loeffel, pourrait bien n'être rien d'autre qu'une particularité déguisée.

Ces choix ont des conséquences importantes sur le ressenti des minorités ethniques possédant des religions différentes de celle(s) majoritaire(s) dans le pays de résidence. Le processus de construction de l'identité nationale se fonde sur un processus d'acculturation qui a pris, dans les états Nations démocratiques,

« la forme d'une homogénéisation et d'une unification, celles-ci s'accomplissant suivant une dynamique de réduction de l'altérité ou de l'hétérogénéité : imposition d'une langue commune, au détriment des langues régionales, d'une morale commune (laïque) pour ce qui concerne la France au détriment des morales religieuses particulières, appartenance à la grande patrie au-delà des attachements aux petites patries. En somme, la figure classique de la citoyenneté se comprend dans une dynamique d'arrachement et d'attachement qui s'accomplit au prix d'une double réduction de l'autre, externe et interne. L'altérité externe comprend les autres nations; l'altérité interne, la diversité des appartenances particulières propres à chacun, qu'il s'agit de réduire, d'affaiblir en vue de susciter un sentiment d'appartenance à la nation. » (Loeffel, 2009, p. 28-29)

Cet arrachement est d'autant plus difficile à vivre, actuellement, que la réussite scolaire est très faible dans les milieux précaires ; si la barrière sociale de la réussite scolaire est franchie, l'appartenance à un quartier défavorisé ou à une minorité ethnique ou religieuse empêche fortement le fait de trouver un emploi en rapport avec les diplômes.

Le multiculturalisme est un problème majeur des sociétés démocratiques. Il a cependant beaucoup plus été abordé par la philosophie politique en Amérique du Nord qu'en Europe, suscitant de nombreuses divergences entre libéraux et communautariens. En France, le multiculturalisme propose un modèle du vivre ensemble et la reconnaissance juridique des identités particulières est considéré comme opposé au républicanisme.

Pour le philosophe Alain Renaut, il existe un intégrisme français républicain et laïc : la diversité culturelle et le pluralisme remettent en cause la capacité à fonder l'égalité de la société fondée sur un principe de laïcité qui en réalité montrerait une incapacité à accueillir la diversité. Pour le sociologue Alain Touraine, le communautarisme est de plus en plus

revendicatif ; l'idée de multiculturalisme comporte des ambiguïtés dans l'exigence de reconnaissance, conduisant à un renoncement à l'universalisme et à la séparation des cultures.

La question du multiculturalisme remet en débat les principes démocratiques d'autonomie et d'émancipation. A leurs commencements, l'idéal des sociétés démocratiques, venu des Lumières, était de produire un individu « autonome », capable de penser et d'agir « par » lui-même, en vertu de sa propre autorité, libéré de la sphère religieuse. Il a été mis en place dans le cadre de l'éducation scolaire. Cette valeur tend à se renouveler, à s'approfondir, en engendrant de nouvelles valeurs.

Le principe de l'autonomie individuelle est remanié en intégrant la dignité, mais aussi l'intégrité et la vulnérabilité. Cette dynamique recouvre la notion de care, qui vient d'Amérique du Nord, que l'on peut traduire par le terme *sollicitude* dans la relation éducative.

L'« éthique de la sollicitude » renouvelle la relation adulte-enfant prenant acte de la fin des formes traditionnelles d'autorité, de l'affirmation moderne d'une enfance circonscrite dans des droits, mais soucieuse de ménager le souci de l'autre et la responsabilité, chez les enfants et chez leurs éducateurs. Le multiculturalisme suppose une coexistence des identités, dont le réglage symbolique serait propre à libérer les minoritaires du dénigrement et du soupçon :

« L'école en ce sens a un rôle capital à jouer, pour peu qu'elle renonce au déni des différences et qu'elle oriente l'éducation du citoyen en direction d'une authentique «éducation interculturelle » revitalisée et repensée sur les bases sûres fournies par la sociologie de l'ethnicité : « L'école est cette institution par laquelle une société intervient réflexivement sur elle-même pour orienter son devenir conformément à ses principes de justice et à ses idéaux d'humanité. Or, la différence culturelle ethnicisée pose à tout régime démocratique un problème de justice et un problème d'identité nationale. L'éducation interculturelle est le courant d'action pédagogique qui vise spécifiquement à relever ces défis. » (Loeffel, 2009, p. 59)

Il ne s'agirait pas de créer une discipline nouvelle, mais de donner les moyens cognitifs et symboliques de faire face aux conflits, grâce à une aptitude à se former à partir d'une confrontation démocratique nécessitant une capacité de comprendre les ethno-centrismes tout en les dépassant. Au Canada existe une reconnaissance publique des identités culturelles, défini par un philosophe canadien comme la politique du « multiculturalisme" (Taylor, 1994).

Une approche éducative et formative multiculturelle pourrait donc trouver des points d'appui très importants dans la prise en compte de ces besoins pour la construction de l'identité personnelle, sociale et culturelle.

L'éducation à la compréhension internationale face aux tensions intergroupes

L'institut de l'UNESCO pour l'éducation de Hambourg fut créé en 1951 afin de promouvoir les contacts entre éducateurs de différents pays et de leur permettre de

comparer et d'échanger, sans préjugés nationaux, raciaux, ou culturels, leurs expériences et connaissances dans les divers domaines de l'éducation. Une brochure a été publiée en 1965, faisant suite à un colloque « *L'éducation à la compréhension internationale face aux tensions intergroupes.* » Ces tensions intergroupes sont à la base de conflits atteignant souvent la classe ou l'école, produisant des pertes de temps considérables, des violences entre élèves, un climat d'insécurité... Sur un plan plus large, il est clair que cela peut prendre la forme de guerres... Rassembler un groupe composé de personnes de différentes origines culturelles et nationales, essayer de construire une coopération à l'intérieur, c'est déjà se placer dans une situation permettant de réfléchir et d'agir en prenant en compte cette dimension, en choisissant des projets programmatiques ou projets-visées destinés à mettre en œuvre des mesures liées à cette question :

« Cela justifie donc pour les éducateurs l'analyse des tensions intergroupes, la définition d'une attitude envers elles, et l'élaboration de méthodes appropriées pour agir sur elles dans le sens d'une éducation plus enrichissante pour la personnalité des jeunes qui leur sont confiés. En effet, ces tensions de la vie quotidienne créent des attitudes, des habitudes de penser qui se retrouvent dans la façon de réagir face à de nouvelles civilisations » (Roucaute, 1965, p.15).

L'idée qui a suscité le plus de débats lors du colloque de 1964, dont la brochure se veut le compte-rendu, est que ces tensions conduisent à faire des choix qui représentent autant d'occasion de progrès pour les communautés, à condition qu'elles soient utilisées en vue de l'éducation.

La dynamique des groupes constitue un des domaines d'étude pouvant contribuer à agir sur le groupe et par là à développer des qualités permettant de faire diminuer les tensions intergroupes. Prendre conscience des tensions, amener à séparer les facteurs individuels des implicites culturels, des dysfonctionnements liés à des problèmes de communication, dans des moments de régulation, pourrait constituer un facteur de progression vers les buts. La valorisation de points communs, les réifications (productions du groupe) construiraient une culture commune destinée à dépasser les divergences.

La communication et le langage silencieux

Edward T. Hall, anthropologue américain, a écrit plusieurs livres présentant les spécificités culturelles implicites pouvant constituer un obstacle à la communication. Dans « la dimension cachée », en 1971, il pose le fait que le langage est un élément majeur dans la formation de la pensée, idée reprise par Bruner dans l'acculturation. Pour Hall, il en est de même pour le reste des conduites humaines, et, en fait, pour tout phénomène de culture. L'expérience sera donc perçue très différemment selon « le crible culturel » lié à la langue :

« Ce réseau complexe d'interactions entre l'homme et son environnement rend le problème de la rénovation urbaine et de l'intégration des minorités dans la culture dominante beaucoup plus ardu qu'on ne le croit généralement. De même, notre méconnaissance relative des peuples avec leur biotope affecte les processus de développement technique des pays dits sous-développés. » (Hall, 1971, p.17)

La communication humaine est régulée par la prise en compte de signes mettant en évidence des changements pouvant exprimer des incompréhensions ou des contrariétés pour éviter de déboucher sur des confrontations violentes. Que se passe-t-il quand des personnes d'origines culturelles différentes doivent communiquer ? Leur analyse, liée à la culture, ne leur permet que la prise en compte de signes proches de leur propre fonctionnement, et quand la situation réelle est enfin comprise, il est trop tard. Il pense important d'apprendre le langage silencieux pour communiquer avec d'autres ethnies.

Les langues différentes, un obstacle à surmonter ou une impossibilité de communiquer ?

Le problème des langues employées dans la communication d'un groupe international ajoute des difficultés supplémentaires. Les temps de latence utilisés pour la traduction réduisent le temps effectif de communication, et le niveau de qualité des traductions, ou du niveau de compréhension de la langue étrangère, peuvent entraîner des malentendus ou des dysfonctionnements, des sentiments d'exclusion. Pourtant, les échanges, s'ils présentent une part de risque, qu'il faut prendre en compte, expliciter, et réguler, présentent l'avantage de revoir les implicites de notre dimension culturelle, qui nous gouvernent et nous empêchent parfois de voir des solutions, des émergences, dans des situations locales, nationales, ou internationales. Par contre, cette expérience modifie complètement la perception de la situation d'un immigré qui ne maîtrise pas réellement la langue du pays où il se trouve :

« L'homme et ses extensions ne constituent qu'un seul et même système. C'est une erreur monumentale de traiter l'homme à part comme s'il constituait une réalité indépendante de sa demeure, de ses villes, de sa technologie, ou de son langage. Cette interdépendance de l'homme et de ses extensions devraient nous faire accorder plus d'attention à celles que nous créons non seulement dans notre propre intérêt, mais aussi pour ceux auxquels elles risquent de ne pas être adaptées. » (Hall, 1971, p.231).

Le fait de parler des langues différentes peut donc constituer un obstacle à la compréhension. Dans le mouvement Freinet, les problèmes linguistiques créent des mini-communautés de pratique. Il est possible de repérer des similarités de fonctionnement dans des zones sous influence francophone, ou formées par le mouvement français, dans le choix du vocabulaire et les formes d'organisation pédagogique. Certaines pratiques ou certains mots très répandus dans ces milieux ne semblent pas du tout tenir la même place dans des contextes

où les gens se sont formés indépendamment de l'influence de l'ICEM ; il en est ainsi du terme « coopération », en Allemagne. L'Union Européenne tend à imposer une vision unifiée dans les pratiques des systèmes éducatifs, par exemple pour le processus de Bologne et la stratégie de Lisbonne. L'étude de certains points et les échanges entre pays peuvent permettre la co-formation, aider à sortir des implicites liés à son propre contexte, et donner un aperçu de développements possibles en modifiant certains éléments.

« L'école doit prendre en charge les différences culturelles des élèves dans des sociétés qui défendent le droit à l'égalité, à l'équité, à l'intégration sociale, car c'est la garantie d'atteindre des objectifs éducatifs essentiels, comme la construction de l'identité culturelle personnelle et l'égalité des chances dans l'accès aux biens et aux ressources socio-éducatives disponibles. » (Soriano Ayala, 2002, p. 166)

E. Soriano Ayala mentionne le besoin de réformer, mais aussi l'inefficacité des réformes imposées par le haut, qui ne produisent pas d'innovations si elles ne parviennent pas à changer d'abord l'attitude des enseignants. La recherche-action, recherche à partir de l'école, permet une dimension participative de l'enseignant dans sa recherche et entraîne des transformations. A partir de ce constat, une recherche action coopérative a été menée avec les enseignants de 3 écoles d'Almeria pour aller vers la constitution d'une école multiculturelle. La mise en place de ce projet a permis un développement professionnel. C'est un moyen alternatif de mener une recherche sur des problèmes éducatifs et en même temps un moyen de former des enseignants ou des éducateurs.

L'interculturalité, un facteur de développement personnel et professionnel ?

Cette hétérogénéité culturelle peut devenir source de co-formation, et développer une meilleure compréhension de l'humain. En 2002, a été publié un ouvrage rendant compte des échanges lors du colloque « Echanges internationaux : difficultés et réussites », organisé en 2000 par l'Association Des Echanges et de la Comparaison en Education ». E. Soriano Ayala, a présenté une intervention « La recherche de coopération comme stratégie pour la formation des enseignants dans des contextes multiculturels ». Elle mentionne les tensions nées du fait que la société espagnole est devenue pluriculturelle, de par l'importance de l'immigration, faisant apparaître dans les pratiques éducatives le concept de différence et le point de vue multiculturel. Il est intéressant, à la lumière des problématiques actuelles, de relire ce paragraphe d'Edward T Hall, rédigé en anglais en 1966 :

« La crise ethnique, la crise urbaine, et la crise du système éducatif sont liées. Dans une perspective globale, on peut les considérer comme les différentes facettes d'une crise plus vaste résultant du fait que l'homme a créé pour son propre usage une dimension nouvelle – la dimension culturelle- dont la plus grande partie reste invisible. Et en définitive, la question

se pose de savoir combien de temps l'homme pourra continuer d'ignorer sa dimension propre. » (Hall, 1971, p.232)

M.-J. Barbot et F. Dervin, en 2011, estiment que l'enjeu de la formation est de se débarrasser de ce qui empêche de voir l'autre comme un être humain. L'hypothèse de ce numéro d'Education permanente, dont le titre est « Rencontres interculturelles et formation » est que « *la formation à l'interculturel peut constituer un véritable tremplin pour saisir la multiplicité et la diversité du quotidien, et réfléchir sur l'humain et le social.* » (Barbot et Dervin, 2011, p.9). L'hypothèse de ce travail de recherche s'en rapproche fortement.

2.5 Conclusion du chapitre II

La conception française de la laïcité repose sur l'homogénéisation et l'abolition des identités singulières. Mais la France n'est plus le modèle de l'universalisme, même si les Lumières ont largement influencé une conception construite au XIX^{ème} siècle. La mise en tension entre enracinement et universalisme suppose que chaque personne puisse à la fois affirmer différentes identités et appartenances à des ensembles divers, jusqu'au sentiment d'une identité humaine et terrienne, tout en se singularisant, ce que permet l'articulation entre coopération et tâtonnement expérimental. La pédagogie Freinet, l'apprentissage transformateur, et la recherche-action visent l'émancipation, et reposent sur une horizontalité des relations : la coopération peut être la base d'un processus d'apprentissage efficace, associé au tâtonnement expérimental. La volonté de créer l'intersubjectivité peut ainsi développer des conflits socio-cognitifs féconds, ajoutant la confrontation aux autres à la confrontation au réel, pour englober ce processus sous la forme de la confrontation à l'altérité. Les modalités de fonctionnement inspirées par le cercle d'études peuvent apporter à la fois une approche démocratique et multiculturelle et une prise en compte de l'expression individuelle pour amener à reconceptualiser, à partir de visions multiples des réalités, afin d'apprendre ensemble, de transformer les situations personnelles et d'essayer de produire des changements dans la société. Les travaux de recherche de Bourgeois ont mis en évidence les très bonnes performances du groupe coopératif pour des opérations cognitives de haut niveau comme les inférences inductives et déductives, caractéristiques du tâtonnement expérimental.

Richard Etienne voit la mise en place d'une recherche collaborative fondée sur la coopération en 3 étapes : primarisation, secondarisation et tertiarisation. Elle suppose l'élucidation de la posture du chercheur pour son rôle dans la coopération. Le chapitre III permet de montrer la pertinence du champ de l'Ecole Moderne pour en étudier les effets.

Chapitre III : Le niveau méso: le mouvement international de l'Ecole Moderne

La dimension internationale du mouvement de l'Ecole Moderne peut être considérée de 3 manières : le rôle qu'elle a joué dans la conception de la pédagogie Freinet, le tissage d'un réseau international dont l'aboutissement a été la création d'une Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne (FIMEM), puis l'organisation de Rencontres Internationales Des Educateurs Freinet (RIDEF). Les relations internationales de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne ont débouché plus récemment sur la création d'un secteur international en son sein.

3.1 La pédagogie Freinet, une pédagogie internationale dans sa conception

Dès la fin de la Première Guerre Mondiale, Célestin Freinet conçoit un pacifisme orienté sur une vision internationale, à l'opposé des « bataillons scolaires » revanchards formés par l'école des « Hussards Noirs de la République », après la défaite auprès des Prussiens en 1870, et la perte de l'Alsace - Lorraine, annexées à l'Allemagne. L'éducation était alors destinée à exacerber le patriotisme pour reprendre ces régions. Les horreurs de la guerre de 14-18 engendrent un mouvement de « Plus jamais ça ! » dans lequel Célestin Freinet prend une part active. C'est d'ailleurs grâce à de nombreux apports étrangers qu'il se construit petit à petit un « système » pédagogique, une organisation systémique plutôt qu'une méthode.

3.1.1 Les sources internationales de la pensée de Freinet

Célestin Freinet s'est formé dans la mouvance de l'Education Nouvelle, et grâce à de nombreuses lectures, rencontres, voyages, en lien avec des psychologues, psychanalystes, philosophes, sociologues, pédagogues, expériences éducatives de France et de différents pays. Il a « fait son miel » de tous ses apports en construisant une combinaison tout à fait personnelle confrontée à la réalité en introduisant la dimension expérimentale. Les interactions entre hypothèses et expériences, les confrontations avec les autres (sous forme d'échanges épistolaires, de lectures, de visites, de réunions, séminaires...), mais aussi le matériel disponible, l'ont conduit à une reconstruction permanente et complexe. Les textes qu'il écrit dans les années 20 sont très différents de ceux produits avant sa mort.

Michel Barré (1995) fait référence clairement à la lecture de Rabelais, Montaigne, Rousseau et Pestalozzi, mais également à la correspondance avec un ami allemand, Siemss, suivie d'un voyage en Allemagne (1922), lui permettant de découvrir l'école de Hambourg et la pédagogie libertaire de Paul Geheeb. Il lit deux livres de Ferrière, « Transformons l'école »,

et « L'école active », et participe au congrès de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle, à Montreux, en 1923. Il se réfère à Dewey dans un article paru dans *Clarté*, le 5 mai 1923, à Pestalozzi dans la même revue le 1^{er} septembre 1923 (Pestalozzi, éducateur du peuple) et le 1^{er} juillet 1924, dans un article consacré à l'école du travail, en critiquant les conceptions réformistes allemandes en la matière, il montre « *une réelle connaissance de Kerchensteiner, Gauding et Blonsky* » (Barré, 1995). Freinet rencontre en 1922 Decroly, Cousinet, un psychanalyste Genevois, Baudoin, et un professeur de Vienne. En 1925, il part pour un mois en Russie. Deux écrits retracent ce voyage, un article de Wullens, dans la revue « Les humbles », et une brochure de Freinet « Un mois avec les enfants russes ». Ce qui semble le plus intéresser Freinet est l'application de méthodes anglo-saxonnes.

Il met en œuvre la technique du journal mural comme expression des enfants, en s'inspirant de la pratique adulte. Le plan d'Iéna, mis au point par Peter Petersen, est traduit de l'espéranto par H. Bourguignon (Barré, 1995, p.80), et Freinet le rencontre plusieurs fois (Broesma et Velthausz, 2011).

Victor Acker, qui venait des Etats-Unis, a fait une thèse en France sur Célestin Freinet. Il a exploré de nombreux documents historiques, dont les articles et notes de lecture que Freinet a publiés dans différentes revues (pédagogiques, syndicales, politiques). Il a mis en parallèle le contenu de différents textes pédagogiques et les conceptions des pratiques élaborées. Dans ses recherches, il fait apparaître d'autres influences étrangères, jamais évoquées auparavant : **Jan Lightart** (1859-1916), un pédagogue hollandais, et **William Sanderson** (1857-1922), un professeur de sciences anglais. Sa biographie a été écrite par H. G. Wells, sous le titre suivant : *The story of a great school master*, en 1924. L'ouvrage est édité chez Alcan en 1925. Célestin Freinet écrit *Un grand éducateur moderne : Sanderson*, dans « l'Ecole Emancipée », le 21 juin 1925. Son idée de base est que l'école doit être le modèle de la société en miniature à laquelle on aspire. Il écrit :

« I. La société actuelle est basée sur la concurrence et non sur la coopération. Il proposait d'organiser la société en vue du service de l'humanité et non plus en vue du gain et de la possession. D'autre part, il préconisait, une Société des Nations³⁹ indispensable, pour mettre fin à la guerre, mais aussi pour rendre possible le passage de la concurrence à la coopération. » (Sanderson, cité par Acker, p.63).

Il prône donc la coopération plutôt que la compétition pour une éducation à la paix. Il met en avant les mérites d'un travail émancipateur. Il replace le travail et la vie au centre du processus éducatif, sans établir de barrière entre l'école et la maison. Il est pour lui lié à l'épanouissement d'un besoin de création. L'éducation du travail, l'ouverture sur la vie, et le

développement de l'élan créateur sont donc trois éléments qui ont largement inspiré Freinet dans ses conceptions pédagogiques :

- **Rabindranath Tagore** : il écrit un article *Vie pédagogique: R. Tagore éducateur* (E. Pieczynska), dans l'Ecole Emancipée du 31 mars 1923 sur cet éducateur indien qui a d'abord été un poète. Il a mis en place, dans une école appelée "Shantiniketan", le « self-government » qui a marqué Célestin Freinet.

- **Ovide Decroly** (1871-1932) : Freinet retient de Decroly l'intérêt de globaliser l'enseignement, l'utilisation du journal scolaire, et il opposera la notion de complexe d'intérêts (Freinet C., 1944) à celle de centre d'intérêt, créée par le médecin et psychologue Belge.

- **John Dewey** (1859-1952) : William Lee, professeur dans une école d'éducation à l'université de Californie du Sud, fait, en 1996, au congrès de l'ICEM (commémorant le centenaire de la naissance de Freinet), une communication dans laquelle il montre la très grande proximité entre les idées de Dewey et de Freinet. Il explique que dans le cadre de ses cours de philosophie de l'éducation, il montrait « L'école buissonnière », le film de Jean-Paul Le Chanois (1949) évoquant Célestin Freinet sans le nommer, à cause de pressions du parti communiste. Ce film était pour lui une fiction destinée à montrer l'application des idées de Dewey. Ce n'est que dans les années 70 qu'il découvrit, dans une école de Metz, une classe fonctionnant sur le modèle du film, et dans la foulée, le Mouvement de l'Ecole Moderne. A partir de ce moment, il écrivit de nombreux articles destinés à faire connaître Célestin Freinet aux Etats-Unis. Les points communs entre Freinet et Dewey sont listés dans son texte :

- « 1. Il ne peut exister de société démocratique sans écoles démocratiques.
2. L'école ne doit pas être coupée de la vie quotidienne de la communauté.
3. L'école doit utiliser les ressources humaines et matérielles de la communauté.
- 3a. Les parents doivent être activement impliqués dans l'éducation de leurs enfants.
4. Les expériences, besoins et intérêts des enfants doivent servir de point de départ aux enseignements.
5. L'enfant a à la fois le droit et le pouvoir de prendre des décisions d'importance concernant ses apprentissages.
6. L'enseignant doit tenir compte de l'enfant dans sa globalité: la dimension intellectuelle ne doit pas occulter la dimension sociale, psychomotrice et affective de l'enfant.
7. Le rôle de l'enseignant est de faciliter les apprentissages de l'enfant et non pas de dispenser des connaissances.
8. Les activités coopératives doivent être plus encouragées que les activités compétitives.
9. Il faut se focaliser sur le temps présent. L'étude du passé est un moyen important de comprendre le présent.
10. La démarche scientifique est un modèle pouvant fonctionner à tous les niveaux d'enseignement. » (Lee W., 1996, p.419)

Victor Acker parle également de l'utilisation du journal scolaire par Dewey, de l'importance de l'école comme éducation à la démocratie, et de l'utilisation du rapport à la vie comme fondement d'apprentissages dans deux ouvrages, « Schools of tomorrow », avec Evelyn Dewey (1915), et « Democracy and education » (1916). Le deuxième a été traduit par Duthil et publié en 1931 dans sa version française. Dewey y parle déjà de l'utilisation de l'imprimerie à l'école.

- **Les autres apports des USA** : Célestin Freinet manifeste, en 1931, son désaccord avec le plan Dalton (mis en place par Helen Parkhurst dans un collège du Massachusetts). Il s'inspire par contre des livrets de Washburne, inspecteur-administrateur des écoles de Winnetka pour la réalisation de fichiers auto-correctifs. (Barré, 1995, p. 77-78). Des articles sont traduits de langue étrangère dans un cercle autour de Freinet, comme « L'insuccès en mathématique », de Washburne, par Jeanne Lagier-Bruno. A la fin de sa vie, il s'est inspiré du behaviorisme et de Skinner pour concevoir et mettre en œuvre les bandes enseignantes. Il a alors rencontré des oppositions importantes, de la part de Paul Delbasty, de Madeleine Porquet (Barré, 1996, p.155) et même d'Elise Freinet.

- **Maria Montessori** : Guy Goupil mentionne les différentes phases de l'intérêt de Freinet pour les idées de Maria Montessori :

« Freinet s'intéresse aux expériences de Maria Montessori, dont il dénoncera plus tard, dans un article de L'Ecole Emancipée en date du 3 novembre 1930, la dérive fasciste, tout en retenant et en demandant de ne pas perdre de vue les aspects positifs de cette méthode. Il invitera même les camarades de L'Imprimerie à l'Ecole à se rendre aux cours de pédagogie montessorienne à Nice cette année-là. » (Goupil, 2007, p.30)

Les conceptions de Célestin Freinet se sont donc construites au fur et à mesure de ses lectures, de ses rencontres, de ses visites, pour une grande part grâce à la dimension internationale de ses réseaux, et ont évolué tout au long de sa vie.

3.1.2 De la construction d'un réseau international à la Fédération Internationale de l'Ecole Moderne

Freinet commence à construire un réseau autour de l'Imprimerie à l'Ecole, dans les six années qui suivent sa création en 1926.

« Parmi les huit membres, il y avait un Belge et un Suisse. Deux ans plus tard, sur 92 adhérents, 14 habitent hors de France : Angleterre, Argentine, Belgique, Espagne, Maroc, Pologne, Tunisie. » (Barré, 1995, p. 78).

La correspondance internationale entre classes utilise l'espéranto. De nombreux étrangers viennent visiter l'école de Saint-Paul de Vence, et il existe une correspondance avec des

élèves soviétiques, quand éclate l’Affaire de Saint-Paul (1932-1933) : cette campagne de dénigrement de l’Action Française (Extrême-Droite) aboutit à des mesures disciplinaires et à son projet d’école privée de Vence. Freinet remarque une régression importante de l’école soviétique après 1925, mais adhère au Parti Communiste Français (PCF), et écrit de nombreux articles relatifs à la pédagogie soviétique. Il pense que ses techniques pourraient représenter l’avenir de l’URSS, mais il est remis en cause par la Pravda. Cet article est traduit, mais il répond cependant dans l’Educateur Prolétarien de janvier 1934, en s’élevant contre le dogmatisme, l’asservissement et le verbiage.

Freinet a de nombreuses relations avec l’Espagne, où des écoles inspirées de sa pédagogie s’ouvrent dans les années 30. Les enseignants proches de ces idées sont contraints à s’exiler à la fin de la guerre civile. José de Tapia Bujalance, Patricio Redondo y Ramón Costa y Jou sont à la base du développement du mouvement de l’Ecole Moderne au Mexique. Herminio Almendros propose à Fidel Castro de mettre en place un système éducatif fondé sur les idées de Célestin Freinet à Cuba. Des écoles commencent à fonctionner en appliquant ces principes, mais les communistes français se chargent d’empêcher la continuation de cette expérience, suite à la remise en cause de Freinet par le PCF (Acker, 2006). L’exil de nombreux Espagnols et le soutien accordé aux exilés pendant la guerre civile en Espagne conduisent Freinet à accueillir de nombreux enfants espagnols dans l’école du Pioulier, à Vence. La Deuxième Guerre Mondiale voit la fermeture de l’Ecole.

3.1.3 Les relations internationales de l’Institut Coopératif de l’Ecole Moderne

En 1947 est fondé l’Institut Coopératif de l’Ecole Moderne, mais c’est surtout la Coopérative de l’Enseignement Laïc qui fonctionne de manière évidente, le statut de l’ICEM n’étant guère affirmé. Cependant dans les deux structures, la dimension internationale tient une grande place :

« En plus du constat de l’universalité des principes de base de l’éducation, les échanges avec d’autres pays ont plusieurs fonctions : faire découvrir de nouvelles initiatives ; montrer que certains blocages n’existent qu’à l’intérieur des frontières et qu’ils ne sont donc pas insurmontables ; permettre un appui sur les avancées des autres (comme pour le Plan belge et celui de Catalogne avant la guerre) ; soutenir les tentatives, parfois isolées, d’éducateurs étrangers en leur permettant de se fédérer. » (Barré, 1995, p.176).

Sylvain Connac fait apparaître l’importance pour Freinet de ne pas imiter la pédagogie, mais de l’adapter à la culture et aux traditions des différents pays (Connac, 2010).

Dès les années 30, un groupe belge francophone est formé autour de l’Imprimerie à l’Ecole, qui prend ensuite le nom d’ « Education Populaire ». Une école Freinet fonctionne à

Barcelone dans les années 30, sous la direction d'Almendros. Bon nombre d'enseignants de l'Ecole Moderne sont exilés ou fusillés, mais Franco ne réussit pas à éliminer totalement ceux qui fonderont le Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular. Au Portugal, sous la dictature de Salazar, l'Ecole Moderne survit dans l'enseignement spécialisé. Les contacts importants avec l'Allemagne disparaissent sous le nazisme, mais se renouent à la fin de la Deuxième Guerre Mondiale. Plusieurs groupes s'y constituent, ainsi qu'en Suisse, en Hollande et en Belgique où se crée un mouvement néerlandophone. En Italie, le mouvement de l'Ecole Moderne est très lié au Parti Communiste, contrairement à la France. Des noyaux de l'Ecole Moderne apparaissent en Argentine, en Colombie, et au Vénézuéla, mais le groupe le plus important se développe au Brésil (qui comporte deux mouvements). L'espéranto sert de vecteur de diffusion en direction du Japon. Les congrès de l'ICEM sont dits internationaux en référence à environ 10% de participants étrangers. En 1951, un congrès d'été de l'Ecole Moderne est organisé aux Pays-Bas, et en 1952, à Sienne, en Italie, avec la participation de quelques Français. Des stages sont organisés dans le Val d'Aoste, regroupant Français et Italiens. Il existe des stages méditerranéens (à destination essentiellement des Français et des pays du Maghreb).

Pendant plusieurs années, des responsables des relations internationales se succèdent : Roger Ueberschlag (Inspecteur de l'Education Nationale), Jean Le Gal (instituteur puis Maître de conférences), Jean-Claude Régnier (professeur de mathématique puis professeur des universités en Sciences de l'Education par la suite)... Entre 1986 et 1992, Jean Le Gal assure les relations extérieures et internationales, mission dévolue à l'un des membres du comité directeur. Ces dernières ne sont pas seulement liées à la pédagogie Freinet (mise en œuvre de projets engagées par l'ICEM- relations avec le CA de la FIMEM et les autres Mouvements Ecole Moderne- participation aux RIDEF), mais aussi liées aux évènements politiques dans le monde (par exemple prise de position en faveur des Palestiniens- réception de Palestiniens à un congrès- rencontre avec le ministre de l'Education Nationale du Nicaragua pour une coopération de l'ICEM à l'action éducative mise en œuvre...). En France, Jean Le Gal est aussi chargé des relations avec le Ministère de la Coopération et avec des organisations à objectifs de solidarité internationale, telle que Solidarité Laïque.

En 1987, l'ICEM a deux projets : un soutien aux paysans sans terre au Brésil après la RIDEF, l'autre pour une renaissance de la pédagogie Freinet au Sénégal. D'autres relations et coopérations sont mises en œuvre par des Groupes Départementaux (GD) et des secteurs de l'ICEM et par des camarades à titre personnel. Jean Le Gal tente, à plusieurs reprises, en vain,

de constituer un document des actions menées, ce qui aurait permis d'obtenir certainement des financements du ministère de la Coopération, aux dires des interlocuteurs au Ministère.

En 1992, Christian Montcriol est contacté par Jean Le Gal pour assurer les relations internationales de l'ICEM, car son action au Sénégal lui prend beaucoup de temps. Il propose de fédérer les différentes actions au niveau international dans l'ICEM. En effet, de nombreuses correspondances et actions de solidarité existent, mais il est très difficile de les recenser pour organiser une action en synergie. Par ailleurs en 1992, il incombe au mouvement français de mettre en place la RIDEF à Poitiers. A la fin de celle-ci, l'idée est donc lancée de créer un secteur international. Les objectifs sont :

- repérer les actions en cours,
- les porter à la connaissance de tous et aider à une formation mutuelle des acteurs de celles-ci,
- aider dans la mesure du possible des actions à se mettre en place dès lors que des bonnes volontés se manifestent,
- relayer des demandes venant de pays étrangers pour de la formation, par exemple vers des camarades français,
- créer un réseau de correspondants internationaux en charge des relations avec un ou plusieurs pays.

L'apparition d'un secteur structuré montre aux yeux de tous, et en particulier de certains membres du Conseil d'Administration, que la dimension internationale du mouvement Freinet existe, qu'il y a lieu d'en tenir compte et de lui donner des moyens. Christian Montcriol en assure la responsabilité jusqu'en 1995. Nous prendrons la suite pour une période d'un peu plus d'un an. Christian Lego en assure la charge en 1996. Il obtient une demié mise à disposition pour assurer un fonctionnement plus durable. Sous sa houlette, le secteur publie régulièrement un bulletin, structure les travaux des correspondants de chaque pays ou des mouvements Freinet. Le réseau s'organise, avec des moyens financiers et en temps, et de nombreuses actions de formation sont entreprises. Thyde Rosell, Olivier Francomme, puis Patrick Galland prennent le relais. Les fonctions du secteur sont l'organisation de la correspondance internationale, l'accueil d'étrangers dans des classes Freinet françaises, la formation des enseignants à l'étranger, puis la formation internationale en France, à partir d'août 2005 (formation dite « européenne », pour cause de subventions de l'Union Européenne, mais regroupant en fait des enseignants de plusieurs continents : Europe, mais aussi Afrique, Amérique du Sud, Asie...). Le secteur international tient d'ailleurs une grande

place dans l'organisation de la RIDEF 2006 au Sénégal, mais non sans difficultés ; des sens différents donnés aux actions de la FIMEM et du secteur international de l'ICEM, de part et d'autres, ont généré des problèmes : la confusion des rôles génère une symétrie, et donc des conflits. La division du travail ne s'étant pas réellement faite, les ambiguïtés poussent parfois à des rivalités.

Un projet de Coordination Européenne des Mouvements de l'Ecole Moderne existe depuis les années 90. Elle serait articulée à la Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne. Cette question a encore été discutée lors de la Rencontre Internationale Des Educateurs Freinet de Nantes, en juillet 2010, sans pour autant aboutir à une prise de décision.

3.2 La Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne

Freinet officialise en 1957, au congrès de Nantes, la Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne : « ...il espère que la reconnaissance par l'UNESCO de cette organisation donnera plus de poids à chacun des mouvements auprès de son propre gouvernement. » (Barré, 1996, p. 179). Il voit la participation de 800 à 1000 participants. Le congrès adopte la charte de l'enfant. Cette création correspond à une institutionnalisation de coopérations internationales effectives depuis plusieurs dizaines d'années sous différentes formes.

Des relations paradoxales dans les différentes instances internationales

L'œuvre commune permet la coopération, et la construction d'une communauté de pratique, le fonctionnement d'une intelligence collective. L'ICEM, association coopérative, tisse de nombreux réseaux et il existe en son sein une communauté de pratique (Saint-Luc F., 2008). « La pédagogie Freinet est, par essence, internationale. », proclame la charte de l'Ecole Moderne. Mais les relations entre l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (ICEM) et la Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne (FIMEM), fondée en 1957 par Célestin Freinet, sont assez paradoxales.

Les questions internationales intéressent peu de personnes au sein de l'ICEM, même si, à l'origine, la FIMEM était sous la dépendance de l'ICEM ; le mouvement français exerçait une emprise importante. Dans les années 80, les relations internationales étaient à l'initiative d'une personne. En 1992, lors de la Rencontre Internationale Des Educateurs Freinet (RIDEF), organisée par le mouvement français à Poitiers, un secteur international a été créé. Dès le début, des actions de formation ont été mises en place : ainsi, une synergie entre le secteur international de l'ICEM et la FIMEM a permis la création du mouvement Bulgare de

l'Ecole Moderne, qui a lui-même animé la RIDEF à Varna en 2002, soit 10 ans plus tard. Le même genre d'actions a conduit au parrainage de nouveaux mouvements en Afrique. Plusieurs actions ont été menées en Russie également, en Roumanie, en Géorgie. Des formations européennes et internationales avant les congrès de l'ICEM ont conduit à des confrontations très intéressantes pour tout le monde, en termes de co-formation. Une action est en cours depuis deux ans avec la Corée du Sud. Pourtant, un problème de représentations, de malentendus, existe de part et d'autres. En 2006, le mouvement français a joué un rôle important dans la préparation de la RIDEF au Sénégal. Après l'absence déplorée d'enseignants français lors des précédentes RIDEF (Bulgarie – 2002-, Allemagne – 2004), la présence d'un groupe français important lors de cette rencontre a été vécue par certains mouvements de l'Ecole Moderne comme une tentative de retour à l'hégémonie de l'ICEM. Des accusations de « néo-colonialisme » ont été proférées. Peut-on y voir un souhait de rééquilibrage pour fonder un statut à parité entre mouvements ?

L'assemblée générale de l'ICEM, en avril 2008, a rejeté le projet d'organiser la RIDEF en France en 2010. Toujours en 2008, suite à des tensions interpersonnelles, l'ICEM a refusé de présenter un candidat français au conseil d'administration de la FIMEM, ce qui n'était jamais arrivé précédemment. Le problème de l'accueil de la RIDEF 2010 à Nantes a été résolu par l'implication du groupe départemental de Loire-Atlantique, associé au groupe départemental du Rhône, et de l'association « Les amis de Freinet ».

Des malentendus ont surgi, engendrant des freins au fonctionnement en réseau et à la mise en œuvre de synergies dans le cadre de la coopération internationale et de l'intelligence collective. Certains sont fondés sur des différences de vision du monde. La vision de la laïcité ou de la place des religions est un point d'achoppement. Les problèmes écologiques ont créé de nouvelles conditions nécessitant des accords au niveau planétaire. Cela a débouché sur la nécessité de rédiger une charte de l'Ecole Moderne pour l'ensemble des pays de la Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne, différente de la charte de l'ICEM, qui jusqu'à 2010, était la charte de la FIMEM. Le débat n'a malheureusement pas réellement été traité, peu de gens se sentant concernés, en France particulièrement. La charte de la FIMEM était celle mise au point en 1968 par l'ICEM. L'option retenue avait été de laisser la charte de l'Ecole Moderne en l'état, et les deux délégués français, dont nous étions, étions mandatés pour défendre cette option. L'assemblée générale de la FIMEM a mis en place une nouvelle charte en juillet 2010, à Nantes, mais les votes ne reflètent pas un consensus : les résultats très

serrés montrent que les principes adoptés ne correspondent pas pour l'instant à des visions communes. Une charte doit fédérer l'ensemble des personnes d'une association, d'un mouvement. Pour une organisation internationale comme le mouvement de l'Ecole Moderne, retrouver les fondements communs est un travail de longue haleine : les cultures et les rythmes sont différents, la question de la laïcité, du public et du privé sont des lignes de fracture. Une tâche aussi complexe demande bien plus que le travail de quelques personnes au sein d'une commission pendant 4 ans. Ceci est d'une très grande complexité, et beaucoup de pays ne se sont même pas associés au résultat final de la charte adoptée.

Pourtant, toutes les évolutions sociales, économiques, écologiques, depuis 1968, nécessitent une réelle confrontation coopérative interculturelle : au-delà des questions de statuts, c'est une synergie qu'il faut générer. Elle passe d'abord par la création d'une intersubjectivité, pré-requis d'un esprit coopératif : il est indispensable pour que les conflits sociocognitifs soient féconds. Cela passe par la recherche d'une convergence au niveau des valeurs et des finalités. Cela pourrait conduire vers une intelligence collective internationale, apte à mettre en œuvre de nouvelles perspectives (sur le plan personnel, local, comme au niveau de réseaux et de systèmes), et des projets coopératifs. Elle semble nécessaire pour l'avenir de notre planète et de ses habitants, afin de proposer une mise en œuvre concrète des « Sept savoirs nécessaires pour l'éducation du futur ». Les Rencontres Internationales Des Educateurs Freinet pourraient constituer une logistique propice à ces perspectives.

3.3 Les Rencontres Internationales Des Educateurs Freinet

A partir de 1968 sont organisées des Rencontres Internationale Des Educateurs Freinet (RIDEF). Elles se tiennent d'abord tous les ans, puis tous les deux ans. La liste est la suivante : 1968 Chimay (Belgique) - 1969 Montebelluna (Italie) - 1970 Bratislava et Martin (Tchécoslovaquie) - 1971 Beyrouth (Liban) - 1972 Hillerød (Danemark) - 1973 Carthage (Tunisie) - 1974 Edinburgh (Grande Bretagne) - 1975 Tlemcen (Algérie) - 1976 Plock (Pologne) - 1977 Lisbonne (Portugal) - 1978 Arjang (Suède) - 1979 Landerneau (France) - 1980 Madrid (Espagne) - 1982 Turin (Italie) - 1984 Louvain (Belgique) - 1986 Vejle (Danemark) - 1988 Florianópolis (Brésil) - 1990 Pohja (Finlande) - 1992 Poitiers (France) - 1994 Hemavan (Suède) - 1996 Cracovie (Pologne) - 1998 Hanno (Japon)- 2000 Ysper (Autriche) - 2002 Varna (Bulgarie) - 2004 Varenholz (Allemagne) - 2006 Saint-Louis (Sénégal) - 2008 Metepec (Mexique) - 2010 Nantes (France).

A partir de 1980, la fréquence passe d'une rencontre tous les ans à une rencontre tous les deux ans. Les RIDEF permettent d'aborder très largement des aspects culturels enrichissants, et de développer une convivialité euphorique, malgré des débats assez virulents parfois pendant les assemblées générales de la FIMEM, quand les points sensibles sont abordés. Chaque mouvement est libre du choix du thème, et peut donner une couleur particulière à la rencontre en fonction de la forme de travail qu'il met en œuvre dans son cadre national. De manière générale, les RIDEF n'étaient pas considérées comme pouvant offrir une formation initiale à la pédagogie Freinet, alors que des personnes venant de pays où n'existent pas de mouvement de l'Ecole Moderne sont invitées ; les voyages et séjours, pour les personnes de pays en voie de développement, sont pris en charge par un fond de solidarité internationale, dont une partie est prélevée sur le montant de la participation des personnes de pays « favorisés ». Cette contradiction nous a amenée à proposer en 2004, en Allemagne, un atelier « coopération internationale », qui proposait une co-formation, incluant des aspects de base de la formation.

En 2008, le thème de la RIDEF était « Transformer la pédagogie Freinet au 21e siècle pour communiquer et partager dans un réseau coopératif, intégratif et expansif ». Nous avons proposé un atelier « coopération internationale et formation ». Cette animation a permis de voir que la formation de formateurs, qui n'avait jamais été traitée jusque là, constitue à présent un thème qui motive un réel travail ; elle a constitué une forme d'enquête exploratoire, permettant à la fois d'étudier la faisabilité d'une recherche collaborative sur le thème de la formation de formateurs, et de formuler un questionnement à partir de l'expression des différents participants.

La recherche collaborative a pris une réelle dimension lors de deux ateliers courts dans le cadre du congrès de l'ICEM à Strasbourg en 2009, puis dans le cadre d'un atelier long « Coopération internationale et formation de formateurs » pendant la RIDEF de Nantes en 2010, dont le thème était : « La pédagogie Freinet : une réponse aux nouveaux défis de la planète ? ». Un autre atelier long, lors de la RIDEF de Nantes en 2010, sur « Valeurs et croyances », a montré que certains Français se préoccupent à présent de fonder des relations égalitaires et respectueuses fondées sur des pratiques interculturelles, qui pourraient devenir transculturelles. Ces travaux déjà réalisés laissent entrevoir une nouvelle convergence possible entre le secteur international de l'ICEM et la FIMEM, qui pourrait déboucher, en 2013, sur un stage de « formation de formateurs » fondé sur une philosophie humaniste,

démocratique, et coopérative montrant une réelle transformation de certaines conceptions grâce à la confrontation coopérative interculturelle.

La coopération internationale pourrait-elle permettre l'émergence d'une intelligence collective issue d'une hétérogénéité créatrice, en mesure de résoudre des problèmes complexes ? Pour que cette intelligence collective fonctionne au sein d'une organisation apprenante, il est nécessaire de construire un système de valeurs communes : la diversité culturelle peut-elle être considérée comme une gêne, un obstacle à la communication, pour cause de malentendus, ou comme une forme de dissonance cognitive source d'échanges féconds ? La coopération, et le fait de souhaiter de construire une œuvre commune peuvent-ils constituer les conditions propices à la construction d'un système de valeurs communes ? Le challenge posé par l'animation coopérative internationale d'un atelier de formation de formateurs est aussi l'opportunité de travailler sur un des défis à résoudre pour la démocratie : l'interculturalité. Quels peuvent être les sujets de tensions nées des différences culturelles et linguistiques ? Comment surmonter ces difficultés ? Quels savoirs d'expérience peuvent-ils être formalisés par cette expérience et réinvestis dans le cadre de la formation des enseignants pour des pratiques éducatives destinées à faire face à de possibles violences dues à un milieu pluriethnique et multiculturel ?

3.4 Conclusion du chapitre III

La pédagogie Freinet possède indéniablement une dimension internationale importante, mais l'identité culturelle française joue un rôle important dans les relations entre le mouvement Freinet français, l'ICEM, et les autres mouvements de l'Ecole Moderne. La langue française est restée largement impérialiste lors des Rencontres Internationales, malgré une volonté marginale de pratiquer l'espéranto pour éviter cette domination linguistique. L'utilisation de l'anglais et de la langue du pays d'accueil de la RIDEF s'est généralisée à présent, tout en conservant au français une réelle place. Les tensions au sein des instances internationales révèlent l'absence de régulation des inévitables conflits liés à la coopération. Les différences culturelles de perception (celle du temps, par exemple) y ont joué un rôle, mais également, en arrière plan, une histoire chargée de rapports de domination entre pays et entre cultures, malgré une volonté de solidarité évidente. Depuis des années, des étrangers sont accueillis dans les congrès de l'ICEM, mais en général avec l'idée qu'ils viennent découvrir le véritable visage de la pédagogie Freinet dans son pays d'origine. L'idée que des pratiques d'autres pays puissent enrichir les pratiques françaises commence à émerger, mais

encore timidement. Le congrès de l'ICEM 2011, situé à Lille, a été co-organisé par les mouvements Freinet Belges et le mouvement Freinet français. Certains ateliers ont été animés par des praticiens Belges : ils montrent une évolution des mentalités.

La confrontation coopérative interculturelle comme mode de co-formation des enseignants et des formateurs apparaît donc comme une émergence dans le mouvement de l'Ecole Moderne. Elle demande et suscite une connaissance de soi, des compétences en matière de dynamique de groupe, d'ordre général, mais également une capacité à prendre en compte l'interculturalité, pour faire de la diversité culturelle une source d'enrichissement dans la co-formation. La combinaison de ces dimensions pourrait constituer une manière de mettre en œuvre une intelligence collective internationale ; elle pourrait également développer des compétences professionnelles pour animer des groupes dans ce sens. La pédagogie Freinet est fondée sur des apports interculturels et internationaux. Le mouvement de l'Ecole Moderne organise des Rencontres Internationales qui entretiennent un réseau international ; il constitue un champ d'expérimentation grandeur nature pour une possible forme de mise en place des « Sept Savoirs nécessaires pour l'éducation du futur » : elle peut apporter un lien entre théorie et pratique, des récursions organisationnelles entre éducation, formation et recherche. Afin de constituer une recherche collaborative internationale, dans le champ de la formation des enseignants, avec cette intentionnalité, la réflexion sur les finalités de l'éducation et de la formation de formateurs apparaît à présent comme nécessaire.

Chapitre IV : Les finalités d'un système éducatif et la formation des formateurs

“Au final, la dynamique qui soutient le développement des démarches d’investigation, en France comme en Europe [...] est ancrée dans la longue tradition des pédagogies de projet qui cherchent à étayer les apprenants dans la construction du sens des savoirs scolaires. Cependant, elle est orientée par les enjeux de la vie scientifique, sociale et culturelle d’aujourd’hui : la complexité des problématiques qui nécessitent des approches dépassant les cloisonnements disciplinaires ; la rapidité des changements sociétaux et économiques qui privilégient l’élaboration de compétences adaptables et posent la question des savoirs nécessaires pour ces compétences ; la nécessité d’un minimum de cohésion culturelle afin que les citoyens puissent comprendre, débattre, voire voter, sur des problèmes scientifiques et sociotechniques ; la fonction de médiation culturelle des enseignantes et enseignants qui vise à rendre explicites les buts des activités et des apprentissages en classe, notamment pour les élèves qui sont éloignés de la culture scolaire ordinaire ; la multiplication des ressources disponibles pour ces enseignants.”
(Grangeat M., 2011, p. 18-19)

Philippe Perrenoud, dans son livre, « La formation des enseignants entre théorie et pratique », rappelle que le métier d’enseignant est impossible, selon le mot de Freud. L’échec en est constitutif, tant pour les élèves que pour l’entreprise éducative elle-même. Savoir utiliser l’erreur et l’échec dans une démarche réflexive est donc une compétence essentielle à développer chez les enseignants. L’incertitude est liée aux limites de l’influence d’un sujet sur un autre sujet. Elle tient à la singularité, à l’identité, à la négativité de l’individu (Ardoino, 2000), et à la singularité de la relation intersubjective, mais aussi interculturelle entre les personnes.

« D’un point de vue cognitif, l’inscription de l’échec dans la pratique la plus ordinaire implique des savoir-faire spécifiques :

- analyser les incertitudes et les contradictions ;
- gérer les blocages, les déceptions, les conflits ;

-anticiper les stratégies d'autrui et leurs conséquences ;
-négocier des compromis, pondérer des avantages et des inconvénients.
Tout cela exige des modes d'appréhension de la complexité, des outils d'analyse et de décentration, des fonctionnements différenciés et évolutifs. Ce qui conduit assez logiquement à privilégier des compétences flexibles, polyvalentes, ouvertes. » (Perrenoud, 1994, p.202)

La complexité, qui n'est pas simplement technique ou logique, tient, selon lui, à la nécessité de décider sans arrêt face à des dilemmes, de reconstruire pour chaque enseignant chaque jour à son niveau, et de manière plus ou moins intuitive, une politique de l'éducation, une éthique de la relation, une épistémologie des savoirs, une transposition didactique, un contrat pédagogique et une théorie de l'apprentissage. Ces compétences relèvent d'une ingénierie au sens ingenium : selon Christian Gérard (2010), c'est le génie qui permet de mettre en œuvre des connaissances « actionnables », pas forcément conscientes, pour construire une praxis.

La formation des enseignants, tout comme l'éducation, est donc un processus éminemment complexe. Son approche se doit d'être multidimensionnelle : les facettes apportées par chaque angle de vue donnent des images qui, croisées, commencent à former une vision un peu plus précise, mais qui laisse toujours des aspects dans l'ombre. Ici, les savoirs disciplinaires en jeu dans la formation d'un enseignant, bien que très importants, ne seront pas traités dans le cadre de ce travail.

Didactique et pédagogie peuvent être considérées comme complémentaires et dialogiques, l'une s'intéressant aux savoirs dans une situation d'enseignement, l'autre aux interactions entre les partenaires en situation, proposant une approche plus globalisante (Marchive, 2008). C'est d'abord l'approche pédagogique qui sera privilégiée, pour mettre en valeur les récurrences entre éducation, formation et recherche. Ces deux approches sont dialogiques. Une démarche de didactique générale (discipline étudiée en Allemagne) vient apporter des éléments pour préciser les conditions réelles d'application selon le public, et l'approche institutionnelle est retenue pour apprécier les aspects inhérents au contexte du système éducatif et de l'institution étudiée.

Pour André Giordan, l'enseignant ne doit plus se penser comme un spécialiste d'un contenu, mais plutôt comme un professionnel de l'interaction éducative, à même d'analyser sa pratique professionnelle et le contenu dans lequel elle s'exerce. Il doit concevoir son travail en rapport avec des finalités sociales, et en déterminer des finalités éducatives, ce qui sera développé dans le paragraphe 4.1. Selon Marc Bru, en 2007, c'est vers une conception dynamique de l'enseignement en lien avec les processus d'apprentissage qu'il faut se tourner

si l'on recherche les compétences pour (bien) enseigner : c'est l'objet du paragraphe 4.2. Pour cela, il lui faut exercer une réflexivité lui permettant de modifier ses choix aussitôt qu'ils ne lui apparaissent plus adéquats : cette question sera abordée en 4.2.1. La capacité à travailler en équipe prend toute sa place dans la formation d'un praticien coopératif (paragraphe 4.2.2).

Il doit savoir créer des situations didactiques qui forcent les confrontations et les prises de sens, être conscient des finalités engagées dans ses pratiques, et exercer des choix de manière réflexive. Comment peuvent se décliner les compétences nécessaires à cette capacité créative ? C'est l'objet du paragraphe 4.2.3. Ces processus débouchent sur l'intérêt de l'autoformation dans le paragraphe 4.3, et sur un isomorphisme possible entre éducation, formation et recherche dans le paragraphe 4.4. Les théories de l'activité proposent, en 4.5, un cadre pouvant mettre en œuvre les compétences recherchées dans le cadre d'une formation par la recherche. Elle peut également se traduire par une posture de praticien-chercheur, en 4.6, assurant ainsi un lien entre théorie et pratique, apportant une cohérence avec les finalités éducatives recherchées.

4.1 Les finalités éducatives

T. Ambrosio (2005) fixe les finalités d'une éducation / formation ; au-delà des connaissances de base et de la nécessaire qualification professionnelle à construire, il s'agit aussi d'accroître une capacité d'empowerment : être sujet de sa propre vie, apte à savoir, faire, être et vivre avec les autres, à s'intégrer dans des communautés et milieux différents, et à se transformer face à un monde en perpétuel changement.

4.1.1 Emancipation et éducation

Dominique Ottavi, dans « Le défi d'enseigner aujourd'hui », en 2010, présente l'émancipation comme une finalité de base de l'école depuis le XVIIIème siècle, déclinée sous trois formes : émancipation de l'individu, du citoyen, et de l'enfant. L'anomie actuelle serait, d'après lui, selon certaines personnes nostalgiques d'un passé révolu, causée par une crise de l'autorité, un manque d'injonction d'apprendre. Cela repose sur la conception d'un apprentissage contraint par l'exercice de l'autorité, et un enseignement visant la soumission, engendrant la révolte. D'autres points de vue pourraient considérer qu'il est important de faire autorité, c'est-à-dire de créer une relation liée à l'admiration portée à une personne pour ses compétences ou savoirs dans un domaine (Guérin, 2007). Le désir de grandir, la recherche de plaisir lié à une motivation intrinsèque et la réalisation personnelle peuvent constituer d'autres soutiens pour des situations d'enseignement / apprentissage.

« Le « je », pour s'accomplir, doit progresser et s'émanciper, non seulement par rapport à l'ignorance, mais encore par rapport aux soi-disant vérités transmises par un enseignement illusoire. Sa décision de penser par soi-même définit un avant et un après, un passage de l'aliénation à l'émancipation, en même temps passage de l'erreur à la vérité, de la dépendance à l'autonomie, de l'enfance à l'âge adulte. L'école en France est fondée sur ce paradoxe qu'elle est faite pour donner des normes et pour permettre de les relativiser. » (Ottavi, 2010, p.15)

T. Brugvin, en 2010, présente le point de vue de Margaret Mead, en 1963, comme des récursions organisationnelles entre la culture et l'individu, à la manière dont E. Morin peut les concevoir : chacun est construit par sa culture, mais en s'appropriant celle-ci, chaque individu contribue aussi à la transformer (Mead, 1963). Il établit ensuite des récursions organisationnelles entre individu et société : pour lui, le renoncement à son besoin de pouvoir sur l'autre passe par un changement intérieur personnel (psychologique, pratique, voire spirituel...) ; il conduit à un investissement pour le bien commun qui fait évoluer la société. Si c'est une grande masse d'individus qui opèrent un changement de conscience, alors les règles sociétales, les lois internationales, les pouvoirs mondiaux se transforment vers plus d'équité, en empêchant certains individus placés au sommet des organisations (économique, politique, sociale, religieuse...) de se laisser dériver vers un besoin de pouvoir sans limite. C'est donc la transformation intérieure des individus qui agit sur la régulation globale de la société, qui elle-même façonne de nouveaux individus via les diverses formes de l'éducation des masses (école, médias, discours politiques...). Si celle-ci est façonnée par des élites ou des peuples empreints du besoin de pouvoir, elle ne fait que se reproduire elle-même, créant une société adémocratique, voire une dictature.

Pour D. Ottavi, l'école actuelle a perdu sa portée émancipatrice au profit d'une conception utilitariste des savoirs liée à la théorie du capital humain. Le savoir et l'apprentissage ne sont vus que sous l'angle des avantages financiers et professionnels qu'ils apportent. L'inflation des diplômes augmente le temps nécessaire aux études et n'apporte plus forcément des emplois en lien avec le niveau d'effort qu'il requière, en terme d'argent et de temps : 44% des jeunes diplômés seraient actuellement déclassés (Duru-Bellat, 2006). Cette motivation extrinsèque n'est pas suffisante pour convaincre bon nombre de jeunes de s'investir dans l'appropriation d'une culture dont ils se sentent étrangers. D. Ottavi pense que la discrimination positive sous-entend que les jeunes talentueux qui le méritent doivent être soustraits à leur milieu, considéré comme handicapant, pour bénéficier d'un savoir utile, au sens où il garantit l'entrée dans « l'élite », pendant que les autres se sentent abandonnés à une « irrémédiable médiocrité », hiérarchisant ainsi des cultures.

Laurent de Briey oppose le libéralisme multiculturel, qui juxtapose les cultures, à l’interculturalité, qui leur permet de se rencontrer pour réfléchir ensemble à ce que peut être le bien, et ainsi de former les identités individuelles comme collectives. L’humanisme démocratique suppose que les hommes recherchent par la discussion et l’argumentation des vérités universelles. Il admet que toute prétention à la validité demeure faillible.

Il prône le cosmopolitisme, concept créé par Kant. Il

« repose sur la conscience de l’appartenance de tout individu, par-delà les différences nationales, religieuses, ethniques, sociales et culturelles, à l’unité de la communauté humaine. » (De Briey, 2009, p.120-121).

Pour cela, il appelle à des organisations supra-nationales, assurant la médiation entre des acteurs politiques transnationaux : les états, comme les personnes, doivent prendre en compte leur interdépendance et s’engager dans des coopérations transnationales. L’appartenance conjointe à un seul et même monde nécessite l’émergence d’une régulation politique mondiale qui ne peut être la transposition d’un fonctionnement étatique. L’Etat doit être pensé comme interagissant avec d’autres états, des multinationales, des ONG, des institutions internationales... Il doit engager une réflexion collective sur les valeurs communes qu’une communauté politique souhaite affirmer.

La formation des identités est perçue comme l’intégration d’une diversité d’appartenances et d’affirmation de soi. Des identités s’ouvrent sans jamais être complètement déterminées, et chaque personne peut se singulariser au sein d’un ensemble plus large en mobilisant ses autres influences. La construction de l’identité de la personne se fait dans l’interdépendance : c’est un processus de construction permanent qui établit des limites mouvantes entre l’intérieur des l’extérieur, entre soi et les autres.

Le réel est pour De Briey à l’image d’un champ énergétique qui se stabilise en se polarisant. Les modifications déstabilisent le système, provoquent une nouvelle polarisation. Le réel est présenté comme un flux d’énergie dont la forme évolue sans cesse. La stabilité n’apparaît que lorsque le potentiel énergétique est épuisé, lorsqu’il y a mort. L’identité connaît des évolutions complexes du même type. Il existe une boucle récursive entre l’individu et le milieu, entre la personne et la société. Et cela a des conséquences sur la conception et la formation de l’identité :

« La formation d’une identité est fondamentalement un processus de prise de position par rapport à des normes et des valeurs sociales en vigueur. Comme l’illustrent les deux sens que peut posséder le mot « se distinguer » - se singulariser en s’écarter des normes dominantes ou exceller dans la conformité à ces normes-, tout sujet construit perpétuellement son identité dans un jeu de proximité-distanciation par rapport aux normes sociales auxquelles il

est confronté au travers de ses différentes formes de socialisation (familiale, professionnelle, politique, etc.). Toute identité subjective peut être située sur un axe entre les deux extrêmes d'une intériorisation – que celle-ci soit réfléchie ou non- des normes sociales dominantes ou d'un rejet des normes conduisant soit au repli et à la recherche de nouvelles socialisations au sein de groupes partageant les valeurs du sujet, soit à l'élaboration d'un discours revendicatif exigeant la transformation des normes en vigueur. » (De Briey, 2009, p. 158)

Chaque individu donne du sens à son existence en fonction de ses conceptions du bien, qui se modifient en fonction des confrontations sociales. Donner un sens à sa vie est une condition nécessaire, mais non suffisante, du bonheur. La personne définit son identité en fonction de son idéal de vie bonne. L'identité est donc un aspect essentiel à prendre en compte dans la conception de l'éducation et de la formation.

L'humanisme démocratique consacre l'autonomie individuelle et fonde la nécessité d'une autonomie collective, c'est-à-dire « la possibilité, pour une communauté politique, d'affirmer légitimement des normes et valeurs qu'elle juge constitutives de son identité » (ibid, p.180), après les avoir définies grâce au débat démocratique. Elles peuvent être récusées, car elles ne reposent pas sur la prise en compte de valeurs traditionnelles établies. L'autonomie collective assure la cohésion sociale et la solidarité interpersonnelle. L'identité de la communauté se cherche, se construit dans l'histoire, se conçoit comme expression d'un progrès. Elle se nourrit de l'altérité, et refuse de se contenter d'une juxtaposition.

Selon Giddens⁴ et Vandembroucke⁵, cités par De Briey, l'égalité des chances ne peut être comprise comme une situation où la personne la plus performante reçoit seule la rétribution. Il ne s'agit pas d'une compétition sportive. Les interactions marchandes ne sont pas un reflet des mérites personnels. Une pure méritocratie porte une contradiction interne : elle crée une classe de privilégiés qui transmettent leurs privilèges à leurs héritiers, et donc remettent en cause le fonctionnement même d'une méritocratie. L'économie de l'éducation a mis l'accent sur le capital humain. L'inégalité d'accès à l'éducation se déplace peu à peu vers l'inégalité d'accès à la connaissance. En effet, le savoir est beaucoup plus accessible aujourd'hui grâce à des technologies telles que le web 2.0. Mais il suppose un accès à l'éducation, des moyens informatiques, l'esprit critique et une formation aux Technologies de l'Information et de la Communication, c'est-à-dire une éducation de base de qualité pour tous, ce qui a été le choix du modèle d'éducation scandinave. Les finalités d'une éducation de base ont été définies lors de la conférence de Jomtien sur l'éducation de base en 1990. Les besoins éducatifs fondamentaux :

⁴ Giddens A., Blair T., *La troisième voie*

⁵ Vandembroucke F. , *L'Etat social actif : Une ambition européenne.*

« [...] concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissance, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre. » (UNESCO, 1990, art.1, p. 7)

Dans la conception de l'humanisme démocratique définie par De Briey, la responsabilité existe dans la dimension individuelle, mais elle est aussi en lien avec le bien commun. L'exigence d'une solidarité participative suppose une responsabilité prospective : nos actes peuvent avoir des conséquences sur d'autres personnes, ailleurs et plus tard. Il s'agit d'une interdépendance fondamentale de l'humanité. La multitude de relations personnelles nous rend tout à la fois vulnérables et responsables. Pour De Briey, l'humanisme démocratique pose la question de l'intérêt commun. Il suppose de prendre en compte la personne, comme interdépendante des autres, partageant les mêmes ressources, et pas l'individu, c'est-à-dire l'opposition entre « un » et le collectif. Cela suppose une approche éthique de la science et de l'éducation.

Pour Célestin Freinet (*L'éducation du travail*, 1978-1960), le travail est ce qui permet de transformer le réel, mais aussi de se transformer, en intégrant réellement le savoir grâce à une accommodation au sens de Piaget. Tel qu'il le conçoit, le travail est l'expression profonde, d'une puissance de vie, et permet l'émancipation. Ce travail peut être une œuvre personnelle, celle d'un groupe ou celle d'un collectif, mais dans ces deux derniers cas, il est lié à la coopération. C'est par le tâtonnement expérimental, aussi bien au niveau individuel qu'au niveau collectif que les apprentissages liés à la volonté d'observation et d'action sur le réel se concrétisent.

La visée émancipatrice de l'éducation nécessite de développer une formation des adultes également émancipatrice. Selon Mezirow,

"l'apprentissage émancipateur vise à nous libérer des forces d'origine linguistique, épistémique, institutionnelle et environnementale qui réduisent nos possibilités d'options et font que la maîtrise de nos vies nous échappe en partie. Nous réalisons cette émancipation en passant au crible nos propres présomptions." (Mezirow, 2001, p. 115).

John Elliott (1991) convoque la théorie anthropologique de la connaissance d'un théoricien de l'éducation, Block (1985). Basée sur Durkheim, elle affirme que nos pratiques quotidiennes sont déterminées par nos structures cognitives : elles sont davantage façonnées par l'histoire et la tradition que par l'expérience. Ces représentations collectives de la réalité que sont les cultures sont ensuite définies comme des idéologies, ou des représentations erronées de la réalité. Il intègre le point de vue de Marx sur le fait que certaines structures

cognitives sont des relations légitimées de domination qui empêchent ensuite les personnes de prendre conscience de leurs intérêts réels. Il pense que la recherche-action collaborative est une réponse créative à l'hégémonie de la technocratie, aux systèmes technico-rationnels de surveillance hiérarchique et de contrôle, permettant ainsi une émancipation.

L'émancipation peut passer, dans la formation des enseignants et de leurs formateurs, par la recherche ; elle peut se faire sous la forme de la recherche-action intégrale systémique :

« Elle est avant tout une démarche de compréhension et d'explication de la praxis, par l'implication des acteurs eux-mêmes, dans l'intention avouée d'améliorer leur pratique. A visée émancipatrice et transformatrice du discours, des conduites et des rapports sociaux, la recherche-action intégrale systémique exige des chercheurs qu'ils s'impliquent comme acteurs. Elle est souvent liée à une action qui la précède ou qui l'englobe, et s'enracine dans une histoire ou un contexte. » (Morin A. et Cardinal P., 2004, p. 29)

Ces formes d'émancipation communes à l'éducation, à la formation et à la recherche, ont pour finalité un humanisme démocratique, dont la première étape nécessite une démocratie d'apprentissage.

4.1.2 La démocratie d'apprentissage

Hervé Cellier a publié en 2010 « La démocratie d'apprentissage Education nouvelle : perspectives ». Il présente les fondements de ce concept chez les pédagogues de l'Education Nouvelle : Dewey, Freire, Robin et Freinet. La notion de cohérence est récurrente chez Dewey et Freire. Pour Dewey :

« La démocratie va dans le sens de l'intérêt collectif et non dans celui des intérêts particuliers, des intérêts de classes sociales : c'est la vision politique de l'émancipation humaine qu'il nous livre par une éducation démocratique. Ainsi, les dualismes qui ont jusqu'alors prévalu : la raison et le corps, la personne et la société... sont les causes des dysfonctionnements éducatifs. En rompant les dualismes, la société démocratique doit avoir un type d'éducation qui amène les individus à s'intéresser personnellement aux relations sociales et à la conduite de la société. Elle leur transmet des dispositions qui garantissent l'émancipation sociale. La notion de démocratie ici, appliquée à l'éducation, repose sur les principes concrets de justice, d'interactions, de cohérence. » (Cellier, 2010, p. 20-21)

Chez Freire, la pédagogie est avant tout politique, destinée à défendre les opprimés en leur apportant l'émancipation. Son action s'est d'abord intéressée aux adultes. La cohérence entre le dire et le faire est un élément essentiel de la posture éthique du pédagogue démocrate. Il aborde chez Robin l'importance de l'éducation intégrale, supposant une véritable égalité entre les sexes et l'importance de l'accès au savoir pour tous, comme instrument d'un réel pouvoir.

Il écrit, à propos de Célestin Freinet, que, parmi les pédagogues du XXème siècle, il est celui qui illustre le mieux la synthèse entre les notions de démocratie et celle d'apprentissage. Pour lui, la force vient d'une boucle interactive et dialogique : basée sur une

justification du politique par le pédagogique, et une justification du pédagogique par le politique. Le travail et la coopération sont étroitement liés ; le tâtonnement expérimental et la méthode naturelle s'appuient sur une synthèse de principes de liberté, de participation et de coopération :

« Ils démontrent par là que la démocratie d'apprentissage ne se limite ni à un engagement politique, ni à une organisation institutionnelle de la classe, ni même à une posture éthique du maître, mais à l'ensemble des trois auxquels il convient d'ajouter la manière dont on enseigne et la nature des outils pédagogiques utilisés. » (Ibid, p.30)

La démocratie d'apprentissage repose pour lui sur 4 invariants : la cohérence, l'éthique du pédagogue, la participation et la reconnaissance. Actualisé au XXIème siècle, ce défi démocratique doit à présent intégrer l'interculturalité.

4.1.3 Les enjeux de l'interculturalité

Florence Giust-Desprairies décrit une causalité créée de manière implicite entre différence et violence. Cette vision simplificatrice amène à interpréter et à dramatiser des conflits et à rendre leur gestion difficile. Pour les enseignants en difficulté,

« ...le recours à la dénonciation de la violence de l'autre vient souvent en place d'une impossibilité à se représenter et à nommer ce qui fait violence pour soi et produit de l'anxiété dans les rouages du lien intersubjectif tel qu'institué aujourd'hui dans l'école. L'impossibilité d'entendre ce qui fait écart entre soi et l'autre, par l'examen des différents registres qui composent cet écart comme tel, nourrit le sentiment d'une désappropriation de soi, menaçante. La représentation d'une dissemblance sociale et culturelle est également soumise aux significations attachées au fonctionnement de l'école. La violence dénoncée chez l'autre, parce que différent, peut, en effet, résulter des contradictions concrètement vécues par l'exercice d'une raison objectivée au service d'intérêts particuliers ou de logiques discriminatoires s'appuyant sur des affirmations égalitaires. Mais si la figure du dissemblable se fait le support projectif de la fragilisation identitaire provoquée par des mutations profondes des sociétés, notamment la crise des légitimités, c'est qu'elle surgit dans le système scolaire comme poussée questionnante, déstabilisante, du régime de l'altérité qui le fonde. » (Giust-Desprairies, 2010, p. 32)

Elle dénonce une ethnicisation de la violence, qui en réalité rassemble une pluralité de phénomènes : les peurs et conduites défensives génèrent des conduites de violence qui entraînent des mesures sécuritaires, le tout produisant un cercle vicieux, ou en terme de complexité, une boucle d'amplification. Dans une enquête de victimation des personnels de direction d'établissements scolaires produite en novembre 2010, Eric Debarbieux et Georges Fotinos font remarquer que les violences sont produites dans différents milieux, et pas uniquement dans des zones urbaines défavorisées : ils se posent la question de l'importance du climat scolaire dans ce genre d'événements critiques. Selon F. Giust Desprairies, une reconnaissance de la complexité des rapports entre formes et modes de traitement des inégalités et de la différence faciliterait le processus de socialisation/normalisation.

L'interculturalité peut prendre plusieurs formes : elle peut passer par « le mieux vivre ensemble », en s'appuyant sur la tolérance, pour ouvrir vers des valeurs citoyennes et démocratiques. Elle peut recouvrir une aptitude à s'enrichir de l'altérité et/ou de jouer un rôle de médiateur / négociateur culturel (Lawes et al, 2010). De toute manière, elle suppose des changements de sens donné à la diversité culturelle, et peut conduire à un développement de savoir-être. Ainsi,

« L'immersion dans et avec les cultures autres peut avoir un effet puissant de conscientisation et d'émancipation des conditionnements culturels » (Galvani, 2010, p.309).

Ces effets pourraient s'avérer très profitables pour l'éducation et la formation.

4.2 Professionnalisation des formateurs et compétences pour enseigner

Léopold Paquay (2009) propose d'inscrire la formation dans un parcours de vie, en travaillant la construction identitaire, grâce au journal de bord, au portfolio, au séminaire clinique... Il privilégie la piste de la constitution d'organisations apprenantes pour les établissements scolaires, et la constitution de communautés professionnelles d'apprentissages pour les équipes d'enseignants. Il conçoit une piste de développement professionnel des enseignants comme un travail de recherche sur leur pratique les conduisant petit à petit à se former pour devenir formateurs.

Nicole Caparros-Mencassi (2001) analyse un double enfermement des formateurs ; selon elle, une formation de formateurs pourrait apporter des réponses en les amenant à prendre le cheminement des formés comme base d'un processus d'accompagnement lorsqu'ils sont confrontés à un problème, ceci dans le cadre de l'analyse de pratiques professionnelles.

Elle détermine deux problèmes relevant de la formation de formateurs d'enseignants :

« Le premier est que « L'accompagnement des praticiens dans la réflexion de leur action et la construction de leurs savoirs pratique est extrêmement difficile, et les formateurs se sentent bien souvent démunis, alors même que ce savoir-faire constitue le cœur même de leur métier » (Jobert, 2002, p.260). Le second concerne l'incertaine professionnalisation des formateurs d'enseignants » (Altet, 2002, p.7), à propos de laquelle Altet (ibid, p.15) souligne « Si elle est en cours, la professionnalisation des formateurs – au sens de construction individuelle de compétences nouvelles, développement professionnel spécifique – n'implique-t-elle pas aussi un processus d'apprentissage organisationnel collectif (dans les institutions et les formations et une dynamique identitaire collective de l'ensemble des formateurs d'enseignants, une socialisation professionnelle, le développement du groupe social professionnel des formateurs d'enseignants ? ». (Caparros-Mencassi, 2001, p. 394)

Marc Bru (2007) a coordonné la publication d'un livre « Les compétences pour enseigner ». Dans la synthèse, il place ces compétences en lien avec deux registres, la gestion de la discipline, et la gestion de la classe. Il n'existe pas une procédure qui serait adaptée à

toutes les situations. Il s'agit de mobiliser ou d'inventer en situation les moyens et les ressources en fonction des contraintes institutionnelles, de lieu, de temps, des élèves et de leurs réactions, du rapport entre les moyens et les objectifs, de l'imprévu, et de sa propre capacité à agir et interagir avec les élèves. Ces ressources à construire pour produire un ingenium relèvent de la créativité et, pour une part importante, de savoirs construits à partir de la posture du praticien réflexif.

4.2.1 Le praticien réflexif

En 1983, Donald D. Schön, du Massachusetts Institute of Technology (MIT), publie « The reflexive practitioner ». Ce livre constitue une réelle remise en cause du statut de l'université face au monde professionnel. Il part d'Auguste Comte, qui fonde la sociologie, dans le cadre de l'épistémologie positiviste, et il montre qu'il constitue un statut particulier pour créer une identité de cette nouvelle discipline, en justifiant son statut. L'épistémologie positiviste instaure des normes sur le partage des tâches entre l'université et les professions. Ce partage pose une hiérarchie dans les savoirs et instaure une supériorité du savoir académique sur le savoir professionnel, et en même temps fonde un pouvoir sur le monde professionnel :

« Mais cette division de la tâche reflète une hiérarchie dans les types de savoirs et, partant de là, une hiérarchie dans les statuts. À ceux qui créent de nouvelles théories, le haut de la pyramide, et le bas à ceux qui les appliquent; aussi les écoles de «haut savoir» étaient-elles vues comme supérieures à celles qui diffusaient un savoir «de moindre qualité». (Schön, 1994, p.62)

Donald Schön y voit « les racines de la dichotomie bien connue entre recherche et pratique. » (Ibid, p.62). Il montre qu'une crise de légitimité apparaît lorsque « la complexité, l'incertitude, l'instabilité, la singularité et le conflit de valeurs » (Ibid, p.65) ne permettent plus de considérer la pratique comme une application de théories mises en évidence par la recherche fondamentale. Le modèle de la science appliquée ne peut plus expliquer les « situations divergentes » (ibid, p. 75), le rôle de l'expérience professionnelle et la place de l'intuition. Un certain nombre d'habiletés professionnelles ne sont basées ni sur des lois, ni sur des procédures. Le professionnel, même quand il a recours à des théories et des techniques, utilise des habiletés et jugements tacites. La prise en compte de l'erreur, de la singularité, de l'imprévu, conduit à la nécessité de revoir la compréhension de phénomènes, de faire de nouvelles hypothèses, de les expérimenter, de transformer les situations et de produire une nouvelle construction de la réalité.

« Quand quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient un chercheur dans un contexte de pratique. Il ne dépend pas des catégories découlant d'une théorie et d'une technique

préétablies, mais il édifie une nouvelle théorie du cas particulier. Sa recherche ne se limite pas à une délibération sur des moyens qui dépendent d'un accord préalable sur les fins. Il ne maintient aucune séparation entre la fin et les moyens, mais définit plutôt ceux-ci, de façon interactive, à mesure qu'il structure une situation problématique. Il ne sépare pas la réflexion de l'action, il ne ratiocine pas pour prendre une décision qu'il lui faudra plus tard convertir en action. Puisque son expérimentation est une forme d'action, sa mise en pratique est inhérente à sa recherche. Ainsi, la réflexion en cours d'action et sur l'action peut continuer de se faire même dans des situations d'incertitude ou de singularité, parce que cette réflexion n'obéit pas aux contraintes des dichotomies de la science appliquée. » (Ibid, p.97)

La réflexivité créerait ainsi une posture de praticien en recherche, grâce à la réflexion sur l'action et en cours d'action. Cette posture serait de nature à traiter le dilemme entre rigueur et pertinence, considéré comme caractéristique de la dichotomie entre recherche et pratique. Pour se faire, il s'agit de construire une épistémologie du savoir caché dans l'agir professionnel, dans le contexte d'une recherche réflexive. Dans ce contexte, des dichotomies issues de l'épistémologie positiviste volent en éclats, telles que celles entre :

- fins et moyens : les moyens ne sont pas qu'un processus technique mesurable d'après son efficacité à atteindre un objectif préétabli.
- recherche et pratique : la pratique n'est pas que l'application rigoureuse de théories construites par des expérimentations soigneusement contrôlées.

La posture de praticien réflexif oblige à renoncer au statut de l'expert. Ce statut d'expert repose sur une infantilisation du « client », qui peut avoir parfois pour lui des avantages, grâce au pouvoir conféré par la mystique professionnelle. Mais ce statut interdit de se tromper. L'erreur dans ce cas-là est une faute. Elle condamne à censurer le doute et peut conduire à la catastrophe. Mais dans une posture de recherche, l'erreur est une porte ouverte sur l'incertitude et la découverte, plutôt qu'une auto-défense. Cette posture change le statut du savoir, ouvre la porte à l'altérité, à la prise en compte de la personne, de l'autre dans la relation. Schön définit le regard du praticien réflexif sur lui-même de la manière suivante :

« On présume que je sais mais je ne suis pas le seul dans ce cas-ci à posséder un savoir pertinent et important. Mes incertitudes peuvent être une source d'instruction pour eux et pour moi. Je dois me frayer un chemin pour accéder aux pensées et aux sentiments du client. Donner au client l'occasion de découvrir mon savoir avant de m'attendre à ce qu'il le respecte. Étant donné que je n'ai plus besoin de prendre mes grands airs de professionnel, je dois essayer de me sentir libre d'agir et de relation réelle avec mon client. » (Ibid, p. 354).

Cela suppose d'accepter de présenter un problème et de l'étudier sous plusieurs angles, de révéler ses doutes et ses incertitudes, d'écouter et d'intégrer le point de vue de l'autre, d'accepter que les expérimentations ou points de vue puissent être infirmés ou confirmés, de se sentir intéressé plutôt que menacé « *par des façons différentes d'interpréter des phénomènes qui ne s'harmonisent pas forcément avec ses modèles...* » (ibid, p. 355). Donald

Schön brosse alors le tableau d'un nouveau paradigme de relations entre praticiens et chercheurs, entre pratique et recherche. Il mentionne la nécessité d'«*un partenariat praticiens-chercheurs et chercheurs-praticiens.* » (Ibid, p. 381), où l'asymétrie des savoirs et des statuts a disparu, au profit de la complémentarité et de l'interdépendance. Il mentionne une coopération possible entre groupes de praticiens dans l'exercice de leur recherche réflexive, et l'introduction de la recherche réflexive dans la formation continue.

Il pose ainsi les bases d'une recherche-action, et d'une relation renouvelée entre chercheurs et praticiens. Il propose le développement de la réflexivité tant pour les apprenants que pour les formateurs, tant pour les professionnels que pour les universitaires. Le statut et les méthodes de la formation permanente s'en trouvent alors modifiés :

« Le travail sur le terrain, la consultation et la formation permanente, des activités souvent traitées en parent pauvre ou tolérées comme des maux inévitables, acquerront un statut de première classe puisqu'elles deviendront des véhicules de recherche et que la recherche est la principale raison d'être des universités. Inversement, les institutions de pratique professionnelle pourront se percevoir de plus en plus comme des centres de recherche et de formation. »(ibid, p.382)

Son travail a largement marqué la conception de la formation professionnelle. Il a conduit à la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE). Cependant, la perte de pouvoir engendrée par la démystification des savoirs professionnels et académiques entraîne une telle remise en cause de pratiques implicites qu'elle suppose de très grandes résistances institutionnelles, qui ne sont pas prêtes de s'éteindre. Une recherche collaborative sur la formations des formateurs d'enseignants, dont les fondements sont ceux de la complexité, peut-elle conduire à prendre conscience de zones d'illusions et de points aveugles pour renouveler le dialogue entre chercheurs et praticiens, voire conduire à un double statut reconnu de praticien-chercheur ?

Des niveaux de réflexivité

Les travaux de Van Manen (1977) ont été repris par Michaud (2010) ; trois niveaux de réflexivité sont définis dans la pratique enseignante :

- 1/ *le niveau technique* : il s'agit d'une réflexion tournée vers l'efficacité pour répondre aux exigences de base pour une pratique d'enseignement en classe sans pour autant répondre aux besoins spécifiques des élèves ;
- 2/ *le niveau pratique* s'appuie sur les pratiques de terrain et les apports théoriques pour une pédagogie adaptée à la classe et à ses besoins ;
- 3/ *le niveau critique* permet de prendre du recul sur le métier en fonction d'enjeux politiques.

La dimension éthique

La dimension de la responsabilisation et le calcul de risques semblent au cœur d'une réelle formation professionnelle développant la réflexivité. Derrière le calcul de risques se place la notion de garde-fou. Le groupe permet ainsi, de par la multiplicité des points de vue, d'étudier avec plusieurs regards la potentialité de dangers que comporte une situation, en même temps que les pistes permettant de trouver des solutions à un problème.

« «Essaie de recueillir plus d'un point de vue.» Tiens pour acquis qu'il est normal et légitime de comparer les diverses façons de travailler des praticiens. Profite de plusieurs rencontres pour t'entraîner à poser les questions adéquates, à formuler les bonnes critiques face à telle ou telle approche. Exige des réponses. » (Ibid, p.356)

Il faut par moments accepter de montrer son ignorance, pour chercher à la réduire en recourant à des personnes-ressources. Cette démarche autorise donc l'entraide mutuelle. Elle fait partie de la coopération.

4.2.2 Le praticien coopératif

Intégrer la formation à la coopération dans les compétences à enseigner représente un enjeu important pour faire face aux défis de l'éducation au XXIème siècle. En effet, cette capacité à établir des relations constructives et co-opérantes permet de savoir fonder des partenariats avec les parents, les psychologues, les éducateurs, les animateurs, toutes les personnes pouvant intervenir dans l'éducation d'un enfant ou d'un adolescent. ***Mais comment former un formateur et/ou un enseignant à la coopération ?***

Selon Philippe Perrenoud, le développement de cette compétence est essentiel pour favoriser un fonctionnement en équipe au sein des établissements, mais également pour la mise en place d'une autorité négociée dans la pratique éducative.

« Il est question ici d'une formation d'orientation **psychosociologique**, qui donnerait quelques clés pour comprendre et maîtriser pratiquement les phénomènes de communication, d'animation, de dynamique de groupes, de pouvoir, de décision, de ségrégation, d'innovation. Aussi longtemps que les enseignants seront aussi naïfs dans ces domaines, ils adopteront des attitudes défensives et individualistes, parce que l'élaboration d'un projet d'établissement, le fonctionnement d'une équipe pédagogique ou la participation à une autorité négociée leur paraîtront des pièges, des aventures dont ils ne peuvent, croient-ils, que sortir perdants. » (Perrenoud, 1994, p. 212-213)

Cela passe par la connaissance théorique de la dynamique de groupe, mais aussi par des pratiques coopératives. Jean Roucaute a soutenu une thèse de Sciences de l'Education en 1981 : « Pour une éducation coopérative Les pouvoirs de l'éducateur. » Dans ce cadre, l'éducateur peut être toute personne en charge d'éducation, ce qui inclut les enseignants. Il sait rendre possible la coopération, et accompagne les sujets dans leurs « opérations ». Pour que l'esprit coopératif puisse émerger, il y a, selon lui, trois attitudes à développer :

- Le réalisme, l'observation de ce qui est. Participer à une association coopérative développe l'idée que la concertation et l'action décidée, acceptée, et réalisée en commun, est plus avantageuse que la rivalité.
- Partant du constat de la vanité des affrontements, la concertation, la recherche des convergences font apparaître que la coopération comporte plus d'avantages pour un moindre coût.
- Le renoncement à ce qui est l'objet du conflit passe par la recherche de substituts. Dans la solution de coopération, le renoncement n'est que partiel et paraît compensé par les avantages secondaires tirés de l'action commune. Comparé aux souffrances liées à la compétition, cela paraît idyllique. La mise en œuvre de la coopération succède généralement aux destructions de la compétition.

L'esprit coopératif relève d'une approche économique au sens large du terme, relevant d'un pari raisonnable, raisonné, combinant, dans le temps et les structures, pulsions et observations, au lieu d'un pari impulsif et « primaire » au sens psychologique de ce terme. Il doit absolument être distingué de l'attitude communautaire, qui, face au conflit, propose une fusion, qui ne peut-être que totalitaire, au lieu de s'appuyer sur les convergences. Elle suppose renoncements et mutilations, et introduit une violence normalisatrice, elle exclue les minorités et marginalités dans la recherche d'une pureté réductrice. Elle correspond aux replis identitaires dogmatiques actuels. Eviter de tomber dans la fusion identitaire est possible si l'on dispose des moyens de raisonnement, qui ne peuvent s'acquérir que dans une pratique coopérative. Pour pouvoir rendre possible la coopération, il est nécessaire de maîtriser les démarches coopératives avec d'autres coopérateurs, des égaux, pour produire des outils, des matériaux, des documents que chacun pourra utiliser pour créer des situations éducatives. Il n'y a pas d'éducation coopérative sans coopérative d'éducateurs.

Cette coopérative d'adultes peut être considérée comme un espace de co-formation, un recours-barrière, un lieu de réassurance. Elle est essentielle pour assurer la décentration nécessaire à l'analyse de pratiques, l'émergence de pistes constructives pour l'action, et la capacité à vivre la coopération avec ses points forts pour mieux la mettre en place dans sa classe et générer une créativité le rendant apte à faire face à l'imprévu.

4.2.3 Le praticien créatif et innovant

C. Coulon, en 2004, définit la créativité de la manière suivante :

«G. Lafargue (1998) : La créativité est l'aptitude fondamentale de l'organisme à saisir dans son expérience propre la totalité des éléments dont il a besoin pour réaliser ses potentialités

et à conjuguer ces éléments dans un acte intégrateur pertinent ; il s'agit d'une aptitude à se diriger soi-même. » (Coulon, 2004, p.81)

La créativité a un rapport étroit avec l'innovation. Elle surgit généralement dans des dispositifs où les personnes peuvent communiquer, échanger, proposer, et ceci en fonction des liens entre elles. Si elles possèdent des valeurs communes, il existera une meilleure conduction des innovations. F. Cros précise que l'innovation comporte 3 composantes :

« ... l'innovation peut être envisagée selon trois composantes : les antécédents (caractéristiques propres à l'innovateur, sa perception de la situation), le processus lui-même (la perception de l'innovation), et les résultats en termes de rejet ou d'adoption avec tous les modèles possibles. (Rogers, 1962 » (Cros, 1997, p.134)

La sollicitation des processus créatifs et l'accueil des créations jouent un rôle déterminant dans la stimulation de la créativité. L'ensemble du système scolaire est plutôt orienté vers la restitution, la reproduction à l'identique (apprendre par cœur), l'imitation d'un modèle.

« Prenons un exemple: les moyens d'enseignement -manuels, fiches, brochures d'exercice - sont à la fois une aide et un obstacle au changement. En allégeant ces moyens, en en supprimant une partie, en les diversifiant, en laissant plus de choix, l'institution favoriserait sans doute, dans le domaine de la langue maternelle, une pédagogie plus centrée sur l'expression des élèves et des activités de communication. » (Perrenoud, 1994, p.31)

La créativité relève actuellement du « braconnage » chez les enseignants (Jorro, 2003), et repose donc sur une posture d'auteur qui n'a pas forcément été développée par le système d'éducation et de formation. Dès la petite section de maternelle, le coloriage est proposé par la majorité des enseignants au détriment du dessin libre. Et cette conception sous-jacente de l'imitation, de la reproduction, de la restitution reste implicite dans l'ensemble du système. L'innovation est pourtant attendue à présent dans tous les domaines, mais les pratiques viennent inhiber la créativité. Vouloir des apprenants innovants suppose donc de commencer par développer le processus d'autorisation chez les enseignants pour qu'ils parviennent à autoriser leurs élèves.

Nicolas Go (2009 b) a écrit un texte dans lequel il a essayé de caractériser la pédagogie Freinet. Il s'attache à décrire la propriété de créativité, en décrivant les effets du développement de ce processus. La créativité est donc essentielle en pédagogie Freinet, autant dans l'éducation que dans la formation. Mais sous quelle forme se décline-t-elle chez des enseignants ?

Anne Jorro, en 2003, développe la créativité autour de l'agir professionnel à travers la liberté d'action, le sens du *kaïros* et le sens de l'altérité :

- ***La liberté d'action*** : Les situations de formation ou de classe supposent une grande incertitude liée à la complexité de l'humain. S'ouvrir à une situation, se transformer en

système ouvert, altérable, suppose la capacité de puiser dans une réserve de redondances et de possibles relationnels pour prolonger ou bifurquer dans une (re)combinaison totalement personnelle et généralement inédite.

- *Le sens du kairos* : Le kairos permet à l'enseignant d'improviser, de se saisir de ce qui se produit, de rebondir, de prendre des risques, de s'appuyer sur l'imprévu pour l'intégrer dans un processus créatif, que l'on peut qualifier de « métis », selon un terme employé par les Grecs.

- *Le sens de l'altérité* se caractérise par un rapport au monde qui reconnaît l'existence d'un autre. La dimension intersubjective prend toute sa place dans la relation éducative. Elle suppose l'acceptation de la différence, et l'idée que l'on peut aller à la rencontre d'autrui. Elle postule une récursion organisationnelle qui suppose que les protagonistes de la relation éducative puissent être transformés par l'autre.

Nicole Caparros-Mencassi (2001) s'est longuement penchée sur la capacité à inventer en éducation. Elle propose, dans les perspectives de sa thèse, les grands points d'une formation qui permettrait de développer la créativité du praticien. Il s'agit pour elle d'une formation en alternance, relevant d'une praxis, et pas de l'application d'une théorie. Il s'agit d'une formation conçue comme :

« Le processus du sujet qui se forme lui-même, et autant qu'il le peut et ne le peut pas » (Beillerot, 1998, p.115) avec l'accompagnement d'un formateur et de ses pairs [...]. Il s'agit donc, pour le formateur d'enseignants, ou le formateur de formateurs, d'instaurer les conditions propices à un « authentique travail intellectuel, psychique et affectif, qui en conséquence, atteint l'intégrité du sujet, son identité et ses appartenances ». (ibid, p.118) » (Caparros-Mencassi, 2001, p. 476).

Le processus de professionnalisation repose alors sur la mise en place de conditions favorables à l'ouverture d'un espace d'invention, permettant la formation d'une intelligence pratique dans le cadre d'un apprentissage situé. Cette formation à l'incertitude ne peut que mettre à distance des attitudes normatives visant à instaurer de « bonnes pratiques ». L'innovation peut émerger de cette posture. Elle suppose des récursions organisationnelles entre intelligence pratique et intelligence conceptuelle (Caparros-Mencassi, 2001, p.472). Il s'agit de placer la réflexion sur (et dans) l'action au centre d'un aller retour entre recherche et pratique : cela confère un statut d'auteur au praticien. Il peut donc s'autoriser une pensée et une pratique divergente, et développer sa créativité professionnelle, en gardant à l'esprit le cadre éthique pour ne pas mettre en danger les personnes concernées par ses expérimentations.

Lorsque le changement nécessite un réel remaniement de la personne, celle-ci, surtout si elle n'a pas une bonne estime de soi, peut éprouver une angoisse importante et un sentiment d'impossibilité, d'échec, d'effort trop grand à accomplir. Se mettre en situation d'apprentissage est une remise en cause de l'image de soi face à l'extérieur, et chez bon nombre d'adultes, le sentiment de montrer ses lacunes et ses faiblesses peut amener le « complexe du homard » ; Françoise Dolto, utilise cette image dans un titre de livre en 1989 « Paroles pour adolescents ou le complexe du homard » : quand il a perdu sa carapace, il se trouve fragilisé par rapport à ses prédateurs.

La volonté d'intégration dans un groupe peut pousser à une sorte d'uniformisation :

- La pression du groupe s'exerce vers l'uniformisation des performances individuelles ainsi que nous l'avons montré déjà en rapportant un fragment de l'expérience de Coch et French concernant une ouvrière séparée de son équipe de travail.
- Mais, outre ces facteurs externes, il existe chez chacun une tendance endogène à éviter de se désolidariser de la norme admise par le groupe. Si bien que Lewin est fondé à poser en principe qu'il est plus facile de modifier les normes d'un groupe restreint (qui s'imposeront alors à ses membres) que de modifier isolément les normes acceptées par chacun des participants. (Un groupe demeure solidaire, et c'est solidairement qu'il pourra réexaminer (et modifier éventuellement) ses normes de fonctionnement ou de performance.) » (Anzieu et Martin, 1994, p.257)

Cet aspect serait-il l'indication que le travail en équipe, l'apprentissage social ou situé réduisent bien mieux les résistances que l'expérience professionnelle individuelle ? On peut aussi en déduire l'importance d'une négociation coopérative des normes du groupe pour faire avancer les individus et les amener au changement. Cela rejoint l'idée de négociation de sens qui apparaît dans deux types d'approches philosophiques: la phénoménologie et l'herméneutique.

La créativité et la coopération sont donc étroitement liées dans ce paradigme d'enseignement/apprentissage, mettant un jeu la cohérence éducation–formation et théorie-pratique d'un système complexe. Selon C. Gérard (2010), la créativité est liée à l'invention, à l'ingenium. Cela suppose de s'autoriser, de laisser venir l'émergence des heuristiques, de se distancier grâce à la production de formes (écrits, dessins, confrontations...). Elle procède de la reconnaissance d'autrui. Elle est liée à la confiance, aux interactions, à l'intelligence collective... Il émet l'hypothèse qu'une oscillation se produit « entre divergences et convergences assumées et finalisées », et qu'elle conduit à l'émergence de connaissances « actionnables, toujours nouvelles et plausibles » (Gérard C., 2010, p. 133). Cette conception est liée à la notion d'autoformation, qu'il semble nécessaire de développer à présent.

4.3 L'autoformation

En 2002, P. Carré, A. Moisan et D. Poisson reprennent, dans leur ouvrage sur l'autoformation, la définition de Dumazedier :

« L'autoformation apparaît ainsi comme un mode d'autodéveloppement des connaissances et des compétences par le sujet social lui-même, selon son rythme, avec l'aide de ressources éducatives et de médiations les plus choisies possibles. L'aide à l'autoformation permanente tend à devenir l'axe majeur de l'apprentissage dans toutes les institutions éducatives scolaires et extra-scolaires. (Dumazedier, in Pineau et al, 1995) » (Carré et al, 2002, p. 3)

Ils définissent 5 courants majeurs :

- **L'autoformation intégrale** ou autodidaxie.
- **L'autoformation existentielle**, définie par G. Pineau, s'appuie sur les pratiques d'histoire de vie. L'autoformation, vue comme permanente, holistique et critique, traverse l'ensemble des milieux de vie du sujet et la durée de sa vie.
- **L'autoformation éducative** vise à développer l'autonomie dans les apprentissages, dans le cadre d'institutions spécifiques. Une de ses caractéristiques est la décentration pédagogique, et le formateur, devenu facilitateur, se centre sur le sujet apprenant. Il propose une auto-formation accompagnée.
- **L'autoformation sociale** ajoute des formes de médiations diverses par la participation à des groupes sociaux. Elle est qualifiée d'autoformation coopérative de type socioculturel (Carré et al, 2002, p. 23) dans le cas des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs, des cercles d'études, ou des organisations apprenantes. Les rapports sociaux y jouent un rôle central.
- **L'autoformation cognitive** rassemble différentes conceptions des processus en jeu dans l'apprentissage autonome. Elle recouvre la notion d'autodirection de l'apprentissage (self directed learning) très répandue en Amérique du Nord. Le courant francophone de l'éducabilité cognitive recoupe cette conception : dans les deux cas, il s'agit de développer l'autonomisation des processus cognitifs (apprendre à apprendre). Cette conception intègre la dimension métacognitive : les représentations, ou connaissances, les habiletés, ou mécanismes opératoires, et les attitudes relatives à l'apprentissage.

Des métahabiletés semblent nécessaires à l'apprentissage auto-dirigé : « concentration, définition des buts et des moyens pour les atteindre, recherche et exploitation du « feedback », équilibre des « défis » et des « habiletés » (Carré et al, 2002, p. 82). Ces points de vue constituent un renversement de perspective. « Le concept d'« autosocioconstruction des savoirs », développé par le Groupe Français de l'Education Nouvelle, correspond, selon ces

auteurs, à un paradigme émergent. Il s'agit en fait d'une conception ternaire de l'autoformation éducative, présentée dans la modélisation ci-dessous. L'autoformation recoupe l'approche ternaire de l'andragogie réalisée par P. Besnard dans son « dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation » (1994) ; le développement interne est le pôle « auto » - psychopédagogique- ou micro-niveau, la formation exercée par les autres appartient au pôle « hétéro » - technico-pédagogique- ou méso-niveau, et l'environnement de travail et la vie quotidienne correspondent au pôle « éco » (sociopédagogique), ou macro-niveau.

Figure 9 : Schéma de Carré P., Moisan A., Poisson D., 2002, p. 106

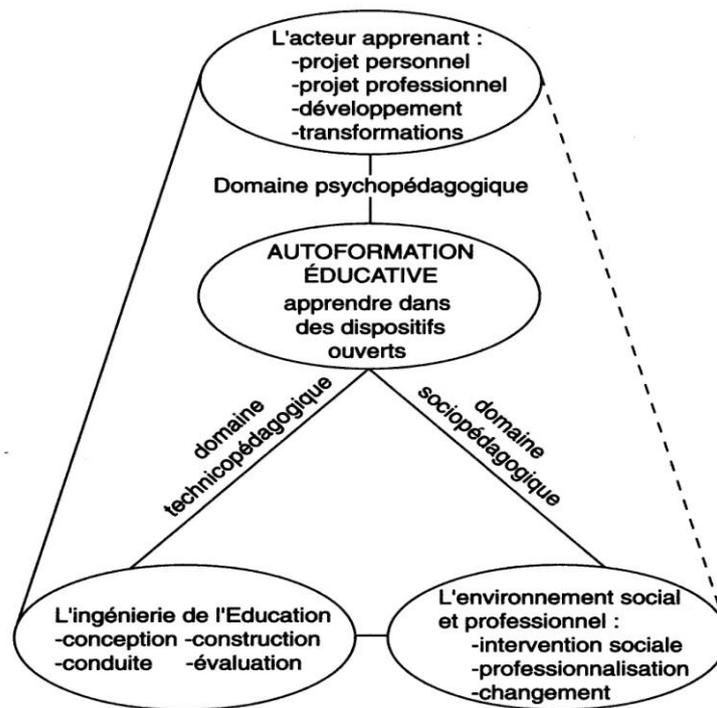


Fig. 4. — Approche ternaire de l'autoformation éducative

Pour les auteurs, il est nécessaire d'éviter les dérives vers l'individualisme liées à l'autoformation : il s'agit de coopérer pour apprendre, et d'apprendre à coopérer pour éviter les risques d'exclusion. L'autoformation a une visée d'éducation populaire et de formation tout au long de la vie, présente chez Henri Desroche ; il a mis en place, au sein de l'université Coopérative Internationale et des collèges coopératifs, l'autoformation assistée.

4.3.1 L'autoformation assistée

Le point de départ de l'autoformation assistée est l'autobiographie raisonnée (Desroche, 1990). Elle s'apparente à un entretien semi directif en « face à face », d'une durée moyenne

de 2 à 4 heures. Le vécu depuis l'âge de 10/12 ans, relatif à la formation, à l'éducation, aux activités sociales et professionnelles, sert à prendre un recul réflexif pour la personne, afin de constituer une autoformation. Ce travail vise à conduire l'interviewé à combler, grâce une certaine insistance, toutes les périodes floues de son parcours. L'entretien suscite un brassage conduisant la personne à revoir son expérience de vie et à rappeler à sa mémoire des éléments, y compris par la suite. La formation vise à développer :

- *La créativité* : Il s'agit d'un projet personnel de traiter scientifiquement une expérience vécue, offrant une créativité spontanée, puis demandeuse d'une créativité réfléchie.

- *La solidarité*, donc un groupe coopératif, qui devient le cadre collectif privilégié de la stimulation à l'autoformation. Ce groupe nécessite de donner un matériel commun (documentation, service de bureaux), un personnel commun, c'est-à-dire « des personnes ressources sollicitées pour l'auscultation et la consultation » (Desroche, 1979, p.14) et un programme commun de prestations à fournir ou de contributions à obtenir.

- *La subsidiarité*, avec un maximum d'autodirectivité et d'autodétermination dans les projets personnels et ceux du groupe solidaire :

« Corrélativement, il existe aussi un minimum qui soit aussi un optimum dans la manière – pour le projet et pour ce groupe- d'être assistés, orientés ou guidés. Autrement dit, le désirable ici est l'intervention d'une certaine maïeutique, qui ne soit pas, comme d'aucuns le redoutent, une manipulation. Nouveau métier où l'exercice professoral s'efface devant celui de facilitateur, de catalyseur, d'auscultant ou de consultant –consulté, bref, ce que le joli langage québécois nomme « personnes-ressources », à charge pour celles-ci d'être une vivante banque de données. » (Desroche, 1979, p.14)

Le projet personnel et personnalisé est à la base de cet édifice. Il est construit sur une recherche-action, ou recherche permanente, assumée par un adulte en situation professionnelle, lui permettant de devenir acteur-auteur, avec une méthodologie permettant une réflexion solidement équipée, et validable scientifiquement. Le groupe coopératif sert à fédérer les demandes sans pour autant pré-établir une offre minutieuse, pour demander l'assistance de personnes-ressources sur des critères géographiques et d'affinités thématiques, pour cette autoformation conjointe.

Le concept de maïeutique indique, comme pour Socrate, que ce sont les questions des spécialistes qui vont permettre aux professionnels d'accoucher de la théorisation de leur agir professionnel. Implicitement, il se maintient une asymétrie dans les rapports. La coopération porte essentiellement sur le choix d'intervenants sollicités pour la formation par le groupe. En cela, ce type de formation a ensuite été appelé autoformation assistée. Les apprenants n'étaient pas sollicités pour travailler en groupes de productions. Sérgio Niza, au Portugal, a

théorisé, au sein du mouvement de l'École Moderne, l'autoformation coopérée, où le groupe coopératif joue un rôle très important.

4.3.2 L'autoformation coopérée

Sérgio Niza théorise la formation dans une approche socio-constructiviste et la nomme autoformation coopérée. La conception de la formation est une réflexion sur l'action, en lien avec le praticien réflexif (Schön, 1994), mais également avec le concept d'intervention psycho-sociale. La notion de contrat permet de construire simultanément engagement et autonomie. L'apprentissage est basé sur la réflexion expérientielle : l'histoire personnelle et sociale est à la base d'un processus de formation appuyé sur l'autoconstruction des savoirs. Ce point est le plus proche de la conception de Célestin Freinet concernant la prise en compte de la personne dans la construction de ses apprentissages. Les points essentiels sont :

- L'identité de structures et la cohérence entre la formation et les attitudes éducatives attendues de la part des professionnels sur le terrain de leur pratique.

- L'importance du groupe dans le processus de formation, au niveau des apprentissages cognitifs comme des constructions sociales, personnelles et identitaires ; un parallèle peut être établi avec le groupe considéré comme recours-barrière (Saint-Luc, 2008).

- Le rôle central du conseil de coopération éducative :

« Dans le cadre d'une formation en service, ce conseil doit encore assumer un ensemble d'autres fonctions plus générales, telles que : nourrir les circuits de communication; intégrer la régulation formative dans le processus de production; stimuler le processus de motivation grâce à un travail de négociation partagée qui se développe dans un continuum interactif. Cette négociation poursuit la recherche d'une coordination des projets implicites et explicites des formateurs et des apprenants. Ce processus de négociation facilite le transfert des attitudes participatives (collaboration horizontale, autodétermination et respect réciproque entre les partenaires) vers les programmes d'action (projets d'intervention) que sont, à la fois, l'entrée et le produit du système de formation » (Niza, 1996, p. 227)

Le rôle du conseil est celui d'une instance de construction du lien, de gestion des projets, de régulation des apprentissages, de recours à la métacognition, et de motivation par la négociation.

Les aspects remarquables dans cette conception de la formation sont les suivants :

- Importance de la prise de confiance en soi, de la responsabilisation, et développement d'un éthos professionnel liée à une éthique démocratique.

- Importance de la négociation coopérée comme moyens de mettre en synergie des éthos culturels différents.

- Appui sur les concepts de transformation, intégration et évaluation de Bruner.

L'autoformation se fait dans un processus d'interaction coopérative avec le groupe, soit une autoformation coopérée. Les différences de statut sont donc intégrées sous forme d'une relation horizontale dans le cadre d'une négociation coopérée permettant la communication entre des éthos culturels différents. La dissonance cognitive, l'hétérogénéité sont ici placées dans un statut de groupe coopératif. Il s'agit d'« *une stratégie générale de formation basée sur l'isomorphisme pédagogique* » (Niza, 1996, p. 226) qui a pour finalité une éducation inclusive à la démocratie basée sur la coopération :

« C'est pourquoi nous estimons que la formation doit s'organiser à partir de l'expérience contextualisée, en alternance avec l'analyse critique et théorique et la réflexion dans le contexte organisationnel de l'action. » (Niza, 1998, p.224).

« Il y a, d'abord, cette adoption d'une homologie épistémologique entre l'enseignement-apprentissage et les réalités socioculturelles, qui implique une similitude entre les méthodes utilisées à l'école et par les milieux scientifiques et culturels ». (Novoa et Vilhena, 1996, p.210).

Serait-il possible de mieux définir la nature de cet isomorphisme pédagogique ? Une recherche collaborative internationale pourrait-elle partir de ce type d'autoformation pour la revoir à la lumière de la confrontation coopérative interculturelle ? Pourrait-elle fonder une autoformation coopérative ?

4.3.3 L'autoformation coopérative

L'autoformation coopérative reprend les fondements théoriques et pratiques de l'autoformation coopérée, mais vise à préciser la nature de l'isomorphisme pédagogique, de l'homologie épistémologique. Notre hypothèse est que le tâtonnement expérimental, articulé à la coopération, constitue le point commun à l'éducation, la formation, et la recherche, en développant la créativité, la réflexivité, et la capacité à travailler en équipe et à coopérer. La constitution d'une intelligence collective internationale peut apporter une multiplicité de regards sur ce thème, et susciter des émergences dans la recherche de lien, de cohérence, entre le dire et le faire, entre la théorie et la pratique, entre pédagogie et andragogie. Elle vise à former un ingenium, à construire un répertoire de plus en plus étendu et varié, prenant en compte la diversité pour en faire une richesse dans la constitution d'une ingénierie pédagogique et didactique de la formation.

Les termes isomorphisme (ou isomorphie) et homologie sont employés comme synonymes. Pour éclairer ce que pourrait être une autoformation coopérative, il semble nécessaire de développer un peu plus ces notions.

4.4 Isomorphisme et homologie

En 2007, lors d'un séminaire international organisé par le CIEP sur le thème « La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale », A. Hussenet, inspecteur général de l'Education Nationale, conclut sur la nécessité d'une isomorphie. Il s'agit pour lui de former les enseignants en adoptant les mêmes principes que ceux qu'on souhaite leur voir appliquer avec leurs élèves. Si l'objectif est de former des élèves actifs, motivés, qui donnent du sens à leurs apprentissages, il faut que les formateurs d'enseignants les respectent, les rendent actifs, et les aident à construire un sentiment de confiance en eux, ce que l'on peut résumer comme une posture d'auteur (Ardoino, 2000). Il fait un parallèle avec les relations internationales. S'il y a domination d'un partenaire, si la confiance ne peut être établie, cela engendre des réactions en chaîne dont les répercussions se retrouvent dans les classes.

En 2008, Léopold Paquay présente, dans « La formation des enseignants en Europe Quelques points-clés », le concept d'homologie : selon lui, il est nécessaire de faire vivre dans le cadre des situations de formation des enseignants, les pratiques d'éducation, d'enseignement et d'évaluations qu'on leur souhaite voir mettre en place auprès de leurs élèves.

En 2002, P. Carré, A. Moisan et D. Poisson abordent la question de la formation de formateurs. Ils proposent des idées forces :

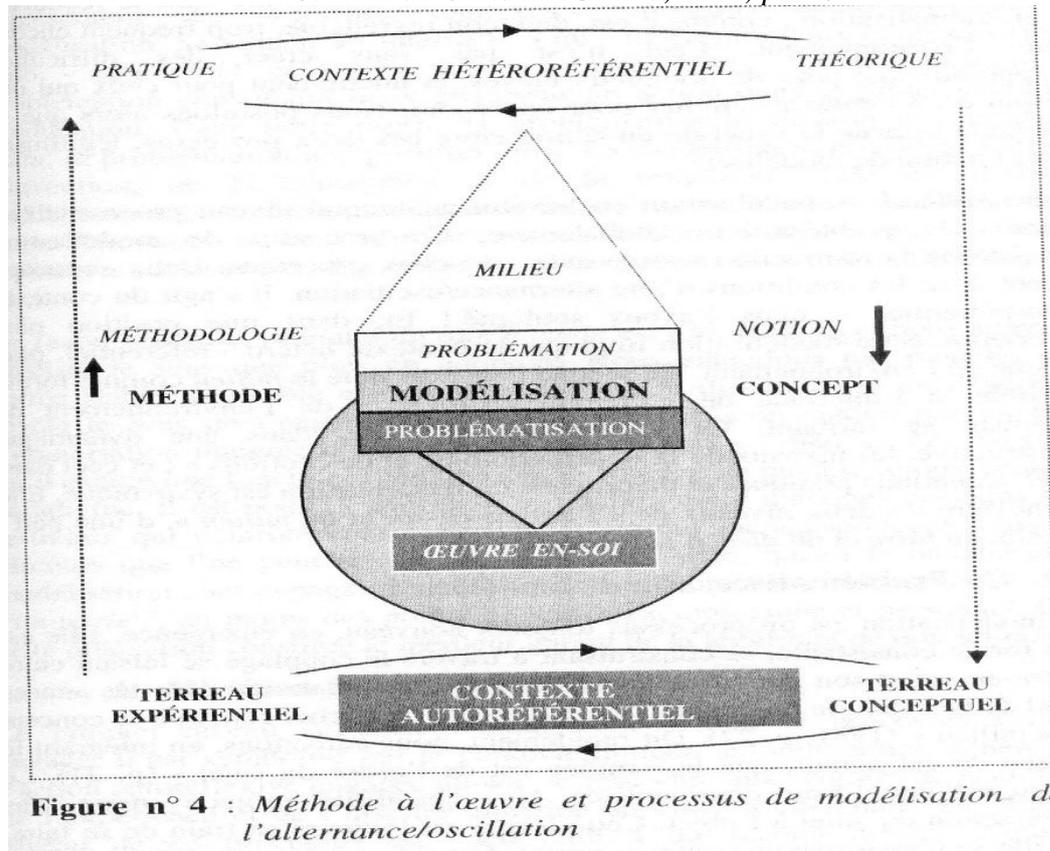
- Une formation intégrative en alternance.
- Une formation « en double-piste ». Il s'agit pour eux d'établir une congruence entre formation et méthodes pour la formation, ce qui représente un isomorphisme.

« Il s'agit de placer le formateur en situation réelle d'apprenant en utilisant les moyens pédagogiques que l'on souhaite analyser. Il s'agit de s'analyser en tant qu'apprenant et d'analyser la situation pour comprendre de l'intérieur la relation apprenant-formateur. Ce double regard caractérise la double piste. Il est nécessaire d'appliquer les mêmes modèles et les mêmes méthodes qui font l'objet de la formation ; si la formation vise à comprendre ce que sont la personnalisation, l'autoformation, l'apport des différents médias, il faut que la formation de formateurs intègre toutes ces dimensions. » (Carré et al, 2002, p.146-147).

- Une formation par et pour la production, qui devient à la fois le but et le moyen.
- Une formation à et par la recherche : il s'agit de se former en étant soi-même chercheur.

Christian Gérard (2010) propose une modélisation qui peut recouvrir aussi bien l'approche ternaire de l'autoformation que celle de la recherche. Il s'agit pour lui du processus d'alternance/oscillation, présenté précédemment.

Figure 10 : Méthode à l'œuvre et processus de modélisation dans l'alternance oscillation
Schéma de Christian Gérard, 2010, p. 139



Selon Christian Gérard, l'enchevêtrement des processus de problématisation et de résolution fonde une pragmatique de la problématisation. L'engagement de l'humain produit des savoirs reconnus socialement et professionnellement, mais aussi des savoirs singuliers issus d'une auto-réflexivité lui permettant d'accoucher de son expérience pour s'en distancier, mieux la comprendre, et la socialiser. La personne construit le sens par « la prise de risques, les essais, les erreurs, l'intentionnalité à changer, à se représenter et à assumer les obstacles. » (Gérard, 2010, p.37). La personne se réalise dans l'acte de produire et de socialiser. Le système d'accompagnement et de formation ne doit pas l'aliéner. Les finalités de l'apprendre, du comprendre et de l'entreprendre sont reliées à une action collective et cognitive dans une alternance intégrative (cognitive), interactive (sociale) et transactionnelle (éthique) sous la forme d'une oscillation. Il existe une alternance distanciation / implication, et engagement, dégageant, qui sera développée dans le chapitre sur la méthodologie. La formation se construit en « *abduisant, transduisant, rétroagissant, et en mobilisant des heuristiques* » ; *en fait en problématisant, (tâtonnant, itérant, rétroagissant, en pratiquant par essais et erreurs, etc.)* » (Gérard, 2010, p. 96). Les connaissances émergent du contexte autoréférentiel, à partir

du travail de production solitaire et/ou de confrontation à autrui. Les savoirs sont construits à partir du projet/objet/sujet en finalisant les concepts en construction. Les processus d'exploration, de production, de conceptualisation, d'actionnalisation, participent à la compréhension et à la problématisation. Les connaissances actionnées sont situées. L'ensemble de ce processus s'apparente à une articulation entre tâtonnement expérimental et coopération.

L'isomorphisme « éducation/formation/recherche » pourrait recouvrir ce que P. Jonnaert et C. Van Der Borght, en 2009, nomment « modèle socioconstructiviste interactif de l'apprentissage », mis en œuvre dans les situations d'enseignement / apprentissage.

« Ce tandem devient le lieu des interactions entre savoirs scolaires et connaissances des élèves, autant à travers la situation proposée par l'enseignant (dimension interactive), qu'à travers les échanges entre l'enseignant et les pairs (dimension socio), qu'à travers la réflexion que l'élève, seul cette fois, développe sur ses propres connaissances (dimension constructiviste ». (Jonnaert et Van Der Borght, 2009, p. 282)

Ils s'intéressent à une formation didactique de l'enseignant fondée sur un cadre de référence socioconstructiviste. La mise en perspective de l'objet d'apprentissage au-delà de la période d'apprentissage scolaire est pour eux déterminante. Il s'agit donc de proposer des situations d'apprentissage ancrées sur les possibles transferts dans la vie, et de préparer des situations d'apprentissage isomorphes à celles dans lesquelles l'apprenant pourra mobiliser les connaissances construites. C'est donc la création d'un *environnement d'apprentissage*, dans un contexte socioconstructiviste, pour un possible transfert, que cela soit pour les élèves dans leur vie comme pour les enseignants ou leurs formateurs dans leur contexte professionnel. Pour que cet ancrage puisse se faire dans la vie, il faut donc également les intégrer dans des confrontations au réel, et pas seulement aux autres.

Cette dimension est présentée dans la modélisation suivante :

Figure 11 : les actions fondamentales de l'apprenant
Schéma de Jonnaert et Van Der Borgh, 2009, p. 276

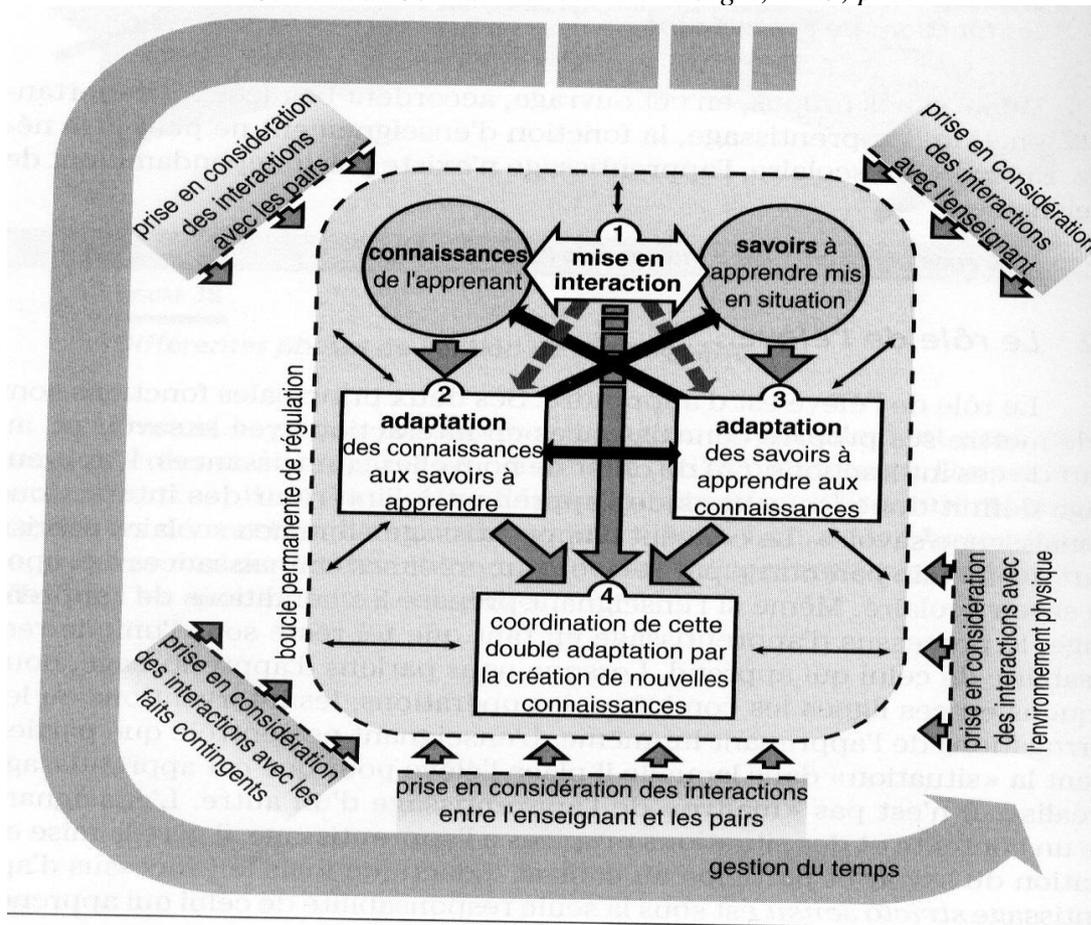


FIGURE 40

Les actions fondamentales de l'apprenant

La confrontation au réel et aux autres est donc clairement explicitée dans ce modèle socioconstructiviste interactif de l'apprentissage. Ceci peut se faire dans le cadre de la dévolution : selon Jonnaert et Van Der Borgh, elle est « un mécanisme de transfert de responsabilité du maître envers l'élève, dans son processus de construction des connaissances, ce qui représente l'équivalent d'une autoformation. L'application de ce modèle pourrait donc concerner la pédagogie comme l'andragogie.

Pour C. Gérard (2010), l'humain se forme en formant. Il s'agit de produire des compétences actionnables, c'est-à-dire des connaissances qui se conçoivent et se construisent dans l'action. L'éthique du faire est intégrée dans l'œuvre de la complexité en formation, mais aussi en éducation et en recherche ; elle est recherche de cohérence : il s'agit de chercher à « faire ce que nous disons » et à « dire ce que nous faisons ». Elles impliquent des récursions organisationnelles entre théorie et pratique :

« Cette conception de l'acte d'apprendre et de comprendre par l'action procède d'une alternance actionnée, en contexte dans le rapport s'exerçant entre une théorisation de l'action et une actionnalisation de la théorie. Cette alternance est d'essence pragmatique au sens où elle se fonde sur la conscience émergeant des vécus. » (Gérard C., 2010, p.36)

Il considère que les voyages, les savoirs, les découvertes, les échanges interculturels créent les conditions d'une oscillation et de l'émergence du sens s'ils sont enracinés dans l'humain (Gérard C. et Guillet R., 2011).

Existerait-il un lien étroit entre cohérence, congruence et isomorphisme, qui rendrait les situations d'enseignement/apprentissage plus efficaces ? L'articulation entre tâtonnement expérimental et coopération pourrait-il en être une forme possible d'application ? La dimension interculturelle pourrait-elle approfondir le phénomène de synergie alternance/oscillation dans le domaine de l'éducation, de la formation et de la recherche ? Les théories de l'activité et de l'analyse du travail apportent des pistes concrètes pour les axes formation et recherche, afin d'approfondir le questionnement.

4.5 Les théories de l'activité, l'analyse du travail et le développement professionnel

L'approche constructiviste (Piaget, 1974 a et b), et les conceptions de Schön, quant au praticien réflexif, sont des piliers de l'ergonomie et des méthodes qui en découlent. La distinction entre tâche et activité est opérée. Pierre Falzon et Catherine Teiger ont écrit en 2004 un article appelé « ergonomie et formation ». Selon eux, l'activité est ce qui est fait et observable, ce qui est mis en jeu par le sujet pour réaliser la tâche effective que se fixe l'opérateur, qui peut différer de celle que l'organisation a prescrite.

Leplat (1997) mentionne l'écart entre « ce qui est à faire » et ce qui est fait, opérant une différence entre travail prescrit et travail réel. Frédéric Saujat (2004) observe que les préoccupations des enseignants débutants sont relatives à l'écart au prescrit, mais aussi à l'activité telle qu'ils voudraient la conduire et celle qu'ils réalisent effectivement.

Une différence importante est établie dans ces théories entre « être du métier » (posséder certains éléments caractéristiques d'une profession), et « avoir du métier », qui permet de faire face à des situations complexes avec un sens de l'agir professionnel. Le postulat de base de l'ergonomie est que l'analyse du travail est un préalable à la conception d'une formation professionnelle. Une illustration en est apportée par Philippe Perrenoud :

« Comment imaginer qu'on puisse concevoir un dispositif et un curriculum de formation initiale sans travailler d'abord à une représentation précise du métier d'enseignant, des pratiques pédagogiques et des évolutions prévisibles ou souhaitables ? N'est-ce pas la nature même de la transposition didactique dans le champ d'une formation professionnelle ? Comment, si l'on n'a pas repéré précisément les gestes **du métier** (visibles et invisibles),

pourrait-on reconstituer les compétences requises, donc bâtir un parcours de formation censé en favoriser la construction ? Pourquoi réaffirmer ces évidences ? Parce que la tradition pédagogique incline constamment les formateurs d'enseignants à chausser des lunettes humanistes et rationalistes pour penser le métier. Ils font certes référence aux pratiques, mais souvent sur un mode assez peu réaliste.» (Perrenoud, 1994, p. 221)

Le processus de développement professionnel est basé sur l'auto-analyse du propre travail des opérateurs, accompagnée, assistée par une personne qui a observé l'activité ou qui va amener un processus de « simulation » en rappelant la description de l'activité (par exemple dans le cas de l'instruction au sosie).

Une part de l'activité n'est pas accessible au sujet lui-même, pour au moins 3 raisons :

1/ Activité et conscience : selon Astier, une part de l'activité, notamment ce qui l'organise, n'est souvent pas consciente pour le sujet ; du coup, lorsqu'il est interrogé ou invité à en parler, ces éléments demeurent absents du discours.

Une part de cet inconscient peut être analysée comme venant de l'aspect psychanalytique (fantasmes, imaginaire, identifications, transferts), mais d'autres dimensions l'habitent. Les compétences incorporées (Leplat 1997) sont tellement intégrées qu'elles sont mobilisées sans que la conscience intervienne. Il existe également un « implicite du travail, tout ce qui va de soi, tout ce « qui va sans dire » pour un sujet ou un groupe particulier ». (Astier, 2003).

2/ Communication, domaine public et domaine privé ; le sujet choisit, accepte, tolère de communiquer certains éléments en public, mais pas ceux relevant du « domaine privé » ou du patrimoine d'un groupe (Astier, 2003). Mais par ailleurs, certains aspects ne sont pas conscients :

« Les principales difficultés proviennent du fait que les compétences mises en œuvre sont souvent des compétences agies, non conscientes [...]. Ces compétences sont donc difficilement verbalisables. Or, ce sont celles qu'il faut mettre en mots. Comme l'énonce Teiger : « Il faut provoquer la découverte par le narrateur de ce qu'il se sait pas qu'il sait. » (Falzon Teiger, p. 156-157)

Le rôle du chercheur dans la communication est donc déterminant pour faciliter la formalisation de dimensions incorporées et non conscientisées de l'activité.

3/ La vie sociale, les prescriptions, les normes, les modèles professionnels et institutionnels composent un ensemble de représentations qui influencent la vision et le discours du sujet sur son activité.

Lors du récit de l'activité, ou à partir de l'observation d'une vidéo, l'ergonome, qui peut être un « chercheur-observateur-acteur », demande des précisions sur les dimensions physiques et mentales de l'activité, les moyens utilisés, les causes pouvant entraîner des variations, l'historicité de l'activité, ses conséquences. Ce questionnement sert donc de

révélateur de la complexité de l'activité ; il met également à jour de possibles dilemmes non traités consciemment au moment de l'action, que la mise à distance peut formaliser. Cette réflexion sur l'action apporte une décentration. Le temps pris par la formalisation et pour le développement des savoirs incorporés en jeu permet ensuite de faire face à des situations complexes, grâce à une réflexivité développée à partir de ce travail (Bruno et Méard, 2009). La communication orale sur l'activité engendre un phénomène d'apprentissage nouveau sur l'activité :

« Enfin, dans une situation de formation par l'action, un exercice pratique est réalisé en situation de travail chaque fois que cela est possible, présenté et commenté par le groupe. Cela permet d'acquérir de l'expérience, la maîtrise des conditions de mise en œuvre d'une analyse du travail immédiatement finalisée par une action de transformation. » (Falzon Teiger, 2004, p. 157)

Dans ce modèle de formation, il existe une confrontation entre les savoirs de l'ergonome, en tant que praticien et chercheur, issus de sa propre expérience, de l'observation de différents terrains, et de connaissances scientifiques, et les savoirs des acteurs, concrets ou opératoires, pouvant provenir de différents champs disciplinaires. Les deux modalités de connaissances sont complémentaires et légitimes. Le modèle de formation repose sur une situation d'apprentissage mutuel, dans lequel le « collectif de formation » joue un rôle important de partenaire dans le questionnement, la confrontation, la délibération, le partage ou le désaccord, toutes activités qui permettent la production de découvertes mutuelles.

Afin de permettre une véritable entrée dans l'activité, pour que le sujet puisse aller plus loin dans l'analyse de ses pratiques, des techniques et dispositifs peuvent constituer des aides très précieuses. Le dialogue avec un tiers, un pair, un chercheur ou un formateur, facilite l'activité grâce à un accompagnement, mais aussi la formalisation : une décentration est nécessaire pour faciliter la compréhension de l'interlocuteur. (Astier, 2003)

Les groupes d'analyses de pratique, les situations de communication au sein de réseaux - Internet, publications, réunions dans les mouvements pédagogiques, groupes de formation, entretien d'explicitation (Vermersch)- entrent donc dans cette catégorie.

Selon Astier (2003), le travail à partir de documents, de productions, les expositions photographiques, et les enregistrements audio et vidéo, constituent les bases d'une analyse à partir de supports pouvant mettre à jour des dimensions de l'activité. Les échanges en groupe ou en interaction duelle, avec ou sans traces, permettent donc une co-construction des analyses et, dans certains cas, ils suscitent une nouvelle construction du sens de l'activité et ont un impact important sur la suite du travail, en contribuant à des dynamiques de

développement professionnel. La formalisation de l'expérience peut ainsi être l'occasion de la mise en discours de celle-ci ; mais on peut concevoir qu'une telle formalisation soit également une poursuite, hors de l'action, de la conceptualisation dont celle-ci était le cadre : ce type de pratique produit des effets formateurs et un apprentissage à contre-temps de l'action, par anticipation et rétrospection.

Le travail sur les savoirs d'action mis à jour est important. L'étude du cas particulier peut révéler un problème plus général. La pression temporelle empêche la réflexion sur l'action. Or la capacité des organisations à garder la trace des savoirs professionnels, construits et en jeu, apparaît essentielle pour leur développement comme pour celui des professionnels. Les dispositifs réflexifs mis en place doivent permettre de conduire un travail d'abstraction à partir des cas rencontrés, pour dépasser la simple recherche de solutions. Ce type de travail fait du collectif de formation une organisation apprenante. L'élaboration d'une matrice de formation, à partir de valeurs communes, peut amener ce genre de travail. Mené dans différents pays, il fait apparaître des données contextuelles relevant des systèmes éducatifs. Il constitue un lien précieux entre théorie et pratique, en formalisant les savoirs d'action et en les transformant en patrimoine commun d'un collectif professionnel.

4.6 Lien théorie pratique, praticien-chercheur et formation par la recherche

A l'IUFM d'Aix Marseille existent des groupes de développement, rassemblant chercheurs, formateurs et enseignants. Dans le Second Degré, en sciences, le thème de travail a été la démarche d'investigation dans l'enseignement, et sa mise en œuvre ; il vise la co-explicitation des savoirs d'expérience (Brandt-Pomarès et Boilevin, 2011).

Selon Aumont et Mesnier, la dimension théorique appartient plus particulièrement au processus « chercher », liée à un questionnement nécessaire à la remise en cause des conceptions. La dimension pratique est celle de l'action guidée par un projet où cognitif et affectif sont liés :

« Le processus *entreprendre* est le versant de l'acte d'apprendre qui ressortit à cette dimension pratique pensée dans sa relation avec le théorique. Cet aspect entrepreneurial de l'apprendre ouvre ses perspectives sur la façon dont, en vivant et en analysant une expérience à l'intérieur d'un projet autonome, le sujet se *saisit* de la réalité – par des opérations de connaissance concrète et de conceptualisation – et transforme cette réalité par une intention réfléchie puis par un retour à l'action. » (Aumont & Mesnier, 1992, p. 261).

Cette conception se rapproche beaucoup de celle de praticien-chercheur.

Pour John Elliott (1991), dans « Action-research for educational change », les produits et les processus doivent être considérés ensemble quand on tente d'améliorer la pratique. Les

processus doivent être vus à la lumière des produits de l'apprentissage. Cette réflexion simultanée sur les deux aspects, théorie et pratique, pour améliorer la pratique professionnelle des enseignants, constitue, selon lui, ce que Schön appelle pratique réflexive, et qu'il nomme « Recherche-action ». Pour lui, la recherche-action constitue la résolution matérielle du lien entre théorie et pratique pour les enseignants (Elliott, 1991, p. 53).

Dans le « triangle pédagogique », inclus dans l'ouvrage « La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui », Jean Houssaye définit la pédagogie comme « l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne. » (Houssaye, 1993, p. 13). Cette définition a pour conséquence de caractériser le pédagogue comme « *un praticien-théoricien de l'action éducative* », ce qui le rapproche du praticien-chercheur. En effet,

« il cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action, à obtenir une conjonction parfaite de l'une et de l'autre, tâche à la fois indispensable et impossible en totalité (sinon, il y aurait extinction de la pédagogie). Il y a, en effet, un écart entre la théorie et la pratique: la pratique échappe toujours un tant soit peu à la théorie (elle ne peut se réduire aux seules compréhensions théoriques que j'en ai), la théorie dépasse aussi toujours quelque peu la pratique (il serait encore possible de produire d'autres discours théoriques sur telle ou telle action). En pédagogie, il y a donc un écart fondamental entre la théorie et la pratique. C'est dans cette « béance » (qui tout à la fois sépare et unit) que se « fabrique » la pédagogie. Cette impossible et nécessaire conjonction entre théorie et pratique est à la fois le lien entre les deux, l'impossibilité même de les réduire l'un à l'autre et le mouvement dialectique qui les enveloppe de façon indissoluble. » (Houssaye, 1993, p 13)

En janvier 2010, un dossier thématique a été publié par le service de veille scientifique et technologique de l'Institut National de la Recherche Pédagogique. Annie Feyfant pose la question « Comment assurer un bon apprentissage du métier enseignant ? ». Elle présente un résumé du dossier. Elle montre que le passage des savoirs académiques et didactiques à la pratique professionnelle et pédagogique n'est pas du tout évident. La recherche met en évidence l'importance de la présence de formateurs à la fois praticiens et chercheurs, aux côtés des enseignants-chercheurs. Les tuteurs apportent un recul sur l'expérience, tout en servant de modèle aux futurs enseignants. Cela sous-entend une alternance intégrative entre les savoirs professionnels développés sur le terrain, lors des stages en responsabilité, et l'apprentissage des savoirs disciplinaires et didactiques dans l'établissement de formation, pour développer une pratique réflexive.

Il existe un clivage dans l'organisation de la formation et de l'enseignement, produisant une « disjonction théorie-pratique », selon Boutinet, en 1985. Il est le résultat d'une conception qui considère la pratique comme une application de la théorie. Aumont et Mesnier

les considèrent comme entretenant un rapport dialectique : les insuffisances et les limites de la théorie sont révélées par la pratique, mais la pratique est rectifiée et validée par la théorie.

Philippe Perrenoud, dans son ouvrage paru en 1994 : « La formation des enseignants entre théorie et pratique », met à jour le curriculum caché des institutions de formation des maîtres.

« J'ai souligné ailleurs (Perrenoud, 1986 c ; voir aussi Favre, 1982, 1984 ; Weiss, 1983) les risques du *Faites comme je dis, pas comme je fais!* Comment rendre crédibles certaines pratiques pédagogiques conseillées aux maîtres en formation si la façon dont on les traite et les instruit nie complètement le discours qu'on leur tient ? Pour former aux méthodes actives, il faut les pratiquer. Pour former à l'évaluation formative, il faut la mettre en œuvre. Pour inciter à l'analyse institutionnelle, il faut l'autoriser dans l'institution même de formation. Et ainsi de suite. » (Perrenoud, 1994, 84)

Le lien entre théorie et pratique passe par une cohérence entre le dire et le faire. En effet, on enseigne ce que l'on est plus que ce que l'on dit. Lorsque des failles ou des contradictions existent entre les deux, dans un premier temps, la perception des dysfonctionnements fait perdre de la lisibilité dans le message, mais rapidement il s'agit d'un défaut de crédibilité qui rend l'appropriation du discours difficile, voire impossible. En poussant plus loin, on peut atteindre la double contrainte. Celle-ci peut générer la fuite, mais quand elle n'est pas possible, l'alternance entre auto-agression et agression est caractéristique de la schizophrénie (Watzlawick et al, 1972). L'illustration en est fournie par Jacques Méard et Françoise Bruno, qui font observer que l'absence d'isomorphisme entre la formation et les formes éducatives prescrites constituent des injonctions paradoxales :

« Dans le cursus des étudiants qui se destinent à l'enseignement et des enseignants en formation initiale, ces expériences vécues qui mettent en opposition les règles prescrites par les formateurs concernant les apprentissages des élèves et le fait que les formateurs ne suivent pas ces règles en leur direction, ont un effet nuisible sur leur développement. Elles « troublent le genre. » (Bruno et Méard, 2009, p.104).

Dans le livre « *Formation de formateurs : quelle professionnalisation ?* », Léopold Paquay (2002) présente l'organisation des binômes entre les futurs formateurs en formation (psycho-pédagogue) et les futurs enseignants.

Pour éviter la dichotomie entre le dire et le faire, Léopold Paquay propose :

- des dispositifs en alternance « pratique - théorie - pratique », avec une réelle exploitation de l'alternance (kit de survie + réflexion),
- des alternances courtes (comme à l'Université de Genève) (Perrenoud, 2001) ...
- des mises en situations authentiques : également dans les cours, avec des études de cas, des témoignages,
- de rendre les savoirs mobilisables pour faciliter le transfert,

- d'accompagner la réflexion sur des situations vécues : accompagnement réflexif de stagiaires, séminaires d'analyse d'incidents critique ; écrit réflexif,
- d'entraîner à la mobilisation des savoirs dans les ateliers, les séminaires d'analyse de pratiques, les stages...
- d'initier à une dynamique de recherche : formation épistémologique, apprentissage d'une démarche critique.

Il appelle à proposer dans les structures de formation professionnelle une homologie avec les situations d'enseignement qui sont attendues des futurs enseignants.

Selon Philippe Perrenoud, en 1994, la véritable formation professionnelle dans les métiers complexes repose sur l'articulation de la théorie et de l'action, et concerne tous les formateurs. La pratique est le lieu central de la construction des compétences professionnelles, de leur intégration. L'organisation des apports théoriques doit donc se faire autour des stages et de la pratique. Le développement de l'enfant, la didactique, les relations intersubjectives, les théories de l'apprentissage ou la sociologie de l'éducation feraient partie du corpus théorique, selon Philippe Perrenoud. Il faudrait y inclure une véritable formation à l'évaluation (Vial, 2001).

« la formation des maîtres devrait s'infléchir rapidement vers une forte implication des étudiants dans des classes et un important travail individuel et collectif de théorisation de leur expérience. Sans développer ici les modalités d'une démarche clinique de formation (Cifali, 1991 b), j'insiste ici sur son esprit : amener une part importante des connaissances théoriques comme des réponses à des situations vécues, des éclairages, des **grilles de lecture** de l'expérience (Perrenoud, 1983, ch. I dans cet ouvrage). Ce qui induit une organisation complexe du parcours de formation: il ne suffit pas de prévoir suffisamment de périodes de stages, il faut que ces temps de travail dans les écoles soient préparés et exploités par l'ensemble des formateurs qui encadrent les étudiants avant, pendant ou après les stages. » (Perrenoud, 1994, p. 219)

Eviter la confusion des rôles, sortir du désordre pour aller à l'auto-organisation, alterner les moments de l'agir et de la prise de recul, tout ceci cause bien des tourments au praticien qui s'implique dans le champ des Sciences de l'Education. Et l'équilibre ne peut qu'être instable, toujours à retravailler face à l'imprévu, au temps nécessaire à l'auto-réflexivité qu'il faut extraire d'une aspiration tourbillonnaire.

Nicole Caparros-Mencassi, en 2001, analyse un fonctionnement commun des mouvements heuristiques des élèves et des formés basés sur des récursivités entre scénarisation, transfert et problématisation.

« Les mouvements de transfert (création d'analogie) ont consisté en la perception-crédation intuitive d'un rapport de convenance nouveau entre deux « zones de sens » (Schlanger, 1988, p.88) auparavant séparées, rapport qui a permis de « donner à voir et de donner à

dire » à propos de l'une, par transfert-transformation (Genthon, 1997) des caractères de l'autre. » (Caparros-Mencassi, 2001, p. 443)

Elle propose, comme perspective de recherche, de voir si les mouvements heuristiques de l'apprenti-chercheur comportent des caractéristiques communes avec ceux de l'élève et du formé. Ces mouvements heuristiques, communs à l'élève et au chercheur, pourraient être liés au tâtonnement expérimental. Ce questionnement amènerait donc à considérer qu'une recherche visant à mettre en évidence des caractères isomorphes dans l'apprentissage des élèves et des apprentis-chercheurs serait dans la droite ligne de son questionnement. La formation pourrait être conçue comme prenant appui sur le portfolio, pour apprendre à penser son expérience dans la vue de construire une autoformation (Mezirow), pour amener le futur enseignant ou le formateur à construire les compétences d'un praticien-chercheur. Par conséquent, il s'agirait de rechercher s'il existe un isomorphisme entre les mouvements heuristiques communs aux apprentis-chercheurs, dans le domaine de l'éducation, de la formation ou de la recherche. La capacité à développer des compétences de recherche et de coopération serait donc le fil rouge reliant les objectifs de l'éducation, de la formation et de la recherche.

4.7 Conclusion du chapitre IV

L'humanisme démocratique suppose une boucle récursive entre transformation intérieure des individus et régulation globale de la société ; il requiert l'émancipation. Il vise l'éducation populaire, afin de former un grand nombre de personnes aptes à faire contrepoids face aux dérives d'un pouvoir sans limite. L'identité est évolutive et se forme au carrefour d'une diversité d'appartenances et d'affirmation de soi, par la confrontation au réel et aux autres. L'interculturalité peut jouer un rôle d'émancipation des conditionnements culturels, tout en apportant une meilleure compréhension de l'humain. Ce travail pourrait faciliter la professionnalisation des formateurs d'enseignants ; elle devrait développer les savoir-faire nécessaires à l'accompagnement des praticiens dans la réflexion sur leur action. Elle nécessite un processus d'apprentissage organisationnel collectif, visant à savoir s'adapter à l'incertitude, à prendre en compte l'expérience professionnelle, et à développer l'intuition. Pour cela, il est nécessaire de former chez eux la capacité à travailler en équipe, la réflexivité et la créativité, soit une autoformation coopérative. Dans sa dimension interculturelle, elle renforce la capacité à révéler les points aveugles et à organiser l'intelligence collective. La confrontation coopérative sous toutes ses formes (y compris l'auto-confrontation), fondée sur la recherche d'une intersubjectivité, construit un apprentissage transformateur, voire

émancipateur ; elle développe un ingenium capable de faire face à des contextes variés, à l'imprévu, à l'incertitude. C'est sur cette base qu'à partir de notre problématique pratique et théorique, nous pouvons formuler notre hypothèse de recherche.

Synthèse des problématiques pratiques et théoriques et hypothèse

La formation des formateurs d'enseignants ne peut être séparée des questions d'éducation, de formation et de recherche. L'approche complexe nous enseigne l'importance de la prise en compte du contexte et des récursions organisationnelles. Elle nous amène à réfléchir sur l'importance d'une position de recul pour prendre conscience de points aveugles, sur le plan du système de perception, à l'image du nerf optique, pour les personnes, mais aussi pour les systèmes culturels. La confrontation coopérative peut révéler ces points aveugles, créer une déstabilisation favorable à un apprentissage transformateur, au niveau des individus, mais aussi des groupes, dans le cadre des organisations apprenantes. Elle peut générer des émergences, de l'intelligence collective.

Toute culture peut être enseignante et apprenante, et tout système éducatif présente des points aveugles et des aspects positifs. Le contexte joue un rôle essentiel. La Finlande est considérée comme un modèle de système éducatif. Le mouvement de l'Ecole Moderne y a joué un rôle important dans les réformes des années 90. Certains points peuvent inspirer des idées pour améliorer le fonctionnement d'autres systèmes, mais l'observation participante armée dans plusieurs systèmes européens (Education Nationale ou mouvements de l'Ecole Moderne) nous aide à prendre du recul sur le nôtre et à mieux en percevoir les dysfonctionnements. Cette approche globale, articulée avec la rencontre coopérative interculturelle, permet d'entrevoir des idées qui, combinées de manière créative, en fonction des différents contextes, pourraient élargir les perspectives à un niveau macro et méso, mais aussi micro.

Le tâtonnement expérimental et la coopération, pratiques éducatives issue de la pédagogie Freinet, pourraient être considérés comme des formes très proches de la recherche-action, matérialisant ainsi les liens entrevus par Tilman et Grootaers ou Desroche. De nombreuses similitudes existent également avec l'apprentissage transformateur (Mezirow): l'émancipation est possible à partir de différentes dimensions de l'identité préalablement prise en compte, et ceci grâce à une autoformation. Il s'agit de prendre conscience des allants de soi pour repenser son expérience et être mieux à même de développer une posture d'auteur dans sa vie. Cependant, une partie des aliénations provient de notre identité culturelle et nationale. Elle est possible grâce au processus de la confrontation coopérative, fondé sur l'intersubjectivité. Une

conception ternaire de l'autoformation éducative la fait reposer sur des aspects psychopédagogiques, à un niveau micro, des aspects technicopédagogiques, à un niveau méso, et des aspects liés à l'environnement professionnel et à la vie quotidienne, à un niveau macro. Elle reposerait sur une alternance intégrative, interactive et transactionnelle, sous la forme d'oscillations entre les aspects d'une auto-co-éco-formation dans le domaine de l'éducation, de la formation et de la recherche. Coopérer pour apprendre est aussi important qu'apprendre à coopérer. Apprendre, comprendre, et entreprendre, sont les bases de la complexité mise en œuvre dans le domaine de l'éducation, de la formation et de la recherche.

Il est possible de considérer que l'apprentissage socio-constructiviste interactif (Jonnaert et Van Der Borgh) est une forme de modélisation de l'articulation entre tâtonnement expérimental et coopération. Ils proposent ainsi de « créer les conditions d'apprentissage dans un cadre de référence socioconstructiviste » sous la forme d'un environnement d'apprentissage.

Est-il possible, dans le cadre de la mise en place d'une recherche collaborative sur la formation des enseignants, de créer des conditions d'apprentissage mettant en œuvre une conception isomorphe basée sur le modèle socioconstructiviste et interactif, visant à développer une autoformation coopérative pour des praticiens dans les domaines de l'éducation, de la formation et de la recherche ?

La rencontre de l'altérité pourrait amener à prendre conscience d'ethnocentrismes, afin d'effectuer des choix plus réfléchis dans sa vie ou ses pratiques professionnelles. L'intersubjectivité permet le travail de certaines dimensions de l'identité ; en élargissant la dissonance cognitive de groupes coopératifs, pourrait-on, grâce à de la confrontation coopérative interculturelle, construire un apprentissage transformateur, voire émancipateur ?

La dimension internationale du mouvement de l'Ecole Moderne offre un champ de recherche pour travailler ce questionnement, grâce à la diversité des contextes culturels, des postures professionnelles de ses membres, à la coopération, valeur commune de ses praticiens, et à l'organisation régulière de rencontres internationales.

Depuis D. Schön, la conception des compétences nécessaires à un praticien réflexif est au cœur des objectifs de la formation professionnelle. Les évolutions très rapides et la complexité des situations éducatives demandent une créativité très importante pour savoir

faire face à l'incertitude. La capacité à travailler en équipe est essentielle dans les établissements éducatifs, considérés comme des organisations apprenantes.

La recherche-action forme des praticiens-chercheurs, créatifs et réflexifs. La coopération au sein d'une recherche collaborative internationale, basée sur un modèle socioconstructiviste interactif, pourrait-elle générer une autoformation, une intelligence collective et une créativité dans le domaine de l'éducation ?

Une confrontation coopérative interculturelle de formateurs d'enseignants pourrait-elle mettre en place un processus d'apprentissage transformateur, voire émancipateur, basé sur une autoformation coopérative, afin de développer la réflexivité, la créativité, et l'esprit coopératif nécessaire à la mise en place d'une forme d'éducation à un humanisme démocratique ?

Le mouvement international de l'Ecole Moderne, dont la coopération apparaît comme une valeur commune, paraît constituer un terrain propice à un travail sur cet objet de recherche.

La formulation de l'hypothèse, dans ce cadre, peut donc être présentée ainsi :

Hypothèse : La confrontation coopérative interculturelle chez les formateurs d'enseignants, articulée au tâtonnement expérimental, génère chez eux un apprentissage transformateur, voire émancipateur ; celui-ci est basé sur une autoformation coopérative, développant la capacité à travailler en équipe, la réflexivité et la créativité dans les domaines de l'éducation, de la formation et de la recherche.

Le processus méthodologique, destiné à tester cette hypothèse, est présenté dans la deuxième partie.

DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE

Introduction de la méthodologie

Dans le chapitre sur l'épistémologie de la complexité, Edgar Morin, partant du théorème d'indécidabilité de Gödel, nous amène à considérer que l'on peut tenter de dépasser une incertitude ou des contradictions en construisant un métasystème : mieux voir notre société peut passer par le fait de prendre un point de vue de « mirador », soit en observant l'évolution des sociétés dans le temps, soit en étudiant différentes sociétés « *pour mieux examiner la mienne tout en demeurant à l'intérieur.* » (Morin, 1999, p.148). Le travail engagé dans cette thèse s'est inspiré de cette posture : mieux voir et mieux comprendre l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne, mouvement français de l'Ecole Moderne, et le système éducatif français, en s'appuyant sur la coopération internationale au sein du mouvement de l'Ecole Moderne, et les interactions entre nos différentes identités, nos différentes appartenances, dans le cadre d'une démarche constructiviste. La présentation de la partie méthodologie intègre donc cette construction progressive comme une des manifestations de la pensée complexe.

La complexité suppose la prise en compte de la résultante d'une interaction entre une personne qui observe un système (avec sa grille d'interprétation) et le système observé.

"le problème de l'observateur/descripteur/concepteur...qui doit disposer d'une méthode qui lui permette de concevoir la multiplicité des points de vue ...de passer de l'un à l'autre ...et d'accéder au méta point de vue sur les divers points de vue, y compris son propre point de vue de sujet inscrit et enraciné dans une société " (Morin, 1977)

Pour l'école de Palo Alto, la complexité suppose la conception d'un métasystème englobant l'observateur /intervenant et le système observé. Il y a conjonction de l'autre (objet) et de nous/moi (sujet) avec nos/mes projets et nos/mes finalités, et donc récursivité organisationnelle entre les deux (Watzlawick P. et al., 1972).

La volonté de reliance est un fil rouge continu depuis le début de notre travail de thèse. Il y a d'abord reliance entre l'observateur et l'observé, et utilisation des interactions pour la révélation du sens des acteurs, l'élucidation, puis la négociation de sens, qui débouche sur le statut d'auteur. L'implication est ici théorisée, et placée en posture dialogique avec la distanciation. Il y a ensuite reliance entre la théorie et la pratique, entre le dire et le faire. Les deux aspects ont interagi en écho, et c'est en partant de la coopération vécue, de ses limites, de ses paradoxes, de ses contradictions, de nos interrogations, de l'idée d'intelligence collective et de communauté de pratique, que le premier projet de thèse est apparu comme une émergence, après une enquête exploratoire qui a commencé un an avant le début de la thèse, avec un séjour au Portugal et un entretien avec Sérgio Niza, un des deux fondateurs du

Mouvement Portugais de l'Ecole Moderne, avec des formateurs Belges, entre le master 1 et le master 2, et qui s'est poursuivie en juillet 2008, dans le cadre d'un atelier qui a permis de voir la possible implication de personnes sur le thème de la formation de formateurs dans le cadre des mouvements de l'Ecole Moderne.

L'approche complexe a abouti à un certain nombre de principes et de choix qui ont été intégrés dans la méthodologie mise en œuvre dans le cadre de la recherche. Ils sont présentés dans le paragraphe introductif de manière synthétique. Ils seront ensuite argumentés dans le chapitre V puis développés sous une forme analytique dans le chapitre VI ; l'évolution de l'objet de recherche, l'adaptation au contexte international, et l'hypothèse finalement retenue déclinée en 3 hypothèses opérationnelles, ont conduit à l'élaboration d'un processus singulier, combinaison de méthodologies existantes, articulées et adaptées de manière spécifique, en suscitant des émergences. Il convient de justifier son élaboration et d'éclairer sur sa construction, dans l'idée de proposer une méthodologie congruente à un objet complexe.

« Si nous avons longuement démontré combien la complexité imposait à l'école une prise en compte de différents contextes et formes d'apprentissages, le principe d'une connaissance pertinente en recherche cette fois serait celui qui promeut une connaissance capable de saisir les problèmes globaux et fondamentaux, en réseaux, pour y inscrire des connaissances partielles et locales. » (Cellier, 2010, p. 97)

La temporalité a finalement permis de voir surgir l'auto-organisation du désordre initial : c'est une *organisation* (Morin et Le Moigne, 1999) qui s'est construite, en dépit des difficultés, qui a produit de la connaissance et des transformations au sein d'un réseau international qui s'est tissé, complexifié, apportant le croisement de niveaux micro, méso, et macro.

Ce croisement de points de vue a constitué la base de deux parties ; la dimension macro-sociologique des systèmes et le niveau méso des réseaux ont été développés dans le cadre de la problématique. Les documents ayant servi à la rédaction du premier chapitre figurent dans le DVD d'accompagnement : il s'agit d'enregistrements audio, vidéo, dont certains ont été transcrits, et de documents écrits. Les connaissances locales et partielles, au niveau micro, sont l'objet de l'analyse de données présentée dans cette partie.

Le chapitre VI commence par la justification des choix méthodologiques, puis le cadre chronologique dans une partie présentant l'historicité, afin de comprendre la construction progressive. Il liste l'ensemble des outils de recueil ayant produit les données nécessaires à la

construction de l'approche macro et méso de la problématique, et à l'analyse détaillée, au niveau micro, présentée dans le cadre de la partie méthodologie.

Les hypothèses opérationnelles retenues permettent de justifier ensuite le choix des données retenues pour l'analyse, avant de présenter et de justifier les catégories d'analyse.

Le chapitre VII analyse 4 situations à partir des catégories créées, et en présente les interprétations.

Le chapitre VIII présente les résultats, avant de proposer des perspectives dans le chapitre IX.

Chapitre V : Une approche systémique qualitative complexe

Cette approche complexe s'appuie sur la Méthode, d'Edgar Morin, et l'intelligence de la complexité (Morin et Le Moigne, 1999).

5.1 Epistémologie et complexité

Edgar Morin s'appuie sur le théorème d'indécidabilité de Gödel pour proposer des instruments de vérification à partir d'un métasystème. Les métasystèmes comportent également des brèches. L'apparition de la contradiction, si elle est indépassable, peut être source d'erreur ou dévoiler des couches profondes et inconnues de la réalité. Le travail de la pensée créatrice est de faire des transgressions logiques, et d'opérer des vérifications segmentaires en ayant recours à la déduction. La réalité empirique et la vérité logique constituaient des points de contrôle de la connaissance. Dans l'épistémologie complexe, chacune des deux instances est nécessaire, mais non suffisante.

La disjonction entre l'objet et l'environnement, de même que la disjonction absolue entre l'objet et le sujet qui le perçoit ou le conçoit, ont été la base de la science expérimentale positiviste ; a contrario, Edgar Morin pose « le principe de relation entre l'observateur-concepteur et l'objet observé, conçu. » (Morin, 1999, p.60)

Le principe de disjonction, d'association et d'opposition gouverne encore la science et l'organisation techno-bureaucratique de la société.

« Plus les problèmes deviennent multidimensionnels, plus il y a d'incapacité à penser leur multidimensionnalité. Plus les problèmes deviennent planétaires, plus ils deviennent impensés ; plus progresse la crise, plus progresse l'incapacité à penser la crise. Incapable d'envisager le contexte et le complexe planétaire, l'intelligence aveugle rend inconscient et irresponsable. Elle croit en la pertinence et la fiabilité de ses activités programmatrices qui ignorent souvent les conditions, les contraintes, et les possibilités du contexte de ces activités. De tout cela, il résulte des catastrophes humaines dont les victimes et les conséquences ne sont ni comptabilisées, ni mesurées, comme le sont les victimes des catastrophes naturelles. » (Morin et Le Moigne, 1999, p. 111-112)

L'intelligence de la complexité, telle que décrite en 1999 par Le Moigne et Morin, appelle la reconnaissance de la singularité en même temps que du principe d'universalité. Edgar Morin précise, dans « Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur » :

« Toutefois, nous pouvons considérer que l'épanouissement et la libre expression des individus-sujets constituent notre dessein éthique et politique, sans toutefois que nous pensions qu'ils constituent la finalité même de la triade individu <-> société <-> espèce. La complexité humaine ne saurait être comprise dissociée de ces éléments qui la constituent : tout développement vraiment humain signifie développement conjoint des autonomies individuelles, des participations communautaires et du sentiment d'appartenance à l'espèce humaine. » (Morin, 1999, p.27)

Le structurel et l'organisationnel sont liés à l'historique et l'évolutif. Le temps peut être irréversible et réitératif, apportant complexification ou désorganisation croissantes. Dans les ensembles organisés, les éléments ne sont pas intrinsèques : les interactions entre eux suscitent l'émergence de qualités qui n'existent pas au niveau des parties. Ordre, désordre, interaction, organisations, travaillent de manière complémentaire et antagoniste. Dans le feedback, l'effet rétroagit sur la cause. Les qualités et propriétés de l'organisation d'un système rétroagissent sur cet ensemble. Ce niveau de la relation partie-tout permet de comprendre les problèmes d'organisation sociale, et conduisent à l'idée de récursion organisationnelle. Les interactions entre individus produisent la société, mais la société produit l'individu. Les récursions organisationnelles de ce type sont un des points essentiels de ce que Martine Beauvais, en 2003, qualifie de circularité et d'enchevêtrement au cœur d'une démarche constructiviste, même dans la construction de l'objet et de la méthodologie de la recherche. Selon elle, la Méthode relative à la complexité repose sur trois principes : le principe dialogique, le principe de récursion organisationnelle, et le principe hologrammatique. Il s'agit en fait d'une a-méthode en recherche permanente, ne pouvant être réduite à une démarche hypothético-déductive ou axiomatique-inférentielle. Fondée sur un ensemble de concepts et d'axiomes, la Méthode se construit pendant la recherche. L'objet de connaissance est dépendant du système observant.

La logique inductive/déductive et les trois axiomes identitaires d'Aristote assurent la cohérence et la validité formelle des raisonnements et théories dans la logique née quatre siècles avant notre ère en Grèce.

« La déduction est la procédure qui tire les conséquences de prémisses ou propositions préalables. L'induction, à l'inverse de la déduction, part de faits particuliers pour arriver aux principes généraux, est au départ le processus animal et humain le plus commun d'acquisition d'une connaissance générale. Se bornant aux seules déduction et induction, la logique classique met hors logique ce qui opère l'invention et la création (cf « l'abduction » de Pierce, formation d'hypothèses explicatives, et la « rétroduction » de Hanson, individualisation d'un nouveau schéma cognitif où l'on peut cadrer des phénomènes de diverses natures). » (Morin et Le Moigne, 1999, p. 115-116).

Le travail méthodologique a été réalisé sous une forme congruente avec l'aspect systémique et téléologique de l'hypothèse, et l'articulation entre coopération et tâtonnement expérimental ; l'abduction et l'intuition y ont tenu une place très importante, impulsant un travail de recherche qui a démarré sous une forme très vivante, mais empli de désordre. La confrontation à l'expérience, aux autres, les conflits cognitifs et socio-cognitifs, nous ont amenée à faire évoluer la méthodologie et la problématique dans un processus relié,

permettant une auto-organisation sur la durée, et débouchant petit à petit sur une structuration ordonnée de récursions organisationnelles.

Le principe d'écologie de l'action précise que dès qu'elle commence, les interactions la font très rapidement échapper aux intentions de son auteur. A l'opposé de l'approche programmatique rigide, l'action stratégique permet d'intégrer les aléas, pour s'automodifier. Cette épistémologie a conduit à un certain nombre de choix méthodologiques qui ont évolué au fur et à mesure de la confrontation au réel et aux autres.

C'est une dialogie distanciation implication qui a constitué la posture caractéristique de ce travail de recherche, caractéristique de la Méthode, théorisée dans le champ de l'éducation par Christian Gérard en 2010.

Figure 12 Modélisation, en un temps t , du système humain se formant en alternance
Schéma de Christian Gérard, 2010, p. 45

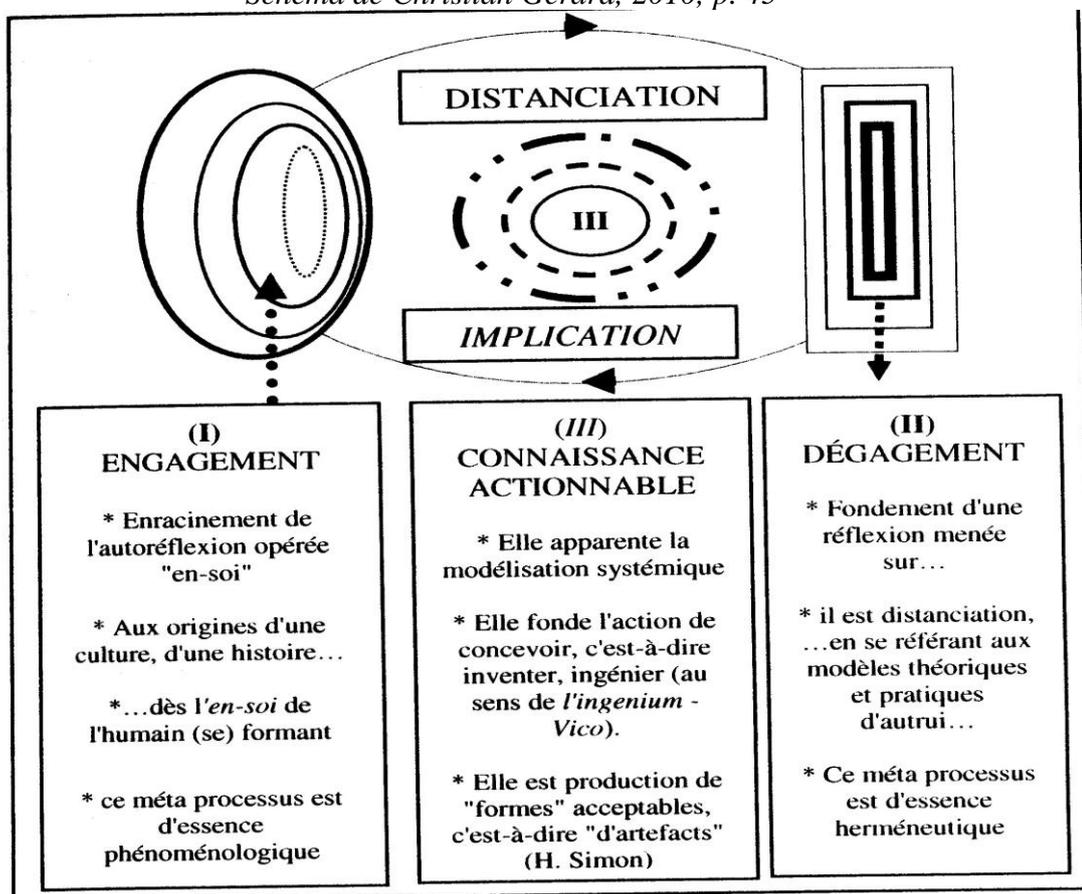


Figure n° 2 : Modélisation, en un temps t , du système humain se formant en alternance

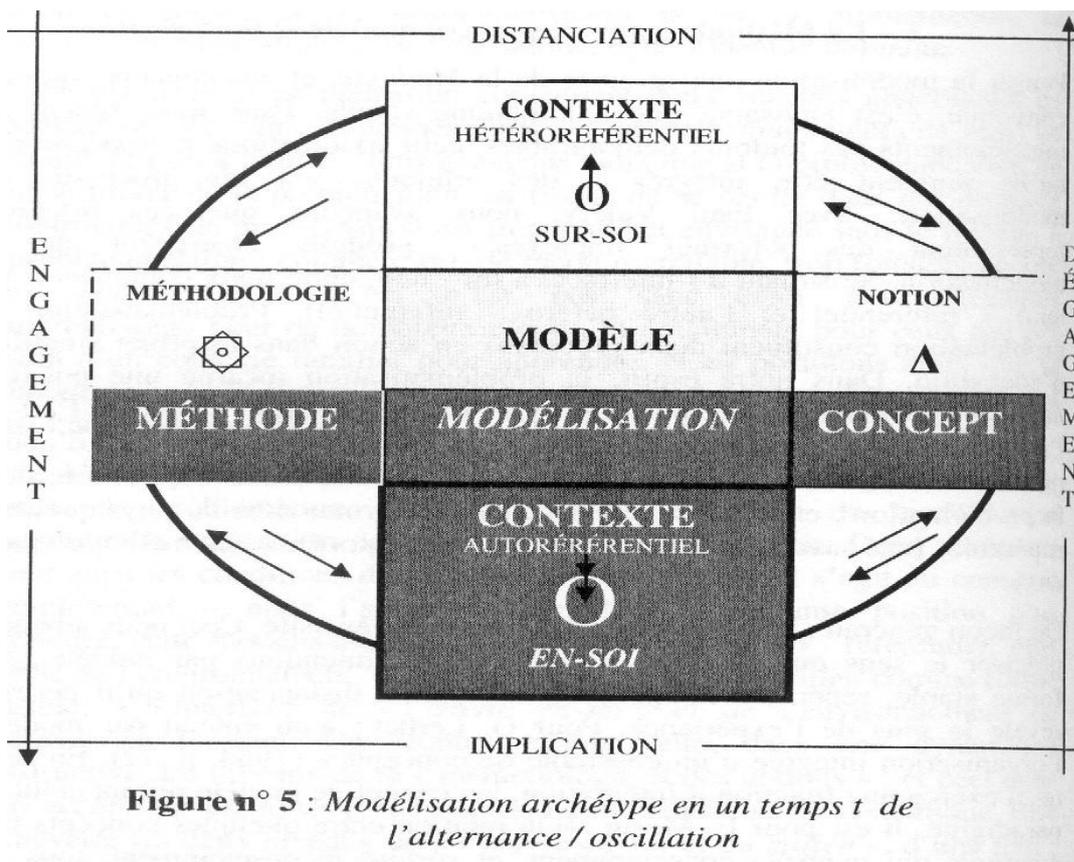
L'engagement repose sur un enracinement dans une expérience, une culture, un « en soi se formant » à partir du développement de l'autoréflexion ; couplée à la réflexivité dans l'action sociale, elle génère l'énergie du système, et produit la distanciation en considérant

alternativement les modèles théoriques et les modèles empiriques, à la manière du tâtonnement expérimental. Le sens se construit, à partir du questionnement, des référents théoriques et pratiques dans le processus de problématisation, et font œuvre de modélisation, s'inscrivant ainsi dans la Méthode. L'autoréflexion et l'enracinement participent d'une approche phénoménologique, pendant que le dégagement et la distanciation sont fondés sur l'herméneutique. C'est donc dans la Méthode que s'inscrivent les choix méthodologiques.

5.2 Nos choix méthodologiques

Ce choix de cadrage épistémologique génère une posture prenant en compte la subjectivité du chercheur et les interactions avec celle des sujets observés, entraînant des choix méthodologiques ; petit à petit, les récursions organisationnelles ont été intégrées dans le processus de recherche, reposant sur une intentionnalité qui sera développée dans les hypothèses opérationnelles.

Schéma de Gérard C., 2010, p. 142



La synergie des contextes auto-référentiels et hétéro-référentiels constitue une alternance/oscillation, s'inscrit dans la Méthode, et compose un artefact, pouvant mettre en

œuvre une méthode ; celle-ci constitue en fait une combinaison créative et spécifique de méthodologies congruentes sur la base de cette posture dialogique distanciation / implication, engagement/dégagement.

5.2.1 Une dialogie implication distanciation

Les méthodes qualitatives s'inscrivent dans le paradigme de la compréhension et de l'implication. La connaissance produite par le chercheur ne peut être légitimée que par :

« la prise en compte de son propre projet, de sa propre implication, de sa propre subjectivité, en tant que système observant. » (Le Moigne, 1994, p. 23)

Selon Albarello, professeur de méthodologie à l'université catholique de Louvain, l'engagement est utile pour ancrer une recherche dans un terrain social, mais la distanciation est indispensable pour prendre du recul par rapport à ce terrain. Le praticien-chercheur est, dans notre cas, un acteur social impliqué dans un mouvement, une organisation, une action sociale donnée. L'expérience de praticienne au sein du mouvement de l'Ecole Moderne ouvre les classes et les formations, génère de la confiance, de l'empathie et construit un questionnement adapté. L'esprit coopératif conduit chacun à trouver son compte dans le travail réalisé, aussi bien pour l'observateur que l'observé.

« La distanciation est acquise non pas par l'appartenance à un monde quel qu'il soit mais par la dynamique d'un processus d'acquisition progressive de compétences et de mise en œuvre de procédures. » (Albarello, 2004, p.19)

La décentration est obtenue par le fait d'étudier des situations éducatives et formatives dans d'autres pays, par la confrontation à l'altérité, sous la forme d'autres cultures, d'autres systèmes éducatifs, d'autres personnes, dans et hors le mouvement Freinet, bien que partageant la même visée, le même paradigme éducatif. Il y a confrontation au réel, dans des conditions très différentes, confrontation à d'autres ressources documentaires, à d'autres personnes, mais sur un mode de respect et de coopération. La confrontation à l'altérité (et la prise de recul) hors du champ coopératif de l'Ecole Moderne est ouverte par la participation à des conférences, et la communication vers l'extérieur : université, colloques, revues...

Dans notre parcours professionnel, l'expérience de l'enseignement en maternelle et primaire est la plus importante. L'expérience de formation est bien sûr bien moins longue, mais assez variée :

- Dans la formation initiale :

- * Intervention à l'IUFM dans le cadre d'ateliers ponctuels,
- * Interventions dans le cadre de la formation des éducateurs spécialisés,

- Dans la formation continue,

* Animation d'actions inscrites au Plan Départemental de Formation, au Plan National de Formation à destination des enseignants du Premier Degré,

* Dans le cadre du mouvement de l'Ecole Moderne, animation de stages de formation en Bulgarie, Colombie, de formations internationales dans le cadre de la Rencontre Internationale Des Educateurs Freinet en Allemagne, en 2004, et avant le congrès international de l'ICEM à Valbonne en 2005, et à Paris, en 2007, avec des personnes de différents continents travaillant à différents niveaux du système éducatif,

- A l'Université, interventions dans le cadre de licences ou de masters professionnels Sciences de l'Education, à l'université d'Aix-Marseille 1.

Notre travail de thèse a produit une autoformation coopérative sur le thème de la formation des enseignants, en même temps que des connaissances sur un mode complexe de recherche/formation/éducation. La réflexivité permet de cerner les effets de ce type de formation. Ces considérations relèvent d'une praxéologie. Mais elles sont nécessaires pour cerner le contexte dans lequel s'est effectuée la recherche. Notre identité de praticienne a facilité notre présence en tant que chercheur ; la recherche est apparue comme une optimisation de l'action, dans un processus de transformation.

La fréquentation du mouvement international de l'Ecole Moderne, durant plus de 20 ans, avait créé un réseau de connaissances, des rencontres, des découvertes à travers les voyages, la découverte d'autres cultures...

C'est donc notre implication qui a ouvert le champ d'étude. Mais la double posture a transformé les relations à l'intérieur de notre propre mouvement. Il nous a été beaucoup plus facile de travailler à l'étranger. L'implication apportée par le fait d'être praticienne de l'Ecole Moderne, et la distanciation donnée par le fait d'être étrangère, dans la posture de chercheur pour l'auto-confrontation simple ou croisée, constitue une posture dialogique. Les mouvements de l'Ecole Moderne ont très bien accueilli notre recherche. Le fait de ne pas appartenir au mouvement national, d'avoir un regard extérieur, tout en étant nous-même praticienne du mouvement, a été facilitant : un regard extérieur et intérieur à la fois.

C'est le croisement de ces deux postures qui donne la spécificité du travail réalisé dans ce cadre, sa valeur, mais qui en apporte aussi les limites ; l'accueil est fonction des conditions matérielles des personnes organisant le séjour, son temps est limité, la volonté de participation des personnes à des actions communes est liée à leur capacité à payer des rencontres, puisqu'aucune aide financière n'a été apportée (aucun projet européen n'a pu être finalisé

jusque là). Les personnes qui se rencontrent physiquement ne constituent pas un groupe fixe, même si la constance de certaines personnes aide à constituer un noyau dur de participants établissant une continuité, le niveau d'implication est hétérogène, et le problème des langues n'est pas toujours dépassé. Cette posture de praticien-chercheur est intégrée dans une action-recherche.

5.2.2 Une approche qualitative : l'action-recherche

Selon Martine Debeauvais, en 2003, l'optique qualitative et compréhensive recherche les significations que peuvent revêtir l'objet observé. La prise en compte du contexte est donc fondamentale. L'approche compréhensive amène le chercheur à considérer qu'a priori, tout peut être significatif. Christian Gérard, en 2010, définit un mode d'alternance / oscillation entre l'Être en soi du chercheur, son auto-réflexion sur son parcours historicisé, et le versant extériorisé de son action (théories, pratiques, relations au contexte), sur la base d'intégrations conceptuelles. Il postule que ce métaprocessus est en fait une action-recherche, fondement de la Méthode, générant de la créativité, et respectant une éthique. Il intègre la recherche-action. Pour nous, la Méthode est à la base de cette action-recherche : cette méthode combine des méthodologies basées sur une approche qualitative, prenant en compte le contexte, dans ses différents niveaux, et les récursions organisationnelles issues des interactions entre observé(s) et observateur(s).

5.2.2.1 Ethnométhodologie, phénoménologie et herméneutique : observation participante et prise en compte du rôle de la subjectivité de l'observateur

L'ethnométhodologie est la quête des méthodes employées par les membres d'une même tribu pour donner du sens à ce qu'ils font. La notion de tribu a été élargie à celle de groupe social ou de communauté. Harold Garfinkel, son créateur, s'est inspiré de la phénoménologie, et en particulier la lecture de l'œuvre de Merleau-Ponty. Selon Merleau-Ponty :

« La phénoménologie, c'est l'étude des essences, et tous les problèmes, selon elle, reviennent à définir des essences: l'essence de la perception, l'essence de la conscience, par exemple. Mais la phénoménologie, c'est aussi une philosophie qui replace les essences dans l'existence et ne pense pas qu'on puisse comprendre l'homme et le monde autrement qu'à partir de leur «facticité». (Merleau-Ponty, 1945, p.I).

Pour Husserl, au fondement de ce courant, il s'agit de décrire, et non pas d'expliquer ni d'analyser. La phénoménologie est pour lui une « psychologie descriptive » qui permet de revenir « aux choses mêmes ». Il préconise de voir autrement les allants de soi, pour révéler

l'étrangeté des choses, pour avoir un étonnement devant le monde. Comprendre avec plusieurs approches permet d'atteindre le noyau de signification existentielle.

Un concept très important en phénoménologie est celui d'intentionnalité. Les intentions donnent naissance aux actions et aux projets qui révèlent l'intentionnalité de la personne.

Les recoupements de perspectives, de l'extrême subjectivisme à l'extrême objectivisme, amèneraient la confirmation de perceptions permettant la rationalité. Elles assurent, selon Merleau Ponty, la reprise des expériences passées dans les expériences présentes pour apporter une unité.

Cette négociation du sens conduit à l'herméneutique. L'herméneutique est au départ liée à l'étude et à l'interprétation des textes sacrés. Au XIXème siècle, Schleiermacher élargit son domaine d'intervention à tous les cas où une véritable compréhension est exigée. Dilthey part de son travail pour construire une nouvelle approche épistémologique. Selon lui, la première règle fondamentale de l'herméneutique est :

«...on ne comprend bien une partie qu'à partir du tout qui ne doit être compris qu'en fonction des parties. En d'autres termes, pour comprendre une expression de l'esprit, un texte, une oeuvre d'art, une institution ou encore une action significative, il faut la replacer dans son contexte historique et culturel que l'étude des parties permet de mieux comprendre en retour. Cette transposition dans le contexte de l'objet exige de faire abstraction des préjugés de son époque, ce qui suppose d'en être parfaitement conscient. L'objectivité de notre connaissance n'est possible qu'en évacuant la subjectivité attachée à toute entreprise de compréhension. » (Simard, 2004, p.78).

Par extension, l'herméneutique amène à tenter de faire abstraction des préjugés de sa culture. Ce processus conduit à la distanciation. La confrontation coopérative interculturelle pourrait le faciliter. Pour B. Donnadiou (1998), l'intersubjectivité permet de constituer le sens par le travail interprétatif des significations à partir des traces produites. Il est le résultat de l'action conjointe de l'action sensible et sensée et de la formalisation de cette action par sa communication. Le sens se trouve également dans le projet comme intentionnalité.

Le travail dans un contexte international apporte l'étrangeté nécessaire à la prise de conscience des allants-de-soi. La contextualisation et la confrontation de points de vue développent une approche ergologique qui, croisée avec l'approche épistémologique, permet la décentration nécessaire pour approcher la connaissance (Schwartz, 2000). Cette dialogie s'apparente à l'oscillation engagement / phénoménologie, dégagement / herméneutique décrite par Christian Gérard.

Les premières visites et les premiers films, dans une posture ethnométhodologique, constituent le début d'une recherche sur l'observation participante armée, avec des

enregistrements vidéo et des photos. Cette démarche se construit en s'affinant au fur et à mesure des différentes expériences, en suscitant des questionnements sur la posture, ce qui relève bien d'une épistémologie complexe « Faire pour penser, penser pour faire ». Comment filmer une classe ? Que mettre en évidence ? L'action de l'enseignant ? Les interactions entre enfants ? Les interactions adulte-enfants ? Les enfants qui s'impliquent ? Ceux qui restent à côté ? Comment mettre en évidence les aspects fondamentaux de l'activité qui sont dans la partie immergée de l'iceberg ? Quelle responsabilité pour celui qui filme ? Pour un directeur et/ou une équipe, comment accueillir celui qui vient filmer ? Quel choix faire pour que le travail soit opportun ? Quelle durée minimum dans l'école ? Dans une classe ? Quelles conditions pour le respect de celui qui est filmé ? Quels engagements ?

La présence de celui qui filme a un effet sur la situation. La manière de filmer traduit une subjectivité, et une intentionnalité. L'interaction entre celui qui filme et celui qui est filmé peut transformer cette intentionnalité. Ce questionnement a fait évoluer la posture ethnométhodologique vers l'auto-confrontation simple ou croisée ; dans un premier temps, elle a constitué un moyen de dépasser les problèmes linguistiques, puis elle a révélé le sens donné par l'observé à la situation objet d'observation, par l'interaction avec le sens que donne l'observateur. L'étrangeté a été apportée par le fait d'appartenir à deux cultures différentes.

La production de montages vidéo présentés au groupe permet ensuite un nouveau travail, un débat de normes, et un processus de réification, au sens de M. Bos-Ciussi (2007), pour la constitution d'une communauté de pratique.

5.2.2.2 *L'auto-confrontation simple ou croisée*

L'auto-confrontation se décline sous la forme simple ou croisée ; cette technique est issue de l'ergonomie, des théories de l'activité et de l'analyse du travail. Selon D. Faïta (2003), la science du travail engage un processus de transformation de son objet, en sollicitant les savoirs d'expérience : les opérateurs révèlent les rapports qu'ils entretiennent avec l'objet, les moyens qu'ils utilisent et l'environnement de leur travail.

Une de ces méthodologies est formalisée en 2000 par Yves Clot, Daniel Faïta, Gabriel Fernandez et Live Scheller dans le cadre d'un article en ligne, « *Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité* ». L'image est le support de base de l'analyse de l'activité, en suscitant un travail de co-analyse dans le groupe. Cela suppose une interaction étroite entre compréhension et transformation. La méthode comprend trois phases :

- *Constitution d'un groupe d'analyses* : Un travail d'observation de situations professionnelles conduit un collectif à choisir le groupe qui lui paraît le plus représentatif pour choisir les séquences filmées et procéder aux co-analyses. La durée des séquences filmées peut varier de plusieurs minutes à plusieurs heures. Les situations filmées doivent être aussi proches que possible les unes des autres pour faciliter la comparaison.

- *Les auto-confrontations, la conjugaison des expériences* : L'auto-confrontation simple est une situation filmée où un sujet commente le film de son activité avec un chercheur. L'auto-confrontation croisée, qui peut être la suite de l'auto-confrontation simple, réunit deux membres du collectif qui commentent le film de leurs activités respectives avec un chercheur.

- *Extension du travail d'analyse au collectif professionnel* : La réalisation d'un montage vidéo validé par le groupe finalise ce travail.

L'auto-confrontation simple : En regardant les images tournées, le sujet décrit son activité, et le chercheur interagit avec lui pour assurer une bonne compréhension. Le chercheur filme le sujet pendant qu'il commente, en cadrant le sujet de face, l'image filmée de l'activité défilant en même temps. C'est le chercheur qui assure le défilement des images.

« Ce dispositif technique équivaut à ponctuer le discours du sujet adressé au chercheur, et tente de signifier au sujet que la minutie de l'observation de l'activité réalisée est un moyen d'accéder à l'activité réelle. Cet accès est possible parce que l'activité du chercheur s'oppose à celle du sujet dont la parole n'est pas seulement tournée vers l'objet (la situation visible) mais aussi vers l'activité du chercheur. Alors le langage, loin d'être seulement pour le sujet un moyen d'expliquer ce qu'il fait ou ce qu'il voit, devient un moyen pour amener autrui à penser, à sentir et à agir selon sa perspective à lui (Paulhan, 1929). Nous pensons que c'est donc l'écart plus ou moins grand du sujet par rapport au genre professionnel qui fait l'objet de ses commentaires, autrement dit qu'il fait entrer le style de ses actions dans une zone de développement potentiel (Clot, 1999 a ; Vygotski, 1934/1997) ». (Clot et Al, 2000).

L'auto-confrontation croisée : Un entretien entre deux sujets filmés et le chercheur est l'objet d'un 3^{ème} enregistrement. Le chercheur filme les deux sujets de face, mais il est hors cadre. L'enregistrement de l'activité de chacun des deux sujets est présenté successivement. Le chercheur sollicite les commentaires de la personne qui n'est pas sur le film. Celui dont l'image apparaît entend donc en même temps les commentaires de son collègue. Ces échanges peuvent développer des controverses professionnelles, faisant apparaître des écarts relevant du style personnel par rapport au genre professionnel générique :

Les interventions du chercheur à l'aide de la télécommande servent à réguler les échanges, « permet d'alterner les périodes de dialogues, moments où les professionnels parlent des styles de leurs actions à partir des genres, et dès l'épuisement du dialogue, des périodes où l'attention est portée sur l'activité filmée, moments où les sujets voient les genres à partir des styles de leurs actions ». La télécommande peut également être attribuée au commentateur,

« en lui conférant le pouvoir de ponctuer l'entretien à sa convenance, cela facilite pour le chercheur la conduite de cette alternance, car il est toujours difficile de juger sur l'instant de la saturation du dialogue ». Le développement s'effectue « comme une prise de conscience au sens où Vygotski dit qu'elle est une généralisation : " percevoir les choses autrement c'est en même temps acquérir d'autres possibilités d'action par rapport à elles. [...] En généralisant un processus propre de mon activité, j'acquiers la possibilité d'un autre rapport avec lui. " (Vygotski, 1934/1997) » (Clot et al, 2000).

Le montage vidéo réalisé est présenté au collectif qui se remet au travail d'analyse ; il se produit alors une percolation de l'expérience professionnelle, avec des récursions organisationnelles : entre ce qu'ils font, ce qu'ils disent, et enfin ce qu'ils font de ce qu'ils disent. Cette activité du groupe va ainsi contribuer à rendre visible un genre en mettant en évidence les caractères communs, et les différents styles à l'intérieur du collectif, personnalisant l'activité de chacun à l'intérieur de ce qui peut être considéré comme une communauté de pratique.

Ce travail conduit à un développement professionnel (une formation) et à une transformation. Selon P. Paillé (1994), ce type de travail, produisant une recherche-intervention, peut être considéré comme un versant social de la recherche-action.

La forme sous laquelle l'auto-confrontation simple et croisée ont été développées dans le cadre de ce travail de thèse est une adaptation au contexte international, qui fait intervenir des paramètres supplémentaires par rapport à un travail dans le cadre national : la langue et la culture différentes, l'appartenance à un système éducatif différent génèrent des spécificités et des émergences. Ce travail sur la prise en compte du contexte amène à utiliser l'analyse institutionnelle.

5.2.2.3 L'analyse institutionnelle, ou recherche-intervention

Lourau considère qu'une analyse institutionnelle repose sur une hypothèse et des instruments d'analyse. Pour lui, elle peut passer par une analyse distanciée, ou par une intervention et une implication sur terrain :

« L'analyse institutionnelle englobe pour l'instant, d'une part une méthode de connaissance inductive, se rangeant aux côtés de l'analyse fonctionnelle, structurale, structuro-fonctionnelle, et aussi aux côtés de divers modes d'analyse économique, politique, etc. -et d'autre part, plus spécifiquement, un mode d'analyse en situation qui se rapproche davantage de la clinique psychanalytique. [...] On ne séparera donc pas l'analyse de l'intervention, afin de bien marquer que le système de référence de l'analyse institutionnelle est étroitement déterminé par la présence physique des analystes en tant qu'acteurs sociaux dans une situation sociale, et la présence matérielle de tout le contexte institutionnel. » (Lourau, 1970, p.266-267).

La pratique de l'institution consiste donc à se protéger en dissimulant une partie des informations concernant ses fondements. Certaines personnes ou certains groupes parviennent

quand même à faire émerger son fonctionnement réel. Il faut qu'il y ait tension entre institué et instituant pour que puisse fonctionner le principe de falsification. Celui-ci se manifeste sous différentes formes : déni, forclusion, détournement, pratique du contre-exemple... Pour une institution, cela peut se jouer au niveau du discours idéologique, aussi bien qu'au niveau du réel, dans le cadre d'une prise de décision. L'institution résiste en structurant en permanence ses mécanismes de défense. Ils citent deux formes de résistance de l'institution, décrites d'abord par Lourau :

- L'effet Lukâcs : la progression des sciences entraîne un oubli des bases dont elle est issue, et elle perd la vision de la totalité.
- L'effet Weber : une société, quand elle évolue, se rationalise, devient opaque pour les individus qui la composent.

Ils définissent ainsi un mode d'action institutionnel, mis en place par les membres de l'institution travaillant à l'intérieur. Il s'agit d'une manière de s'impliquer positivement dans l'institution ; ce n'est pas forcément faire le jeu de l'institué, cela permet de réintégrer l'instituant dans l'institution. La connaissance de l'institution permet de mettre à jour les non-dits, l'occultation et le refoulement. (Authier, Hess, 1981).

Il existe deux types d'intervention : l'intervention de contact, où l'intervenant met « la main à la pâte », et une intervention plus distanciée. Parmi les interventions possibles peut s'effectuer une socianalyse. Un certain nombre de constantes existent dans les deux cas, à commencer par les trois rôles possibles : analyste, analyseur, analysant ou analysé :

- *l'analyste* : Il met en œuvre le processus d'analyse. Cela peut être un membre ou un groupe du collectif.

- *l'analyseur* : il permet l'analyse, et révèle la structure, la spécificité de l'institution en la provoquant, en la forçant à parler. Les meilleurs analyseurs surgissent un peu par hasard, pendant l'expérimentation réalisée par l'intervenant (Authier, Hess, 1981).

Selon Lourau, il existe des individus analyseurs (provocateurs, trouble-fête, ...), qui peuvent se parler en opposition ou en complémentarité, des meneurs, qui peuvent être perçus comme des rivaux, des déviants. Ils peuvent être idéologiques, libidinaux, ou organisationnels.

« Le type le plus courant est celui du déviant idéologique, qui émet des doutes sur les finalités, la stratégie générale de l'organisation, essaie de regrouper d'autres hérésiarques idéologiques. Le second type est constitué par le déviant libidinal, qui occupe une trop grande place dans la structure libidinale du groupe, et jette le doute, par sa seule présence, sur le sérieux de l'idéologie ou de l'organisation. Le troisième type de déviant est

précisément le déviant organisationnel, qui attaque de front -et non plus par l'intermédiaire de désaccords théoriques ou de comportements physiques anxiogènes -le point où se rencontrent les problèmes les plus pratiques et matériels, d'une part, et, d'autre part, les questions les plus théoriques: l'organisation. » (Lourau, 1970, p.282-283)

- *l'analysant ou l'analysé* : c'est le sujet de l'analyse. C'est l'individu, le groupe, l'organisation, ou l'institution qui tire des conclusions de la situation.

Cet outil d'analyse est précieux pour l'analyse au sein d'organisations. La visée transformative existe pour la recherche-action aussi bien que pour l'analyse institutionnelle.

5.2.2.4 *La recherche collaborative et le développement professionnel*

John Elliott, en 1991, dans « Action-research for educational change », définit la recherche-action de la manière suivante :

« Action-research may be defined as “the Study of a social situation with a view to improving the quality of action within it”. It aims to feed practical judgement in concrete situations, and the validity of the “theories” or hypotheses it generates depends not so much on “scientific” tests of truth, as on their usefulness in helping people to act more intelligently and skilfully. In action-research “theories” are not validated independently and then applied to practice. They are validated through practice”. (Elliott, 1991, p. 69)

Pour lui, la recherche-action intègre la pensée, le développement professionnel des enseignants, le développement et l'évaluation du curriculum, la réflexion philosophique, et la recherche, dans une conception unifiée de la pratique éducative réflexive.

Michel Liu, en 1997, dans « les fondements et la théorie de la recherche-action », écrit que dans la 3^{ème} révolution scientifique des sciences de l'information et des sciences du vivant, la portée de la recherche action sera probablement de contribuer à une évolution à l'intérieur des sciences de l'homme, à travers un nouvel apprentissage de la pensée humaine. Il montre ainsi son lien avec la réforme de la pensée telle qu'Edgar Morin peut l'appeler de ses vœux.

Jacques Ardoino (2003), dans « La recherche-action, une alternative épistémologique Une révolution copernicienne », considère que ce mode de recherche permet de rejoindre les préoccupations d'Edgar Morin. Il s'agit pour lui d'un changement radical des modes de pensée et de production de connaissance, postulant que praticiens et chercheurs peuvent être liés, en se centrant sur les interactions. L'intersubjectivité entre le chercheur et les praticiens est reconnue. Du paradigme positiviste qui vise l'universalité, il faut accepter de sortir pour entrer dans le singulier.

La recherche-action, comme l'herméneutique en culture ou en éducation, considère les dimensions d'enracinement et d'universalisme, et ceci afin de les mettre en tension, dans une posture dialogique. La temporalité est posée comme centrale, rejoignant en cela la pensée

complexe. La recherche-action fait partie de l'approche compréhensive telle que Dilthey a pu la définir. Elle suppose une intelligence du pluriel et de l'hétérogénéité. L'intentionnalité de la recherche est la production de connaissance, quand la praxéologie vise l'optimisation de l'action et l'aide à la décision. Mais ces deux finalités ne sont pas incompatibles. Il rappelle deux apories typiquement françaises : l'usage du on à la place du nous, et la traduction d'« unexpected effects » par effets indésirables en français, signifiant un ressenti de l'imprévu et du changement comme dérangement. C'est implicite dans le terme altération, qui ne constitue pas pour lui un changement de bien en mal. Une recherche-action-formation suscite un certain nombre d'effets, d'altérations conduisant à une co-formation, aussi importante que la formation verticale. La recherche-action suppose et exige dans nos modes de connaissance et d'interprétation une approche de la réalité à des fins de changement.

Guy Berger se réfère, pour l'épistémologie historique de la recherche-action, à Marx, en rappelant sa dimension de pratique collective :

« Le deuxième principe, qui me semble particulièrement clair dans l'origine marxiste que j'attribue à la recherche-action, est la mise en évidence que cette pratique de recherche est fondamentalement et nécessairement une pratique collective. Mais dans un sens assez différent de la question de savoir si c'est une recherche à plusieurs. Car il est évident que la recherche la plus traditionnelle, de plus en plus, est une recherche d'équipe. La recherche la plus classique s'inscrit dans des réseaux et, par conséquent, dans des coopérations. Quelle que soit son importance, le mot « coopératif » ne dit pas tout du collectif. Il me semble plus original ou plus profond de montrer qu'il existe un rapport étroit entre la production de connaissances et la capacité d'un groupe, d'une classe sociale, d'un ensemble professionnel, de se produire comme collectif, c'est-à-dire de se poser à la fois comme sujet mais aussi comme réalité sociale à reconnaître. C'est par le même processus que différents groupes sociaux à la fois produisent des connaissances et se produisent en tant que groupes à reconnaître. » (Berger, 2003, p.14-15)

P. Paillé (1994), dans « Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation » considère que la recherche-action-formation constitue la forme propre et originale, liée au paradigme de la complexité, de la recherche-action en éducation. Il la rapproche de sa variante industrielle, la recherche-action de développement.

5.2.3 Une approche systémique

La recherche action intégrale systémique, proposée par André Morin et Pierrette Cardinal dans « Recherche-action, recherche systémique ? », paru dans *Questions vives* en 2004, propose d'intégrer le paradigme de la complexité :

« La recherche-action intégrale systémique est une méthodologie de recherche qui utilise la pensée systémique (Le Moigne, 1984, 1992), pour modéliser un phénomène complexe actif dans un environnement également en évolution afin de permettre à un acteur collectif d'y participer de manière à induire un changement. Née du mariage de la recherche-action

intégrale et de la modélisation systémique, (Cardinal et Morin, 1993 ; Morin et Cardinal, 1994 ; 1995), la RAIS se réclame d'un paradigme socio-constructiviste caractérisé par le relativisme, le subjectivisme et l'herméneutique. » (Morin A. et Cardinal P., 2004, p.28).

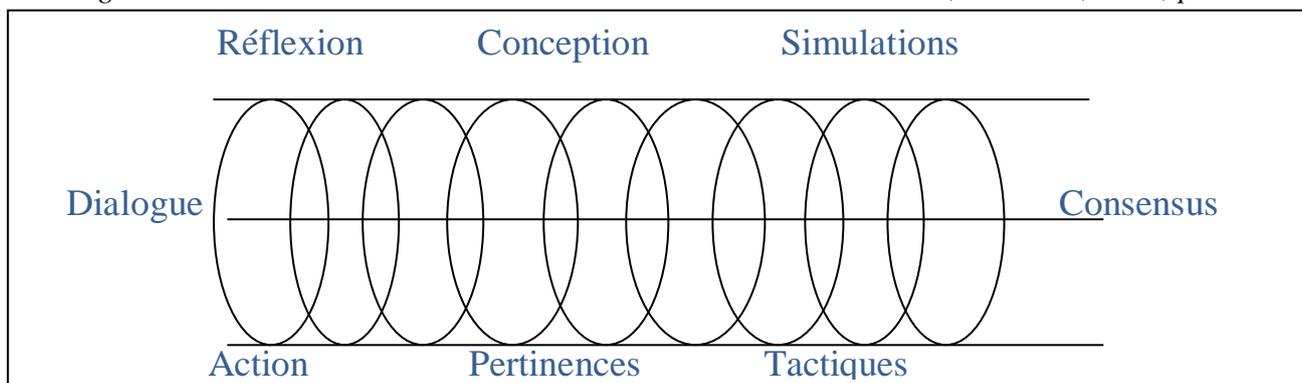
Des constructions nouvelles doivent émerger des interactions entre chercheurs, objet de recherche grâce à des confrontations ; elles sont élaborées sur les bases de l'herméneutique et de la dialectique.

Pour faire face à l'impossibilité de démontrer une parfaite objectivité, pour le réalisme critique, et par rapport au fait que la réalité ne peut jamais être totalement appréhendée, le socio-constructivisme propose la triangulation : la recherche sur le terrain s'appuie sur des théories et les découvertes sont réintroduites dans le processus de recherche. La décentration offerte par le travail au sein d'un groupe hétérogène apporte un élément supplémentaire de scientificité en mettant en rapport chercheurs et acteurs et, en instaurant des allers-retours entre réflexion et action, développe la modélisation d'un phénomène et la recherche de stratégies de redéfinition ou de résolution de problèmes.

La RAIS a été utilisée dans le cadre de cours de méthodologies de la recherche pour modéliser le cheminement du praticien-chercheur en éducation. Le concept de matrice apparaît clairement dans la recherche-action intégrale systémique : le modèle prend la forme isomorphe à la matrice du système général. Le modèle est une forme de représentation de réalités multiples, et la matrice est propre à engendrer des formes très variées adaptées à des contextes différents. Les acteurs peuvent ainsi développer une plus grande souplesse et adaptabilité face aux événements.

Elle repose sur une méthodologie démocratique, visant un changement stratégique ou planifié en spirales successives, dans un processus à la fois déductif et inductif, fonctionnel et réflexif, exploratoire et créatif sur la base d'un questionnement innovateur né du dialogue. C'est le dialogue qui permet une compréhension construite à partir de plusieurs points de vue et qui permet de fixer des buts issus d'émergence, afin de susciter le changement.

Figure 14 : Le cheminement de la recherche Schéma de Cardinal P., Morin A., 2004, p. 33



C'est l'équipe qui établit les interactions entre le phénomène modélisé et le modèle dynamique, qui laisse transparaître les enchevêtrements et les imbrications de la réalité, à partir des 4 préceptes de Le Moigne (1984) : la pertinence, le globalisme, le téléologique et l'agrégativité.

André Morin présente 6 propositions comme points d'ancrage :

- « 1/ La RAIS a une vision d'un objet ou d'un phénomène social complexe en évolution ; elle s'intéresse autant au processus qu'au produit. (ibid, p.29)
- 2/ La finalité de la RAIS demeure le changement envisagé de façon plus élaborée, plus anticipée, voire plus réfléchie. (ibid, p.29)
- 3/ La réalité du processus de la RAI s'enrichit de concepts élargis englobant les interconnexions des composantes grâce aux échanges obligatoires entre les acteurs. (ibid, p.30)
- 4/ En RAIS, les acteurs investissent leurs valeurs subjectives dans le dialogue destiné à la modélisation collective. (ibid, p.30)
- 5/ En intégrant des processus ouverts dans le design, la RAIS garantit la souplesse de l'induction de phénomènes nouveaux et leurs interrelations. (ibid, p.30)
- 6/ Le cadre de recherche de la RAIS exige un fonctionnement coopératif habité par une perception de la globalité, de la complexité et de la cohérence du réel. (ibid, p.31). »

Le mode de production de l'hypothèse, lié au tâtonnement expérimental, profondément inscrit en nous, a reposé au départ sur une abduction, une intuition liée à une appréhension globale. Il n'est donc pas possible de considérer que le travail a été fondé uniquement sur un processus hypothético-déductif, même si la recherche est passée par des stades d'induction et de déduction. La prise en compte de théories a eu des impacts sur les stratégies choisies. Les résultats des actions ont amené vers de nouvelles théories. Ces interactions ont fini par engendrer une forme de modélisation, qui a été réinvestie dans l'action, pour susciter des modifications, et finalement produire de la connaissance.

5.3 Critères de scientificité et triangulation

André Morin, en 1985, dans « Critères de scientificité de la recherche-action », aborde la question de la triangulation, dans une comparaison entre approche expérimentale, approche ethnographique et phénoménologique, et recherche-action. Son point de vue sur la triangulation paraît pertinent pour notre travail de thèse.

La vision ethnométhodologique amène à :

- « se plonger dans le milieu avec un esprit ouvert et laisser le réel l'imprégner. Au fur et à mesure que surgissent des impressions, des significations, le chercheur peut tenter de les confronter de différentes façons. S'il a le souci de passer par exemple à un « construit » ou à une « approche constructiviste », il confrontera ses impressions avec la population concernée ». (Morin A., 1985, p.33).

Ce besoin a coïncidé avec la mise en place, à partir de mars 2009, de l'auto-confrontation, particulièrement dans le contexte international, et avec le problème des langues de communication. En juillet 2010, un sous-groupe de travail a été confronté à la matrice produite en février 2010, après le séjour à Valencia, portant sur l'articulation éducation-formation-recherche, visant un humanisme coopératif, démocratique et scientifique et le développement de la pensée complexe.

Le recours à la triangulation est conseillé. Il s'agit d'une « validation des sources avec d'autres jusqu'à ce que l'interprétation ait été suffisamment corroborée. » (Morin A., 1985, p. 33). La prise d'information dans le cadre de recherches documentaires et d'entretiens a apporté des informations complémentaires.

Les fondements philosophiques de la recherche-action sont situés par A. Morin dans une vision praxéologique du monde, ni totalement positiviste, ni totalement phénoménologique, mais dans une mise en tension, une praxéologie développant une dialectique entre les faits objectifs et les aspects subjectifs. La recherche-action, en dialogue constant avec la réalité, aboutit à la nécessité de travailler dans un nouveau paradigme, particulièrement en éducation, celui de la complexité, développant des récursions organisationnelles.

« Comme elle est en situation dialectique avec la réalité, elle cherche à mieux poser les problèmes, à suggérer des hypothèses — c'est son héritage de l'ethnographie; elle cherche également à découvrir les causes en étudiant les effets et en observant des interventions ponctuelles — c'est son héritage du positivisme. Mais elle a comme caractéristique propre de se vouloir *recherche-action* en insistant sur le trait d'union et en acceptant de faire intervenir dans un processus dynamique et rétroactif sur les objets, une vision née d'un dialogue entre les sujets dans un processus dynamique et rétroactif. C'est pourquoi on parlera d'émergence d'hypothèses et de vérification de stratégies. La question que certains se posent à savoir si c'est le besoin ou l'idéologie qui précède la recherche-action m'apparaît superflue dans cette perspective. Le besoin et le discours s'influencent mutuellement. Si le discours est immuable, il n'y a pas de recherche-action intégrale car il y a refus de remise en question. » (Morin A., 1985, p.34)

Cette émergence d'hypothèses, ce processus dynamique et rétro-actif et ce dialogue entre les sujets rappellent les fondements du tâtonnement expérimental articulé à la coopération. Selon John Elliott, pour une recherche-action, la validation se fait par la pratique. Cependant, il définit un processus spécifique de triangulation. Selon lui, plus qu'une technique de surveillance ou de monitoring, c'est une méthode plus générale pour apporter différentes sortes d'indicateurs et les mettre en relation de manière à les comparer ou les confronter.

« The basic principle underlying the idea of triangulation is that of collecting observations / accounts of a situation (or some aspects of it) from a variety of angles or perspectives, and then comparing and contrasting them. For example, as a teacher, one can compare and contrast accounts of teaching acts in the classroom from one's own, the pupils' and the

observer's point of view. The accounts may be elicited through interviews, the submission of written reports, photographs, etc.

In comparing different accounts, the points where they differ, agree, and disagree should be noted. In cases of disagreement one can check against evidence contained in recordings and transcripts. It is also desirable to mount discussions on point of disagreement between the various parties involved, preferably under the chairmanship of a "neutral" party". (Elliott, 1991, p. 82-83)

Les processus de réification, comme les articles écrits et soumis à la confrontation, puis modifiés en fonction des retours, les livres photos, le processus d'auto-confrontation simple, croisée, et de soumission au groupe étudié, la confrontation organisée en cas de points de vue divergents, les textes ou autres types de productions des personnes dans le cadre de leur formation, expression libre de leur points de vue, constituent différents types de documents permettant la triangulation telle que peut la définir John Elliott.

Comme énoncé dans les principes de la recherche-action intégrale systémique, notre fonction de coordinatrice de la recherche collaborative a finalement nécessité de jouer un rôle d'acteur, et pas seulement d'observateur, en particulier dans l'intervention réalisée à Valencia, en février 2010.

La triangulation de la mise en œuvre de la matrice dans le cadre de la formation se fait par le prélèvement d'informations par le biais de questionnaires :

- Après l'intervention de Valencia, des questions ont été proposées sur le « moodle » de la formation dans le cadre d'un forum, et les différentes interventions écrites montrent le point de vue des participants, tout en suscitant de nouvelles émergences par les interactions entre eux dans le cadre du forum.

- Dans le cadre de l'animation de l'atelier long « coopération internationale et formation de formateurs », un questionnaire a été proposé.

5.4 Conclusion du chapitre V

La Méthode requiert une méthode : ici, il s'agit d'une combinaison spécifique de méthodologies, fondée sur la conception de liens entre observés et observateurs, et sur une possible co-transformation. Elle requiert un engagement, un enracinement, fondé sur une approche phénoménologique, et une distanciation, apportée par l'herméneutique. Elle se fonde sur une confrontation qui suscite une décentration, révèle, négocie, et tranforme le sens donné par chacun. Elle suppose l'élucidation de la posture du chercheur dans cette action / recherche / formation, qui conduit à fonder une recherche collaborative internationale. L'implication dans une organisation nécessite l'analyse institutionnelle pour prendre du recul sur les effets générés par la dimension de recherche-intervention. Elle existe également dans

l'auto-confrontation (simple et croisée, qui vise à révéler des dimensions cachées de l'activité ; dans le contexte international, elle apporte la possibilité de dépasser les problèmes linguistiques). Le travail s'effectue en prenant en compte le contexte, l'historicité, l'expérience, au sein d'une organisation apprenante. Les transformations engendrées peuvent amener à qualifier ce travail de recherche-action intégrale systémique, pour tous les acteurs, amenés à prendre la posture d'auteur, tout en se développant personnellement et au sein d'un groupe coopératif, qui joue un rôle très important dans le processus dans lequel s'effectue le recueil de données.

Chapitre VI : Les situations et les outils de recueil de données

La confrontation coopérative interculturelle a généré une autoformation coopérative des participants de la recherche collaborative en même temps que du chercheur, au fur et à mesure du déroulement de la recherche, en développant des choix méthodologiques effectués, en affinant leur pratique par la répétition, et en les adaptant aux conditions matérielles et au contexte international du travail réalisé. Ce processus se déroule à travers une analyse détaillée de 4 situations, qui ont été choisies comme particulièrement significatives. Une partie des données recueillies a servi dans l'approche macro présentée dans le cadre de la problématique.

Le travail de recueil de données a largement excédé le volume d'analyse détaillée possible pour une thèse. Les situations présentées dans le cadre de cet écrit ont été choisies en fonction d'étapes importantes du développement de la recherche collaborative sur la confrontation coopérative interculturelle, à des moments charnière de notre propre cheminement dans la posture de recherche. Certaines données, pourtant très intéressantes, n'ont pas été mises à l'épreuve à travers les critères établis pour l'analyse détaillée en fonction de l'hypothèse. Ainsi, deux séjours ont été effectués en Finlande, en octobre 2008, et en octobre 2010. Ils ont permis de travailler sur des situations de classes en primaire et secondaire, le fonctionnement de l'école Freinet Strömberg d'Helsinki, la formation sur le terrain des professeurs de matières (Second Degré) au lycée normal d'Helsinki, et la formation des professeurs de classes (Premier Degré) à l'école d'application de l'université d'éducation de Joensuu. Ils façonnent notre perception des questions d'éducation, de formation, et de fonctionnement des systèmes éducatifs. Des résultats figurent dans les niveaux macro et méso, au niveau des systèmes, et dans le chapitre VII, pour la présentation des résultats.

L'ensemble des outils de recueils de données sont présentés dans ce chapitre, même ceux qui n'ont pas directement produit les données analysées dans le chapitre VII.

6.1 Justification des choix méthodologiques

L'utilisation de la vidéo permet un travail en plusieurs temps. Le film in extenso des activités constitue l'opportunité de saisir des événements critiques ou de mettre en lumière des points essentiels pour les acteurs, et pour le chercheur / observateur de saisir le sens des situations dans un contexte où il ne comprend pas la langue parlée. Nos questions, comme la volonté de travailler des points précis révélés par les images pour les observés, ont conduit à

une confrontation coopérative internationale et produit une plus grande réflexivité : le sens donné par les protagonistes de la situation est révélé à cette occasion, mais transformé par la confrontation coopérative internationale. La réalisation de documents, textes et montages vidéo, nécessite une négociation de sens organisant une nouvelle forme de confrontation coopérative, et constitue une base de travail mutualisé et coopératif dans le groupe de recherche collaborative, tout en permettant un processus de réification, fondateur d'une communauté de pratique, en articulant la personne et le groupe. La triangulation est apportée par le croisement entre la transcription des enregistrements, les textes rédigés par les participants de la formation (Valencia-Nantes). Les effets des différentes étapes transparaissent également dans l'évolution du processus de recherche collaborative, donc par des évolutions dans la manière de mettre en œuvre la formation. Les effets de l'apprentissage réalisé sont donc perceptibles sous la forme de transferts.

Le processus est proche du tâtonnement expérimental et de la recherche collaborative mise en œuvre par Richard Etienne (2009). L'enchevêtrement des dimensions relationnelles et contextuelles nécessite une approche multidimensionnelle : approche micro, méso et macro, création d'une dynamique de la confiance pour construire la coopération dans un projet complexe (Le Cardinal et al, 1997), reliance et importance de l'historicité.

Une hypothèse visant à constituer une recherche collaborative internationale sur la formation des enseignants a conduit au départ à la recherche de compréhension des différents contextes des possibles acteurs de ce travail ; cela a requis une approche ethnométhodologique, phénoménologique et herméneutique. Elle pourrait correspondre à la *primarisation* pour Richard Etienne (2009). Selon lui, elle est à rapprocher de « l'attention flottante » de l'observateur qui cherche à se faire surprendre par son observation et à abandonner le schéma traditionnel hypothèses-protocole-recueil-analyse, pour recueillir des données sans a-priori. Cette disponibilité a permis de mieux entrer dans une posture empathique pour comprendre l'activité des personnes dans leur contexte spécifique.

L'utilisation de l'auto-confrontation permet d'atteindre le grain fin de l'activité tout en dépassant les problèmes linguistiques. Elle permet de travailler l'agir communicationnel d'une façon optimale en mettant en évidence ce qui est validé dans le discours pour créer un langage partagé sur l'expérience commune (Mezirow, 2001).

La *secondarisation* (Etienne, 2009) correspond à la constitution d'une communauté de discours, « qui fonde une manière de parler de ce que l'on fait et de le penser. C'est ce que

nous faisons quand nous nous formons à et par l'analyse de situations éducatives » (Etienne, 2009, p. 194). Cette phase a pris la forme de la mutualisation des documents textes et vidéo produits et de l'animation et de la co-animation d'actions de formation.

Selon Richard Etienne, la *tertiarisation* constitue l'incorporation d'un savoir agir en contexte. Pour les praticiens, cela peut passer aussi par l'implication du chercheur le conduisant à participer activement à un niveau horizontal à l'expérience afin d'atténuer la méfiance, en passant par un statut de praticien-chercheur, en l'occurrence ici de « formateur-chercheur » (Etienne, 2009, p. 182). L'éthique est essentielle à construire dans un contrat de confiance pour que la coopération effective apporte à chacun l'impression d'en avoir tiré un réel profit personnel sans avoir été trahi ou manipulé. La transformation des schèmes de sens peut être accentuée par la coopération. La posture impliquée du chercheur dans ce cas passe par une participation effective à l'œuvre coopérative commune, produisant des co-transformations. « Quelles conséquences éthiques dans le cadre d'une inévitable implication des chercheurs, au moins pendant la période d'accompagnement ? (Etienne, 2009, p. 182). Ceci suppose d'élucider l'implication spécifique du chercheur dans le cadre de la coopération.

La phase de tertiarisation nécessite de se développer sur la durée. L'espace de la thèse ne permet que d'en percevoir le début. La dynamique créée se poursuit en dehors des RIDEF, et engendre une implication personnelle et financière importante de la part des participants (rencontres en août 2011 au congrès de l'ICEM à Lille et juillet 2012 en Espagne dans le cadre de la RIDEF de León). Elle peut être considérée comme un indice d'effectivité de la secondarisation. Elle est donc destinée à se prolonger, sans doute à se complexifier, et les effets de tertiarisation pourraient être suivis dans le cadre de recherches ultérieures.

6.2 Historicité des situations d'observation de terrain et d'organisation de confrontations coopératives interculturelles

L'ensemble des démarches, actions, interactions réalisées dans le cadre de ce travail de thèse est si complexe qu'il est impossible d'en rendre intégralement compte. La chronologie des principaux faits, les plus déterminants pour l'hypothèse, est présentée ici.

6.2.1 La constitution d'un groupe de recherche collaborative internationale par la visite dans différents pays : confrontation coopérative internationale observateur / observés

La recherche commence par Gand, en septembre 2008 : un projet correspond à un besoin très important de formation pour les enseignants des 10 écoles primaires et 2 écoles secondaires Freinet. L'approche systémique qualitative démarre en mettant en évidence les points forts du système, mais aussi ses points aveugles, en même temps que la nécessité de développer une méthodologie adaptée au contexte international. Une observation participante armée (vidéo) à Helsinki conduit à filmer la formation initiale des enseignants en second degré dans le cadre d'un lycée d'application depuis le point de vue d'une formatrice de terrain. Cette première approche du système éducatif finlandais fait découvrir le rôle important joué par le mouvement Freinet dans les réformes du système pendant les années 90 et la place essentielle de la coopération dans les textes officiels et les pratiques de la formatrice de terrain, professeure de finnois.

La formation aux pédagogies alternatives pour les enseignants de Liège est filmée en janvier 2009, dans le cadre de la formation continue organisée par la Haute Ecole pour les 3 écoles « pédagogie Freinet » gérées par le « Pouvoir Organisateur » local. A Bruxelles, une journée de classe est filmée dans une classe d'élève de 9/10 ans dans une petite école Freinet et dans une classe de 3 niveaux (5/8 ans) dans une école Freinet publique.

Une rencontre de 4 jours lors du « certificat Freinet » en Allemagne est intégralement filmée, nous révélant l'articulation avec l'université de Kassel : un des professeurs responsable de la formation initiale présente une conférence, et organise la pratique de l'imprimerie dans le « werkstatt », une grande salle où un très riche matériel didactique est mis à disposition d'élèves d'une classe en même temps que de leur enseignant et des étudiants. La production d'un montage vidéo et d'un livre photo sur ce travail de recherche met à jour l'effet processus de réification <-> produit. L'auto-confrontation, apparue comme nécessaire de par les obstacles linguistiques en Allemagne, est utilisée en Belgique. Un travail d'autoscopie avec la formatrice de Liège, en présence d'une formatrice de Gand fait émerger l'isomorphisme éducation / formation dans le cadre d'un dilemme relatif au surgissement de l'imprévu. Le travail d'auto-confrontation croisée avec les deux enseignants des écoles Freinet, suivi d'un bilan, met en évidence pour eux l'intérêt de la confrontation avec un chercheur étranger sur la base d'une coopération, et dans le respect de règles éthiques.

6.2.2 La création d'un groupe de recherche collaborative internationale et les premières confrontations coopératives internationales en réseau – Effets coopératifs et vicariants de l'apprentissage

Deux ateliers (d'une durée de 1h30) organisés en août 2009 durant le congrès de l'ICEM à Strasbourg réunissent des formateurs Belges (néerlandophones et francophones), Allemands, et Espagnols. L'auto-confrontation apparaît comme processus de développement professionnel, dans ses dimensions de confrontation coopérative internationale et d'intérêt du travail sur le dilemme. Le groupe de recherche collaborative se crée à ce moment. Un entretien réalisé avec le professeur de l'université de Kassel montre que la formation des formateurs d'enseignants à l'université s'est réalisée dans le cadre des axes choisis dans le cadre du projet global : internationalisation (les formateurs d'enseignants sont allés dans différents pays européens pour y voir les pratiques éducatives et de formation), innovation et interdisciplinarité.

Lors du même congrès, notre participation à un atelier organisé par Sylvain Connac, sur les apprentissages au sein d'un groupe coopératif, déclenche une série d'effets vicariants et coopératifs théorisés par l'intervenant dans son atelier. Un des fondateurs des écoles Freinet de Gand présent dans l'atelier, apprécie l'organisation pédagogique proposée lors de cette intervention d'1h30, mais voit l'intérêt de l'améliorer par l'utilisation de la technique du méta planning.

En février 2010, un séjour à Valencia amène à filmer la formation du séminaire Freinet. L'organisateur nous demande d'animer une intervention filmée sur « Coopération et apprentissage » : c'est l'occasion de mettre en œuvre une émergence issue des interactions précédentes, issues de confrontations coopératives interculturelles. Son effet sur les « apprenants » peut être analysé grâce à la transcription de la vidéo, et aux échanges organisés sur le moodle. Cette expérimentation débouche sur la production d'une matrice d'autoformation coopérative.

Le mouvement portugais de l'Ecole Moderne ne se réfère plus uniquement à Freinet. Il s'appuie largement sur Bruner et les post-vygotskiens : il compte plus de 2000 membres, et il a largement théorisé la formation en son sein. Son fondateur, Sérgio Niza, travaille au Conseil Supérieur de l'Education. La formation initiale des éducatrices de maternelle est filmée à l'université d'éducation d'Evora. Le processus de formation continue au sein du Mouvement de l'Ecole Moderne permet de travailler sur l'autoformation coopérée dans la région de Lisbonne, grâce à des entretiens et deux auto-confrontations.

La co-animation internationale d'un atelier long (6 fois 3 heures) intitulé « coopération internationale et formation de formateurs », lors de la Rencontre Internationale Des Educateurs Freinet (RIDEF), à Nantes, en juillet 2010, constitue une confrontation coopérative internationale rassemblant 23 participants de différents pays, différents continents, à différentes places du système éducatif.

Elle débouche sur la mise en place d'une coopération internationale qui se matérialise par un blog, un site web, et une liste d'échanges sur google. Pour la première fois, des participants d'un atelier continuent à communiquer entre deux RIDEF, et le groupe s'étend en englobant des personnes qui avaient participé dans des rencontres précédentes ou lors des visites dans les pays.

6.2.3 Apprentissage transformateur et réinvestissement dans des contextes locaux

Les réinvestissements dans d'autres contextes sont visibles pour les formateurs de Valencia, qui ont participé au congrès de l'ICEM en 2009. Ils ont organisé le séjour en Espagne en février 2010, et ont fait partie de l'équipe de co-animation de l'atelier « Coopération internationale et formation de formateurs ». Il est aussi facile de cerner notre propre évolution à travers les différentes étapes des situations étudiées, et d'en percevoir les effets d'autoformation coopérative dans la partie « réflexivité : élucidation de la posture du chercheur ». Un questionnaire a été proposé pour essayer de voir les réinvestissements dans les contextes locaux. Il permet d'en visualiser certains, au moins dans les dires.

Une confrontation coopérative franco-finlandaise, à l'école d'application de l'université de Joensuu, a produit des réinvestissements dont la trace figure dans des documents vidéo, et dans des messages. L'autoformation coopérative du chercheur apportée par le travail réalisé précédemment va conduire à pouvoir rebondir sur l'imprévu pour constituer une émergence en matière de recherche/formation. Une série d'insights va conduire à une adaptation rapide aux conditions matérielles du travail et un apprentissage transformateur pour le formateur, le chercheur, et l'apprenant débouchant sur une nouvelle méthodologie de recherche issue d'un métissage créatif. Le document vidéo produit sur le lien théorie / pratique a paru exprimer la réalité des intentions et pratiques d'un acte de formation essentiel dans la formation des enseignants de Premier Degré, qui pourrait être étendu à la formation des enseignants de Second Degré. Une présentation réalisée lors du congrès de l'ICEM en août 2011, a montré l'effet déstabilisant apporté par la prise de conscience de points aveugles, apparus par contraste, et son intérêt. Ces documents sont présentés dans le DVD d'accompagnement.

Les données recueillies à travers ces travaux de recherche dans les différents pays (en particulier au Portugal et en Finlande) ont contribué à la rédaction de la problématique, mais n'ont pas été passés au crible des critères liés aux hypothèses opérationnelles dans le cadre de cette thèse. Ils pourront ouvrir ultérieurement sur des perspectives de traitement et de recherche.

6.3 Les outils de recueil de données

Les données analysées ne représentent pas un échantillon complet de tous les outils utilisés. L'ensemble des outils utilisés sont présentés ici : certaines données produites ont servi à l'élaboration de la problématique, pour les dimensions macro et méso. Elles ne figurent dans les annexes, mais dans le DVD d'accompagnement : c'est pourquoi nous présentons l'ensemble dans cette partie.

6.3.1 Les enquêtes exploratoires

En juillet 2007, un voyage au Portugal, et une participation d'un jour au congrès du mouvement portugais de l'Ecole Moderne à Porto permet d'essayer de comprendre, en une première approche, pourquoi ce mouvement connaît un tel succès en terme de nombre d'adhérents (plus de 2000). Deux entretiens sont réalisés dans ce cadre : un avec une enseignante à la retraite, qui reste le dernier lien du MEM avec la FIMEM, et Sérgio Niza. Sur les 1h30 de cet entretien, les 20 premières minutes ont pu être transcrites seulement, car il avait été enregistré sur 2 dictaphones numériques, et l'enregistreur numérique le plus performant a été volé dans un sac à dos à Lisbonne, ne laissant qu'un enregistreur aux capacités de mémoire très limitées. Lors du congrès de l'ICEM, à Paris, un entretien a été réalisé avec NU, de Gand : les informations recueillies ont orienté toute une série de contacts pour comprendre pourquoi cette ville compte 10 écoles primaires et 2 écoles secondaires Freinet, ceci déclenchant un questionnement. Ces contacts serviront ensuite lors du développement de la recherche.

En juillet 2008, durant la Rencontre Internationale Des Educateurs Freinet du Mexique, l'organisation d'un atelier « Coopération internationale et formation » confirme l'existence d'une réelle demande sur la formation permettant de concevoir un projet de recherche collaborative internationale, tout en montrant certaines difficultés liées au contexte multiculturel. Les erreurs analysées ont servi de base à la co-animation internationale, en apportant un des facteurs explicatifs de la réussite de la seconde action entreprise. C'est lors

de cette Rencontre Internationale de 2008 que l'intuition a permis de concevoir la nécessité d'aller voir dans leurs pays, dans leurs conditions de travail, des personnes qui pourraient s'impliquer ensuite dans la recherche collaborative.

6.3.2 Productions et processus de réifications

Selon Morin et Le Moigne :

« A partir du moment où vous prenez au sérieux l'idée de récursion organisationnelle, les produits sont nécessaires à la production du processus. » (Morin et Le Moigne, 1999, p. 71)

Produits et processus sont donc en interrelations étroites, et les effets peuvent devenir des causes. Parmi ces productions, la construction d'une méthodologie, adaptée au contexte international et à la complexité, constitue un exemple de récursions organisationnelles produits<->processus, car elle a un impact sur les processus de recherche et de formation chez les personnes concernées par le travail, en produisant des transferts et des émergences.

Ils permettent de prendre conscience de l'œuvre d'ensemble, de constituer ainsi le « nous » nécessaire à l'opération en jeu dans la co-opération, pour créer une communauté d'apprentissage, selon Ignace Meyerson, cité par Bruner (1996) et Mélanie Bos-Ciussi (2007).

Les montages vidéo, articles, livres photo, ont représenté des formalisations subjectives du travail et un processus de construction progressive d'une communauté de discours pour les personnes travaillant dans le projet, sous deux formes :

- Création d'une dynamique de la confiance (Le Cardinal et al, 1997) pour constituer des coopérations au sein d'un projet complexe. Il s'agit du point de vue du micro/macro acteur. Les processus de réification liés à la communication permettent d'avoir des points de vue sur la tâche que chacun doit accomplir en fonction des objectifs qu'il s'est fixé, en rendant compte à l'ensemble du groupe concerné par le projet, en visualisant leur place et leur travail à travers notre regard subjectif, et le travail et la place d'autres personnes au sein du projet, toujours à travers notre regard subjectif ; c'est une dimension essentielle pour créer le collectif, la communauté d'apprentissage ou de pratique.

- Mise en œuvre d'une intersubjectivité nécessaire pour la mise au point des textes, et à travers les échanges autour de ces productions, dont les montages vidéo.

6.3.3 Les entretiens

Des entretiens semi-directifs et majoritairement non-directifs se sont déroulés tout au long du travail de recherche, et ont commencé dans le cadre de l'enquête exploratoire. Plusieurs entretiens auprès d'universitaires ont permis de faire avancer la problématique : Sérgio Niza,

Jacques Pain (université de Paris X Nanterre), et des enseignants-chercheurs universitaires Guy Avanzini (France) - Jean-Pierre Pourtois (Mons-Belgique), Herbert Hagsted (Kassel-Allemagne), Sari Havu (Joensuu - Finlande), Léopold Paquay (Louvain-La-Neuve - Belgique) ont chacun apporté des éléments facilitant la distanciation lors de ces rencontres.

Des entretiens avec des personnes ont été réalisés dans le cadre de leur travail :

- En Belgique, le directeur d'une petite école privée Freinet de Bruxelles, la directrice d'une grande école Freinet publique à Liège.
- En Espagne, un chef d'établissement secondaire, son chef des études, un conseiller d'orientation dans un établissement secondaire de Valence, la directrice d'un établissement d'enseignement regroupant la maternelle, le primaire, le secondaire, le professionnel y compris au niveau supérieur, possédé et géré par une coopérative, à Valence, et enfin le directeur d'une école coopérative publique de campagne.
- En Finlande, le directeur et une formatrice de l'école d'application de Joensuu.

D'autres entretiens ont été conduits dans le cadre de l'observation participante, en complément d'auto-confrontations croisées ou simples, au Portugal : deux entretiens avec la présidente du Mouvement portugais de l'Ecole Moderne, professeure intervenant dans la formation universitaire des éducatrices de maternelle, un entretien avec une des deux permanentes à mi-temps, également professeure de portugais.

6.3.4 Les auto-confrontations simples et croisées

Des expériences ont été mises en œuvre :

- autoscopie à partir d'une séance de formation d'une formatrice de Liège, en regards croisés avec une formatrice de Gand.

- auto-confrontation croisée de BC, enseignant d'une classe de 5/8 ans dans une grande école Freinet publique de Bruxelles, et DN, enseignante de 5^{ème} et 6^{ème} classe dans une petite école privée Freinet de Bruxelles également. Tous les deux avaient été filmés une journée entière au préalable en janvier 2009. Différentes postures ont été testées par la chercheuse de terrain : observation, observation participante, et intervention, durant les échanges. Il a été demandé aux participants de faire un bilan des différentes modalités du travail. Ce dernier travail est la base de la première analyse de données de la thèse.

En mars, une journée a été filmée au kindergarten Prinzhöfte, près de Brême. Une auto-confrontation simple a été proposée le soir. Elle a permis :

- d'explicitier les moments déterminants,

- d'expliquer la part de l'adulte dans la pédagogie auto-gestionnaire proposée à des enfants de 2 à 6 ans

- de formaliser les rituels et moments clés de la journée,

- de préciser l'importance de la prise de conscience de l'agir professionnel pour le rendre communicable dans le cadre de la formation,

- de réaliser l'intérêt de l'outil vidéo pour les différentes personnes intervenant sur le groupe.

Malgré l'incompréhension de l'allemand par la vidéaste, des choix dans les cadrages selon les moments ont permis de dégager différents objectifs :

- le premier jour, montrer l'activité du groupe sur deux niveaux au même moment, dans une vision assez globale et éloignée, et valoriser la responsabilisation et l'autonomie des enfants,

- le deuxième jour, faire apparaître le rôle de l'adulte dans les interactions avec les enfants pour l'organisation de la journée et de l'atelier théâtre et mettre en valeur les interactions entre les enfants, et particulièrement le tutorat entre les plus âgés et le plus jeune, afin de faire apparaître les intérêts de la classe multi-âges.

Le recours à l'anglais pour la communication a été utile pour des entretiens « d'explicitations » des pratiques afin de faciliter la compréhension du fonctionnement. Une demi-journée supplémentaire a été utile pour rédiger un texte de présentation du fonctionnement du kindergarten.

Cette pratique a été celle qui a donné le plus de satisfaction dans le rendu de la vie de la classe. C'est apparu d'autant plus clairement que les deux autres visites n'ont pu bénéficier de conditions aussi favorables : l'analyse de ces deux journées permet d'éclairer des aspects qui peuvent poser problème dans la visite de classes ou d'écoles, ou dans la manière de filmer.

Les techniques proposées sont issues du champ des théories de l'activité et de l'analyse du travail :

1/ le chercheur de terrain filme des situations de pratiques éducatives ou formatives.

2/ pour mieux faire apparaître les dimensions de l'activité de celui qui est filmé, l'auto-confrontation simple avec le chercheur permet d'en affiner la compréhension pour filmer une 2ème fois en tenant compte des échanges.

3/ l'étape suivante est l'auto-confrontation croisée : deux praticiens (de l'éducation ou de la formation) regardent le film de leurs pratiques et échangent sur ce qui les interpelle avec le chercheur. Des problématiques de recherche en émergent.

4/ Ces problématiques peuvent lancer des chantiers sur des thèmes en sous-groupes. Des échanges peuvent se dérouler sur le thème, des expérimentations peuvent être réalisées sur les thèmes choisis, et de nouvelles images peuvent être produites, avec des confrontations à l'intérieur du groupe.

5/ Le groupe valide une forme considérée comme consensuelle dans les pratiques, mettant en évidence les invariants dans les pratiques, sous la forme de texte(s) ou de montage(s) vidéo.

La mise au point d'un montage vidéo lié à la problématique, expression consensuelle du groupe, accompagné de textes situant les finalités, la mise en œuvre, l'organisation, les problèmes rencontrés, les limites, les effets, peuvent déboucher sur une communication, une publication. C'est ce travail qui peut être considéré comme une validation sociale, dans un premier temps, puis comme une validation scientifique dans un second temps, selon les formes de communication et de publication.

Les productions écrites ou audio-visuelles de la coordinatrice-doctorante à destination de l'extérieur (présentations dans le cadre de manifestations, textes...) sont présentées aux personnes concernées pour une négociation de sens et la vérification des conclusions produites avant leur communication officielle.

L'ensemble constitue un processus coopératif de renormalisation (validation de textes, de concepts, de pratiques issues de négociations coopérées à l'intérieur d'un groupe), et produit une étude des aspects présentant des caractères d'isomorphisme entre pratiques d'éducation, de formation et de recherche. Le travail coopératif amène la construction de modèles de formation élaborés à partir des présentations d'expériences en cours, discutés dans des échanges, testés et soumis au groupe coopératif pour retours, modifiés en fonction des échanges.

Lors de deux ateliers proposés lors du congrès de l'ICEM en août 2009, les personnes travaillant sur des projets de formations dans leurs pays respectifs ont souhaité se rencontrer avec une fréquence de deux fois par an, avec entre ces périodes des échanges par Internet ou par la poste : finalement, une seule rencontre par an s'est révélée possible pour l'ensemble des participants, des rencontres « bilatérales » étant plus simples à mettre en place (film dans la formation Freinet de Gand en février 2011 et auto-confrontation simple avec une formatrice

en avril 2011, par exemple, présentation d'un atelier « formation à la pédagogie Freinet à Gand » lors du congrès de l'ICEM à Lille, en août 2011). Parmi les projets de production du chercheur coopératif, la réalisation d'une charte éthique de la vidéo, pour les personnes filmées comme pour les personnes qui filment. La possibilité d'une formation au montage vidéo pour les membres du chercheur collectif est envisagée. La chronologie est la suivante :

- **Février 2010** : Film d'une intervention sur la lecture à Valencia et auto-confrontation simple avec MQ.

- **Avril 2010** : Film de l'animation d'un groupe de travail à l'université d'Evora au Portugal, et auto-confrontation croisée. Film d'une séance de portugais en secondaire par une professeure du mouvement portugais de l'Ecole Moderne et auto-confrontation simple

- **Juillet 2010** : Présentation d'un montage vidéo sur l'auto-confrontation simple réalisé avec MQ en février 2010 à un groupe de l'atelier long « Coopération internationale et formation de formateurs ».

- **Octobre 2010** : Film de séquences de travail avec les enfants de 3^{ème} classe avec RP, auto-confrontation simple le soir. Film d'une intervention auprès d'une promotion de 45 étudiants en 3^{ème} année de formation à l'université d'éducation – émergence d'une nouvelle forme de travail proposée par RP, pour faire face à l'impossibilité de réaliser une auto-confrontation simple ensuite ; commentaires réalisés par un des stagiaires présents dans sa classe, et entretien avec une doctorante en Sciences de l'Education pour la traduction d'un document de formation des enseignants en finlandais.

L'auto-confrontation simple passe ainsi d'une forme de recherche-intervention à une forme de recherche-action, bâtie sur un principe de transformation mutuelle, de confrontation coopérative à l'altérité engendrant une co-formation, un nouveau développement personnel, professionnel, et débouchant ici sur une forme innovante de recherche.

6.2.5 Les comptes-rendus d'interventions et d'actions de formation

Trois actions de (co-)formation en une ou plusieurs langues ont été transcrites:

- l'atelier long « coopération internationale et formation » de la RIDEF de Metepec (Juillet 2008),

- une intervention dans le cadre du séminaire Freinet à Valencia (février 2010),

- l'atelier long « Coopération internationale et formation de formateurs » de la RIDEF de Nantes (juillet 2010) :

- * des comptes-rendus de réunion de préparation,

- * des transcriptions d'enregistrements vidéo (moments collectifs),
- * des transcriptions d'enregistrements audio (travail du sous-groupe « Etoiles »).

Nous avons choisi de traduire toutes les pièces, sauf deux transcriptions de travail du groupe Etoiles, dont nous faisons partie. Les différentes langues ont été conservées pour prendre en compte la dimension linguistique dans les échanges. L'analyse du contenu est proposée, mais également l'observation des phénomènes de traduction à l'intérieur du groupe. L'attention peut ainsi être portée sur les effets d'oublis de traduction, les moments où deux conversations se déroulent simultanément : une colonne supplémentaire pour les commentaires est proposée dans le cas de l'analyse de ces documents.

Plusieurs documents sont en français, et n'ont donc pas été traduits :

- Un compte-rendu sommaire a été produit pour l'atelier animé par Sylvain Connac, suivi d'un entretien avec BE, un des deux fondateurs des écoles Freinet de Gand.
- Deux ateliers ont également été transcrits en détail lors du congrès de l'ICEM à Strasbourg en août 2009 :

- *l'atelier « praticien Freinet, praticien-chercheur »,
- *l'atelier « formation des enseignants en Europe ».

Des étapes du processus d'auto-confrontation simple et croisée sont intégrées dans trois de ces situations : il s'agit du retour vers le collectif à partir de montages vidéo et des échanges qui en découlent.

6.2.6 Les documents : messages, textes

La masse de documents produits est impossible à analyser. Les plus pertinents ont été retenus afin de constituer les points d'appui d'une triangulation, ou de permettre de croiser les points de vue. Des documents envoyés par Sylvain Connac ont complétés la situation 2. Un échange de courriels avec NJ, un formateur d'enseignants marocain, et avec HE, directrice d'école maternelle et formatrice d'enseignants au Brésil, ont été intégrés dans le corpus analysés pour la situation 4.

6.2.7 Le questionnaire

Le dernier questionnaire a été conçu pour proposer une triangulation par rapport à l'atelier « Coopération internationale et formation de formateurs » proposé en juillet 2010 à la RIDEF de Nantes, concernant le possible transfert de la matrice, des compétences ou connaissances développées au retour dans le contexte local.

6.4 Présentation des hypothèses opérationnelles

Il semble nécessaire de rappeler l'hypothèse de base avant de la décliner en hypothèses opérationnelles :

Hypothèse : *La confrontation coopérative interculturelle chez les formateurs d'enseignants, articulée au tâtonnement expérimental, génère chez eux un apprentissage transformateur, voire émancipateur ; celui-ci est basé sur une autoformation coopérative développant la capacité à travailler en équipe, la réflexivité et la créativité dans les domaines de l'éducation, de la formation et de la recherche.*

Première sous-hypothèse : pour réaliser une confrontation coopérative internationale et interculturelle, la mise en place d'un réseau de formateurs passe, dans une première étape, par un travail approfondi dans le cadre de travail et de vie des futurs protagonistes de la recherche collaborative, permettant de cerner leur contexte institutionnel et culturel. Cette très grande proximité, combinée à l'auto-confrontation, amène à travailler sur la réalité des pratiques de formation, mettant en évidence les dimensions micro, méso et macro de l'activité : la posture impliquée du chercheur, dans sa spécificité personnelle et culturelle, amène à construire une **première confrontation coopérative interculturelle**, qui fait émerger l'implicite, révèle les points aveugles, et transforme le sens donné par chacun, grâce à une négociation de sens qui s'effectue lors de la production de documents textes et vidéo.

Deuxième sous-hypothèse : La nécessité de coopérer pour une œuvre coopérative commune, la co-animation internationale d'une action de co-formation de formateurs d'enseignants fonde une communauté de pratique et de discours basée sur la recherche d'une validation par consensus. Il est alors possible d'utiliser des pratiques éducatives avec les enfants, et des principes et valeurs philosophiques de la pédagogie Freinet, comme le tâtonnement expérimental et la coopération, pour les transférer dans la relation entre formateurs et les adapter au cadre de la formation en lien avec la recherche : c'est sur cette base que la confrontation coopérative interculturelle génère une autoformation coopérative.

Troisième sous-hypothèse : L'autoformation coopérative conduit à un possible réinvestissement dans différents contextes locaux, dans le cadre professionnel, voire personnel, grâce à la transformation engendrée par l'apprentissage réalisé.

6.5 Justification du choix des données retenues pour l'analyse

L'hypothèse téléologique repose sur la mise en place d'une confrontation coopérative interculturelle destinée à produire un apprentissage transformateur, basé sur une autoformation coopérative, développant la réflexivité, la créativité et l'esprit coopératif, né de la confrontation coopérative interculturelle.

L'hypothèse opérationnelle 1 porte sur l'importance de la proximité créée par l'observation participante, puis l'auto-confrontation, pour conduire à l'hypothèse 2, c'est-à-dire à la phase de confrontation coopérative interculturelle. L'objectif était donc, dans la première phase, de susciter l'implication des personnes engagées: les données retenues pour l'analyse portent donc sur l'effet de ces choix en termes de ressentis et d'implication et d'anticipation sur une possible implication ultérieure dans la confrontation coopérative interculturelle. Les comptes-rendus d'auto-confrontations dans les pays ne sont donc pas analysés.

Le travail sur le sens de l'expérience donné par les acteurs dans le cadre de cette première confrontation coopérative internationale est analysé dans le cadre de la *situation n°1, le bilan sur la première auto-confrontation croisée*, réalisée en avril 2009, à partir d'images tournées en janvier 2009. Il permet également l'élucidation de la posture possible du chercheur dans le cadre de cette recherche collaborative lors de cette première phase. Il s'agit d'un enregistrement vidéo transcrit.

L'auto-confrontation comporte plusieurs étapes, dont la mise en commun auprès du collectif professionnel, qui crée l'organisation apprenante : cette phase est présentée dans la *situation n°2, les deux ateliers que nous avons organisés dans le cadre du congrès de l'ICEM, en août 2009* « Praticien-Freinet, praticien-chercheur » et « La formation des enseignants en Europe ». Les deux ateliers ont été filmés et transcrits. C'est la première confrontation coopérative interculturelle qui rassemble plusieurs personnes qui ont été rencontrées séparément sur leur lieu de travail, dans différents pays. Elle révèle un certain nombre de points aveugles, dans une posture socio-constructiviste qui va permettre un apprentissage transformateur plus important que celui réalisé lors de la première étape, dans le cadre du travail local. La présentation des montages vidéo amène à prendre conscience du regard d'autrui pour les différentes personnes concernées, et à se décentrer sur plusieurs plans.

Un document relie la situation n°1 et la situation n°2. Il s'agit du compte-rendu d'une action de formation animée par Sylvain Connac, également durant le congrès de l'ICEM, et des échanges par courriels qui ont suivi. Aucun travail initial n'était prévu, mais la

participation à cet atelier a généré le besoin de prendre des photos et d'en faire un compte-rendu, car la forme d'organisation était très proche de l'ingénierie didactique et pédagogique recherchée dans le cadre de la création de conditions d'apprentissage pour la mise en place d'une situation d'apprentissage socioconstructiviste interactive. La participation simultanée de BE, un des participants belges de la recherche collaborative, a impulsé un entretien conduisant à de nouvelles interactions avec Sylvain Connac, qui ont débouché sur la situation n°3. Une série d'effets coopératifs et vicariants démarre à ce moment précis ; ils vont continuer à se développer dans la situation n°3. Le troisième atelier organisé par un formateur en dehors du projet, débouche cependant sur le début d'un travail effectif de recherche collaborative, impliquant BE, formateur à Gand, Sylvain Connac, formateur de l'ICEM, et nous-même. Cette situation montre l'esprit coopératif qui débouche sur la construction d'une organisation apprenante.

La *situation n°3* inclue une modification de la posture du chercheur coordinateur de la recherche collaborative. Il s'agit d'un tournant de la recherche : comme dans la recherche-action intégrale systémique, il est mis en demeure d'entrer dans une posture d'acteur, et plus seulement d'observateur participant. *Le document analysé est la transcription d'une intervention filmée que nous avons réalisée à Valencia, en février 2010*, sur la demande de l'organisateur de notre séjour, responsable du séminaire Freinet, sur le thème coopération et apprentissage. Le statut devient alors celui de praticien/formateur/chercheur, engageant un isomorphisme entre éducation, formation et recherche, avec des interactions entre théorie et pratique, entre intelligence de la pratique et intelligence conceptuelle. L'analyse permet de cerner ces différents niveaux tout en apportant une tentative d'élucidation de la posture du chercheur, modifiée sur la demande des participants de la recherche collaborative. Il comporte des documents auxiliaires, comme les tableaux produits par les participants, le document d'accompagnement, et les échanges après l'intervention sur le moodle, apportant le point de vue des apprenants.

La situation n°4 correspond à une nouvelle étape dans le projet de recherche collaborative : l'atelier long « coopération internationale et formation de formateurs » en juillet 2010, durant la RIDEF de Nantes. La coopération internationale est mise en œuvre dans le cadre d'une action de co-formation de formateurs d'enseignants fondée sur une confrontation coopérative interculturelle, nécessitant la prise en compte des difficultés liées aux problèmes linguistiques et aux problèmes culturels pour que leur dépassement constitue

une étude de cas grandeur réelle permettant de travailler l'hypothèse opérationnelle 2, tout en nécessitant des savoir-agir en contexte liés à l'hypothèse opérationnelle 3. Les documents produits par les participants, des messages échangés ensuite, et un questionnaire, complètent l'étude de cette situation éminemment complexe, qui a pu se réaliser grâce au travail réalisé lors des trois précédentes situations analysées.

Ces 4 situations sont présentées dans des annexes (vol II/III) et passées au crible de 8 catégories d'analyse, dans des tableaux rassemblés également dans les annexes (vol III/III).

6.6 Les catégories d'analyse et leur justification

Il existe parfois un certain enchevêtrement des indicateurs dû à l'organisation systémique du processus, pouvant amener à les considérer dans des catégories différentes, comme la réflexivité : elle peut apparaître dans la négociation de sens, donc, dans les processus de réification que constitue la production de textes ou de montages vidéo, occasionnant la possibilité de se voir dans le regard d'autrui. Elle peut également être déclinée dans le cadre de la confrontation coopérative, et du conflit cognitif ou socio-cognitif.

6.6.1 La constitution d'une recherche collaborative internationale autour de la confrontation coopérative interculturelle

Cette catégorie, en lien avec la première hypothèse opérationnelle, implique de prendre en compte les critères suivants :

- Compréhension du milieu de vie et de travail des personnes, de leur activité réelle,
- Production de documents sur le principe de la négociation de sens pour une validation par consensus,
- Prise de conscience de l'intérêt de la confrontation coopérative internationale au niveau de l'interaction observateur / observé pour amener à entrer dans le projet de recherche collaborative sur la formation des enseignants,
- Prise de conscience de l'intérêt d'une confrontation coopérative interculturelle au niveau des échanges à l'intérieur d'un groupe de personnes issues de différents pays.

6.6.2 Interculturalité, et points aveugles

Les critères recherchés pour cette catégorie sont :

- Sortir des ethno-centrismes,
- Révéler les points aveugles de la pratique professionnelle (éducation – formation – recherche...):

* en lien avec ses structures cognitives,

*en lien avec l'appartenance à un système éducatif par la confrontation coopérative internationale,

- Développer la compréhension des personnes au-delà des différences : unité et diversité, enracinement et universalisme...

6.6.3 Coopération et capacité à travailler en équipe

Le but est de parvenir à créer des conditions d'apprentissage pour une autoformation coopérative, inscrite dans une recherche collaborative, basée sur une confrontation internationale. Cela amène à considérer des objectifs et des étapes dans la construction de la coopération inscrite dans un projet d'autoformation.

1/ Montrer l'intérêt d'une intersubjectivité propre à la coopération pour créer un réseau afin de mettre en place une recherche collaborative sur la confrontation coopérative internationale.

2/ Créer des effets coopératifs et vicariants en éducation / formation / recherche et émergences.

Ces effets peuvent prendre différentes formes :

- Processus <-> productions : processus de réifications pour la constitution d'une communauté de pratique - Communauté de discours : négociation de sens,
- Réalisation d'une œuvre commune,
- Organisation apprenante,
- Communauté de pratique,
- Intelligence collective internationale.

3/ Transférer des compétences développées dans le savoir-agir en contexte.

Dans cette catégorie, il s'agira surtout des compétences dans le savoir-agir en contexte en lien avec la coopération.

Le caractère isomorphe implicite de l'hypothèse appelle également à réfléchir sur le développement de compétences relationnelles attendues chez les élèves, donc chez leurs enseignants, et dans un processus ascendant, également chez les formateurs d'enseignants.

Les critères recherchés sont alors des aspects dialogiques :

- Coopération et autonomie,
- Interdépendance et subsidiarité.

6.6.4 Tâtonnement expérimental, confrontation, conflit cognitif et socio-cognitif

La catégorie tâtonnement expérimental recouvre les critères liés à :

- Observation, analyse du réel, questionnement,
- Problématisation en éducation, formation et recherche,
- Importance de l'expression de la communication, de la recherche de création de l'intersubjectivité dans le processus de problématisation,
- Faire pour penser, penser pour faire (conception éactive de l'apprentissage),
- Insight, intuition, abduction,
- Interactions spirales entre induction et déduction,
- Validation, invalidation ou modification d'hypothèse à partir de confrontation aux faits contingents (conflit cognitif) et aux autres (conflit socio-cognitif),
- Processus de réitération pour le renforcement.

6.6.5 Apprentissage transformateur, voire émancipateur

Les critères retenus se fondent sur la théorie de l'Apprentissage Transformateur :

- L'apprentissage transformateur suppose des changements de schèmes de sens.
- L'apprentissage émancipateur suppose des transformations de perspectives de sens.

Il suppose la prise en compte des différentes dimensions de l'identité pour s'en émanciper :

- Identité personnelle,
- Identité sociale,
- Identité professionnelle,
- Identité métier,
- Identité culturelle.

Cette émancipation peut conduire à trouver simultanément un fond commun avec l'autre, tout en cernant les spécificités de chacun, sans pour autant se sentir remis en question par l'altérité. Ce qui conduit aux postures dialogiques suivantes :

- Enracinement et universalisme,
- Unité et diversité.

L'apprentissage transformateur suppose également de prendre en compte :

- les indices d'implication, comme la motivation intrinsèque,
- les indices de changement positif, comme l'empowerment : être sujet de sa propre vie, apte à savoir, faire, être et vivre avec les autres, à s'intégrer dans des communautés et milieux différents, et à se transformer face à un monde en perpétuel changement,

l'activation l'engagement, la mise à l'épreuve, le défi et l'accroissement des pouvoirs naturels de l'esprit humain,

- la capacité à intégrer les nouvelles connaissances dans les structures cognitives, donc à les relier : les indicateurs sont alors la capacité à établir des liens, la cohérence théorie-pratique,
- l'isomorphisme et transfert de connaissances et de compétences dans le domaine de l'éducation, de la formation et de la recherche,
- l'autoformation coopérative.

La dimension de développement professionnel est également à prendre en compte sous la forme de l'acquisition de nouvelles compétences. Les critères recherchés seront : 1- la prise de conscience des savoirs d'action, 2- l'orientation vers la compétence, 3- la mise en œuvre tâtonnante de la compétence, 4- l'incorporation de la compétence pour une situation donnée, 5- la transposition de la compétence en contexte, 6- la compétence partagée et 7- le renouvellement de la compétence.

6.6.6 Créativité

Le développement des compétences en lien avec la créativité permet de :

- Savoir faire face à l'imprévu, à l'incertitude.
- Structurer des groupes sous la forme de l'auto-organisation, ou de l'auto-gestion.
- Susciter des émergences, soit en rebondissant sur l'imprévu, soit en combinant des objets issus préalablement de zones de sens différentes, soit en s'appuyant sur la pensée divergente, l'insight, l'intuition.
- L'intelligence collective.
- La ruse, sous la forme de la pensée métis ou du Kairos.
- Le savoir agir en contexte :
 - * Contexte du groupe coopératif international (pour l'équipe de co-animation),
 - *Contexte de pratiques professionnelles personnelles.

6.6.7 Réflexivité

La réflexivité a déjà été considérée dans son lien au conflit cognitif et socio-cognitif.

Trois niveaux de réflexivité sont considérés :

- niveau technique : une réflexion tournée vers l'efficacité pour répondre aux exigences premières de faire la classe sans pour autant répondre aux besoins spécifiques des élèves ;

- niveau pratique : prise en compte des pratiques observées sur le terrain et les apports théoriques pour une pédagogie adaptée à la classe et à ses besoins ;
- niveau critique : correspond à une prise de distance sur le métier en fonction d'enjeux politiques.

Pour Bandura, la capacité à évaluer la qualité des connaissances et des stratégies est une expression des compétences métacognitives.

Le médiateur joue un rôle dans la métacognition :

- Il facilite, grâce à la verbalisation, par exemple, l'identification des stratégies pour passer de l'action à l'abstraction et à la généralisation.
- Il régule les conduites d'apprentissage : il s'agit d'analyser les écarts entre l'intention et la réalisation effective.

Cela constitue une partie de l'*élucidation de la posture du chercheur* : interactions observateurs / observés – récursions organisationnelles – processus de réification <-> produits.

6.6.8 Obstacles et limitations

Les indicateurs des obstacles et limitations sont de l'ordre de :

- Résistances au changement,
- Dénis,
- Incapacité de transférer les connaissances et compétences,
- Blocages,
- Problèmes d'incompréhension, de malentendus,
- Freins culturels.

6.7 Conclusion du chapitre VI

Les 8 catégories proposées pour l'analyse de données vont à présent permettre de mettre à l'épreuve l'hypothèse dans 4 situations choisies à différentes étapes chronologiques de la recherche, correspondant aux trois hypothèses opérationnelles. Leur caractère de moments-charnières révèle la construction de la recherche collaborative, puis l'élaboration de formes de didactique professionnelle issues de la confrontation coopérative interculturelle, aptes à développer une autoformation coopérative transférable dans les domaines de l'éducation, de la formation et de la recherche.

Chapitre VII : Analyse et interprétation des données

Ce chapitre présente 4 situations à travers 8 catégories d'analyse. Le nombre de critères par catégorie varie de 4 à 10, selon les catégories. Le codage des personnes mentionnées comporte en général deux lettres, correspond aux initiales du nom et du prénom, ce nombre pouvant aller à trois dans le cas de plusieurs noms (comme dans la tradition portugaise importée au Brésil). Les tableaux d'analyse comportent des renvois codifiés vers le volume II d'annexe présentant les données. Ils sont présentés de la manière suivante : « **Annexe 1.1 p. 5 3 BC** ». Le 1.1 est le numéro du paragraphe. p.5 est la page où se situe l'extrait. 3 BC correspond à la 3^{ème} intervention, c'est-à-dire le 3^{ème} tour de prise de parole, et la personne qui parle est BC.

Deux exemplaires de tableaux d'analyse de contenu avec commentaires sont présentés à titre d'échantillon dans la situation 1. Ils donnent un aperçu de la manière de traiter et d'interpréter les données. Ce type d'analyse de contenu est mis en œuvre dans les 4 situations. Dans la situation 4, une autre forme d'analyse est proposée en supplément pour un travail en sous-groupe sous la forme d'un tableau où les interventions, ou prises de parole, se voient attribuer un numéro correspondant à l'ordre dans le déroulement chronologique dans les échanges : il s'agit du moment pendant lequel une personne parle, n, avant qu'une autre personne prenne la parole, intervention notée n+1. Ce tableau est présenté dans les annexes, et une synthèse quantitative des types d'intervention, en lien avec l'hypothèse, est présentée pour la situation 4 dans les annexes (volume III), au paragraphe 4.9, p.220.

7.1 Situation 1 : Recherche d'une posture d'implication / distanciation adaptée à la mise en œuvre d'une recherche collaborative internationale - bilan de l'auto-confrontation croisée BC / DN

Le déroulement chronologique dans lequel se situe cette séquence doit être brièvement rappelé. En janvier 2009, à Bruxelles, une journée entière a été passée dans la classe de deux enseignants de deux écoles Freinet très différentes : DN a la 5^{ème} classe (10 ans) dans une petite école privée de 7 classes, et BC a une classe avec un triple niveau, des enfants de 5 à 8 ans, dans une grosse école publique Freinet de 880 élèves. Il est étudiant dans un master de la FOPA (Formation continue pour accéder aux fonctions de psycho-pédagogue, c'est-à-dire formateur d'enseignant) en Sciences de l'Éducation à Louvain La Neuve. En avril, une auto-confrontation croisée est organisée pendant une journée chez l'un des deux enseignants, pendant leur période de vacances de printemps. Les images sont montrées sans montage. Les

praticiens sont très intéressés, mais pensent que la durée d'images à visionner est trop longue. La transcription présentée dans cette situation est celle du bilan de l'auto-confrontation croisée, à l'issue de la journée. Nous avons choisi, au cours de la journée, de tester trois postures différentes, afin de voir le ressenti que les praticiens peuvent éprouver dans ces trois cas, afin d'en tirer une posture pour la recherche collaborative internationale. Le paragraphe 7.1.1 présente deux exemples d'analyse des données en tableau avec des commentaires en regard. Les autres tableaux ne figurent pas dans le volume I, mais seulement dans le volume III.

7.1.1 Catégorie 1 : La constitution d'une recherche collaborative internationale autour de la confrontation coopérative interculturelle

Critère 1 : Compréhension du milieu de vie et de travail des personnes, de leur activité réelle	
<i>Extraits</i>	<i>Commentaires</i>
<p>Annexe 1.1 p. 5 3 BC : En même temps, je pense que le film, moi, a de l'intérêt par rapport à moi-même, pour pouvoir me voir. En tous cas, pas ici, mais de l'avoir fait plusieurs fois, je trouve que ça questionne par rapport à ce que tu fais. [...]</p> <p>4 DN: Moi, j'ai regardé ton film comme une découverte de ce que tu faisais dans la classe. Par contre, peut-être parce que c'était un peu sur la fin, mais j'ai pas regardé mon film comme une découverte de comment je réagissais, ou de ce que je faisais, parce que ça prend plus de temps, je crois...</p> <p>Annexe 1.1 p.7 L.11 Florence : [...] Et peut-être que ça vaudrait la peine, dans les deux cas, de voir si ça fait une différence d'avoir le volant... Ca fait une différence, je suis pas du pays, tout en étant quand même enseignante, donc, j'ai pas exactement le même statut... Mais peut-être que ça induit des différences, par exemple dans le travail. Si c'était toi qui filme... Admettons que tu vas filmer DN, et DN va te filmer... Est-ce que ça va être la même chose que si c'est moi qui filme, je te filme, et puis on regarde ensemble ?</p> <p>19 DN: Je ne sais pas quelle différence ça fait... Pour moi, que ça soit BC qui vienne me filmer ou toi...</p> <p><u>20 BC : Mais en même temps, il y a une prise de risque. Je l'ai croisé en début d'année avant de faire... un collègue qui filmait en disant ... Chacun, ceux qui voulaient, ... on gardait différentes façons de</u></p>	<p><i>Dans le bilan de l'auto-confrontation croisée, l'aspect compréhension de sa propre activité (et de ses effets), pour BC, et de l'activité d'un autre praticien, pour DN, sont les premiers points développés, qui montrent deux perceptions différentes du travail réalisé. Pour BC, il s'agit tout de suite de prendre du recul sur sa propre pratique, donc un aspect réflexif, tandis que pour DN, son intérêt se porte sur la découverte de l'autre.</i></p> <p><i>Vouloir conduire une recherche-action à partir d'images vidéo dans sa propre école produit un statut de déviant organisationnel et suscite du rejet.</i></p> <p><i>Le volant est en fait un enseignant n'ayant pas de classe attitrée, pouvant assurer des activités en groupes avec un taux d'encadrement supérieur (classe dédoublée, ateliers décloisonnés...) ou des remplacements.</i></p> <p><i>Le travail dans sa propre école avec ses collègues n'est pas</i></p>

<u>procéder, ... des réactions et des manipulations... J'ai des collègues qui ont été raconter que je voulais mettre des films sur le site d'école, pour faire peur aux autres, en ayant très bien compris ce que je voulais dire...</u>	<i>accepté. Son appartenance à l'équipe le met en position d'analyste institutionnel, et donc de déviant organisationnel, en terme d'analyse institutionnelle.</i>
--	--

Critère 3 : Prise de conscience de l'intérêt de la confrontation coopérative internationale au niveau de l'interaction observateur / observé pour amener à entrer dans le projet de recherche collaborative sur la formation des enseignants	
<i>Commentaires</i>	<i>Extraits</i>
<p>Annexe 1.1 p. 5 3 BC : Je pense que ce serait intéressant, j'aimerais essayer de le développer dans l'école, pour pouvoir faire ce genre de choses, mais entre gens de 5/8, chez nous à l'école, pour faire des comparaisons... Parce que finalement, on ne sait jamais ce qui se passe dans la classe d'à côté, pourquoi... des choses bizarres. Donc, je trouve que le support est utile aussi.</p> <p>Annexe 1.1 p. 5 2 DN: Eh bien moi, je trouve ça toujours intéressant de discuter avec quelqu'un qui est dans le même domaine, mais qui n'est pas forcément au même endroit, pas quelqu'un de l'école, mais quelqu'un qui a un autre recul, et discuter sur la base de visites de classes. Ce que Florence a filmé, entre autre chose, je trouve ça très intéressant. Tu parlais de ton apport à toi, est-ce qu'il est intéressant, utile ou pas ? Je trouve que d'avoir une 3^{ème} personne qui est encore plus extérieure mais qui sait de quoi on parle, même s'il y a des choses à préciser, c'est aussi enrichissant. Je trouve que ça apprend beaucoup sur toutes sortes de petites choses dans des domaines soit qu'on connaît, soit sur des choses auxquelles on n'a pas pensé, je trouve que l'échange est <u>riche</u>. [...] Ca <u>enrichit</u> beaucoup.</p> <p>Annexe 1.1 p. 6 11 DN: En même temps, toi, dans ta manière de filmer, j'ai l'impression qu'il y a plein de réponses sur Pour en faire quelque chose avec des gens en formation...</p> <p>Annexe 1.1 p. 15 101 DN: Oui. Et c'est l'intérêt du mouvement. Nous on est une école... On est tous les deux dans une école où on peut discuter entre membres de l'équipe. Dans une école traditionnelle... C'est en principe l'intérêt du mouvement, c'est de rassembler les gens, qui peuvent « chercher », en tous</p>	<p><i>Pour BC, l'aspect auto et co-formation apparaît clairement dans le bilan. Il pense tout de suite à une manière de l'utiliser dans son contexte de travail.</i></p> <p><i>Le principe de l'auto-confrontation croisée avec un enseignant d'une autre école est validé par DN dès le début des échanges. La posture particulière de chercheur apporte de l'étrangeté, mais avec une connaissance des « coutumes de l'organisation », ce qui rend facile l'établissement d'une intersubjectivité. L'intérêt pris à ce travail est montré par une redondance dans les termes « très intéressant », « enrichissant », « riche » « enrichit ».</i></p> <p><i>DN s'intéresse, en 11, à la posture du chercheur face au problème de la formation. Par contre, elle parle de réponses, et pas de questions... Elle ne voit pas l'entrée dans une perspective de recherche, de questionnement, comme dans le tâtonnement expérimental.</i></p> <p><i>L'évolution des échanges conduit DN, en 101, à formuler l'intérêt de la confrontation</i></p>

cas confronter leurs pratiques.

coopérative qu'elle voit comme un caractère spécifique du mouvement Freinet.

Les échanges font apparaître l'intérêt et la richesse d'une posture de chercheur dans une dialogie de distanciation implication : les valeurs communes du mouvement, la connaissance du métier, la capacité à se fondre dans la classe sont du côté de la proximité, pendant que le fait de venir d'un autre pays ne provoque pas le sentiment de malaise créé par la double identité de praticien-chercheur dans la même organisation, générant de la suspicion par l'effet d'analyste institutionnel et de déviant organisationnel (Lourau). La posture impliquée, dans le cadre d'une confrontation coopérative internationale, respectueuse des personnes, facilite finalement l'implication des personnes dans la recherche collaborative.

La manière de filmer est un regard subjectif sur une réalité. Mis en évidence, cela fait surgir la conception subjective éactive de la perception et de l'apprentissage. Cet aspect apparaît comme essentiel dans la formation d'un apprenti-chercheur, pour développer l'aspect éthique du travail et en poser les enjeux. La confiance a priori est réaffirmée à la fin du travail d'auto-confrontation. L'engagement des personnes se trouve confirmé par la présence lors de la situation 2, dans l'atelier « praticien Freinet, praticien-chercheur », et en particulier celui de BC, qui s'implique l'année suivante dans un projet de formation continue pour les enseignants des écoles Freinet réalisé dans le cadre de son master professionnel, et proposé au mouvement « Education Populaire ». Ce projet démarre de manière effective en novembre 2011.

7.1.2 Catégorie 2 : Interculturalité, et points aveugles

Cette confrontation coopérative entre deux enseignants de deux écoles Freinet, dont l'organisation institutionnelle est très différente, et avec une personne du même mouvement, mais étrangère, met au jour un paradoxe très fort : être très engagé dans la pédagogie Freinet dans une école Freinet, et prôner un travail de formation et de co-formation amène à se faire traiter de « Freinetique »... Ces propos montrent la difficulté de maintenir le niveau de compétences et d'engagement dans une école à projet, sur la durée, d'autant plus que la croissance énorme du projet génère un besoin de recrutement important pendant que la formation n'apparaît pas comme une volonté déterminée : le compagnonnage continue d'être une conception implicite du modèle de formation qui trouve ici largement ses limites. Ces difficultés peuvent être rapprochées, en analyse systémique, de celles des organisations en période de croissance, qui peuvent générer des dysfonctionnements importants à partir d'un

certain stade, quand les proportions d'anciens formés et de nouveaux arrivés modifient l'esprit initial de l'entreprise.

7.1.3 Catégorie 3 : Coopération et capacité à travailler en équipe

Le fait d'appartenir à deux écoles différentes, ou à deux pays différents, ne semble pas être un obstacle à la coopération, au contraire... Cette hétérogénéité crée un niveau de dissonance propice : d'un côté, les valeurs communes semblent rester les mêmes, elles facilitent la construction d'un langage commun, et la création d'une intersubjectivité ; de l'autre, les différences évitent de se retrouver en rivalité, un peu comme dans le cas des classes hétérogènes, où les différences semblent placer en complémentarité plutôt qu'en symétrie, et facilitent ainsi la coopération.

7.1.4 Catégorie 4 : Tâtonnement expérimental, confrontation, conflit cognitif et socio-cognitif

Le processus de tâtonnement expérimental articulé à la coopération semble largement inscrit dans la démarche d'autoformation coopérative de BC, comme la nôtre, en fonctionnant sous forme d'abduction, avant que la confrontation au réel et à l'altérité ne permette, peu à peu, par confrontation coopérative, une élucidation progressive et une formalisation explicite. La recherche de la confrontation coopérative semble inscrite comme une règle de vie poussant toujours à rechercher les rétroactions pour faire progresser la problématisation, éprouver les hypothèses, des plus spontanées et implicites, aux plus mûries. Ce comportement confirmerait donc la conception développée par Edmond Lèmery au niveau de situations d'enseignement / apprentissage auprès des enfants, comme une caractéristique implicite des apprentissages des adultes dans la communauté de pratique de l'École Moderne. Ceci, cependant, ne peut se faire que si le groupe coopératif créé repose sur certains critères précis : une trop grande proximité peut créer la rivalité, mais des valeurs communes sont nécessaires, et un rapport de pouvoir est un obstacle au fonctionnement de la coopération, qui reste étroitement liée au tâtonnement expérimental. Un sentiment de confiance est indispensable à la création d'un travail en profondeur. La recherche de l'intersubjectivité est alors le premier pas qui ouvre un espace pouvant faciliter la problématisation, même quand les problèmes à régler ou la formation relèvent avant tout d'une démarche personnelle.

7.1.5 Catégorie 5 : Apprentissage transformateur, voire émancipateur, autoformation coopérative

L'autoformation coopérative produit, dans le cas d'adultes, le développement professionnel et l'acquisition de nouvelles compétences. Pour comprendre les résultats, il est bon de rappeler les étapes de la formation de compétences : 1- la prise de conscience des savoirs d'action, 2- l'orientation vers la compétence, 3- la mise en œuvre tâtonnante de la compétence, 4- l'incorporation de la compétence pour une situation donnée, 5- la transposition de la compétence en contexte, 6- la compétence partagée et 7- le renouvellement de la compétence.

Le processus d'apprentissage transformateur ne semble pas affecter de la même manière DN (surtout dans une identité d'enseignante) et BC (dans une identité de chercheur et de formateur en construction). Un conflit socio-cognitif surgit de cette égalité créée dans la posture de recherche. Cette confrontation amène à préciser la pensée et la démarche, dans une construction d'intersubjectivité, et produit une autoformation coopérative : la validation par consensus engendre un apprentissage transformateur, construit à partir de l'intégration du questionnement de BC dans notre objet de recherche. Cette équilibration majorante apporte un sentiment positif chez les deux personnes, un renforcement de l'estime de soi, et permet ainsi un apprentissage transformateur passant par le développement de compétences professionnelles et une évolution dans la construction de l'identité de chercheur, et de coordinateur d'une recherche collaborative. Ces petites étapes paraissent importantes dans cette maturation, ce cheminement, même si cette évolution aura encore besoin de renforcement par réitération avant de s'intégrer réellement dans un niveau 6 ou 7. L'analyse de la situation 2 montre les tentatives de réitérations destinées à produire un renforcement des compétences « en cours d'acquisition » dans la situation 1.

7.1.6 Catégorie 6 : Créativité

La mise en œuvre dans l'auto-confrontation croisée de trois postures différentes pour répondre à notre propre questionnement est destinée à orienter notre travail de recherche vers une recherche collaborative fondée sur une confrontation coopérative. Une série d'insights permet de s'appuyer sur ce qui surgit des échanges et du conflit socio-cognitif issus de positions divergentes pour construire une problématisation qui va générer une émergence méthodologique : le début de la mise en œuvre d'une approche qualitative complexe, ou action-recherche dans la construction d'une recherche collaborative internationale destinée à générer une intelligence collective interculturelle et à produire une autoformation coopérative.

Cela permet de partir de la confrontation au réel et à l'altérité, pour apprendre à saisir l'imprévu et à relier des zones de connaissances issues de domaines divers afin de développer un savoir agir en contexte.

7.1.7 Catégorie 7 : réflexivité

La nécessaire élucidation de la posture du chercheur conduit à prendre pour objet d'étude les stratégies adoptées pour amener l'adhésion coopérative de personnes à un projet de recherche collaborative internationale. Cette posture permet cependant la prise de conscience de points aveugles et/ou la problématisation à partir du constat de difficultés éprouvées qui vont produire des transformations et conduire ultérieurement à un véritable projet de formation pour les enseignants des écoles Freinet. Le conflit socio-cognitif engendre finalement une co-transformation qui permet à chacun de se développer, bien que dans des mesures différentes.

7.1.8 Catégorie 8 : Obstacles et limitations

Le fait de filmer des praticiens en situation professionnelle pose des problèmes éthiques. L'image constitue un pouvoir, et les conditions de son élaboration et de son utilisation doivent être pensées, explicitées, négociées, si on veut établir des relations de confiance entre praticiens et chercheurs pour accroître les liens entre éducation, formation et recherche. Ici, notre posture de praticienne impliquée, comprenant la situation et les enjeux, capable d'empathie, partageant des valeurs communes, a ouvert les portes des deux classes. Une charte de l'image pourrait ouvrir plus de classes à des pratiques de ce type. La négociation de sens dans la production de textes et de montages paraît essentielle pour sécuriser les personnes concernées, afin de poursuivre un travail de qualité sur la durée. Ce travail de montage est d'autant plus important qu'il peut servir dans la formation initiale et continue : il peut amener le praticien à prendre conscience des éléments importants, relevant initialement des savoirs incorporés ; c'est un élément essentiel de leur professionnalisation en tant que tuteurs, que formateurs. Il peut également faciliter la formation des futurs enseignants, en assurant un lien entre théorie et pratique. Le travail en recherche collaborative donne accès à des travaux accroissant les outils d'analyse et développant une capacité à prendre des indices à partir d'éléments que l'on apprend à percevoir pour réagir à l'imprévu. L'auto-confrontation croisée pourrait apporter des éléments essentiels à la compréhension de l'activité, tant pour les praticiens eux-mêmes, en les rendant conscients de leur agir professionnel, généralement gouverné par l'intuition, que pour la formation initiale et continue, en proposant des montages

vidéo servant à mutualiser avec le collectif professionnel les éléments propices pour le développement professionnel. L'auto-confrontation croisée avec des débutants stagiaires pourrait faire apparaître des éléments relevant de l'implicite, que les novices pourrait apprendre à percevoir pour mieux réussir la mise en œuvre de leur propre activité.

7.1.9 Synthèse de l'interprétation des résultats de la situation 1

Dans le bilan de l'auto-confrontation croisée, les échanges sont destinés à susciter une décentration des deux côtés, chez les « observés » comme chez « l'observateur ». Des questions d'épistémologie de la recherche sont évoquées. La subjectivité est clairement annoncée dans les partis choisis pour la manière de réaliser le film. Les relations entre praticiens et chercheurs sont placés sur un mode égalitaire et horizontal ; ils sont sujets, et pas seulement objets de recherche, et les ressentis des « observés » apportent des rétroactions nécessaires pour une co-construction éthique de la posture du chercheur, en particulier, pour la question de l'image. L'observation participante est claire dans les retours des praticiens filmés ; ils précisent que notre présence n'a pas perturbé le cours de la classe, malgré une dialogie implication / distanciation dans le regard. La confiance donnée a priori par les enseignants filmés est renouvelée à l'issue du processus de validation par consensus. La confrontation coopérative interculturelle est déjà à l'œuvre dans cette partie du travail. Les choix méthodologiques sont testés dans le cadre de l'auto-confrontation croisée ; ils sont débattus, et conduisent à une meilleure problématisation de tous les participants, grâce à la volonté de construire un espace intersubjectif commun. L'évolution de chacun est sensible. Le contraste est important entre le qualificatif « transparente » utilisé par DN dans le cadre du film réalisé et l'implication importante des dimensions de l'identité métier, et de l'identité professionnelle du chercheur en confrontation avec celle des enseignants praticiens filmés, pour susciter leur engagement dans le processus de recherche collaborative. L'autoformation coopérative apparaît ici à l'œuvre grâce à l'équilibration majorante réalisée à partir des conflits socio-cognitifs. La posture coopérative démocratique facilite la résolution de conflits par l'évolution des schèmes de sens.

7.2 Situation 2 : Première rencontre interculturelle des formateurs - congrès de l'ICEM août 2009

Deux ateliers d'une durée d'une heure et demie ont été préparés pour le congrès de l'ICEM, en co-animation avec PG. Le premier a été proposé le samedi matin. Le thème était « praticien Freinet, praticien-chercheur ». Deux montages vidéo ont été réalisés, présentant un

extrait de l'auto-confrontation croisée de DN et BC, deux enseignants de deux écoles Freinet de Bruxelles, et le dilemme surgi lors de l'autoscopie des images de la formation continue « pédagogies actives » de Liège, lors du visionnement avec NU, formatrice à Gand : cela correspond à la phase de retours vers le collectif professionnel (Clot et al, 2000). Les enseignants concernés, et la formatrice de Gand sont présents à l'atelier. Les formateurs de Valencia, d'Allemagne, et des enseignants français sont également présents. Le compte rendu en est présenté dans l'annexe 2.1. Le deuxième thème était « La formation des enseignants en Europe ». Son compte-rendu figure dans l'annexe 2.2. Le montage vidéo réalisé à partir des images tournées en Allemagne sur une rencontre de formation organisée en avril 2009 est présenté, mais vers la fin du créneau n°2. Un troisième créneau d'une heure et demie est ouvert sur la salle, mais certains des participants doivent ou veulent participer à d'autres ateliers. Les formateurs de Valencia restent toute la journée, et donc voient la totalité du montage vidéo sur la formation en Allemagne. Une copie du montage vidéo est demandée par les formateurs de Gand, qui ne peuvent rester. La recherche collaborative internationale sur la formation des formateurs d'enseignants démarre officiellement à la fin du 2^{ème} atelier.

Un des formateurs de Gand, BE, est présent en même temps que nous dans le cadre d'un atelier organisé, pendant le congrès de l'ICEM, par un animateur français de l'ICEM, Sylvain Connac (compte-rendu succinct figurant dans l'annexe 2.3 du volume II). Notre participation combinée avec ses retours sur cet atelier (annexe 2.4 et 2.5 du volume II) va conduire à une nouvelle ingénierie de la formation pour une intervention, et donc à générer une organisation apprenante dans la recherche collaborative.

7.2.1 Catégorie 1 : La constitution d'une recherche collaborative internationale autour de la confrontation coopérative interculturelle

Les deux ateliers permettent donc d'avaliser la mise en place d'une recherche collaborative internationale sur la formation des enseignants, basée sur la confrontation coopérative interculturelle. Dès le lendemain, une participation non préméditée, conjointe avec la présence de BE à un atelier de Sylvain Connac, va démarrer cette coopération de manière effective.

7.2.2 Catégorie 2 : Interculturalité, et points aveugles

La révélation de points aveugles constitue une part très importante de cette partie. Le travail portant successivement sur l'école maternelle en Belgique francophone, comportant de nombreux points communs avec la pédagogie Freinet en maternelle en France, puis avec le

kindergarten en Allemagne, révèle un contexte institutionnel extrêmement différent. Partant de valeurs communes, les mises en œuvre avec des enfants d'âges similaires donnent des effets différents. L'autogestion apparaît possible avec des enfants de 2 à 6 ans, alors que le contexte de l'école maternelle française, avec des visions inspirées de Pauline Kergomard, a façonné un fonctionnement différent en France et dans la communauté francophone belge, orienté sur le travail en ateliers, même si la part de la coopération est grande. La volonté d'éduquer à la démocratie contre le passé nazi en Allemagne a généré une autre forme d'organisation, bien qu'inspirée par des valeurs communes. En Belgique comme en France, il semble que le passage de la maternelle soit une transition d'une responsabilisation importante en fin de maternelle à une infantilisation en primaire. Le contexte institutionnel semble donc important ici.

La place du matérialisme didactique et pédagogique dans les salles de travail pour la formation des enseignants en Allemagne, révèle, par contraste, le très grand niveau d'abstraction du contexte institutionnel de la formation des enseignants en France et en Espagne. Il semblerait cependant que les salles de travail en Allemagne ne soient pas forcément utilisées par les professeurs en charge de la formation.

Un paradoxe existe pour le certificat Freinet en Allemagne : alors que l'auto-gestion est essentielle dans les classes, la dimension auto-gestionnaire est plus importante pour la formation flamande que pour la formation allemande.

Il semblerait que la prise de conscience de ces différences dans un contexte coopératif, loin d'inhiber les échanges, soit propice pour les premières manifestations d'intelligence collective internationale. Elles vont surgir juste après la constitution officielle d'un groupe de recherche collaborative internationale. L'intérêt engendré apparaît dans des volontés de rencontres ultérieures. Mais les échanges par courriels sont très réduits, malgré des outils performants actuellement à disposition, comme une liste d'échanges, un blog, un site, et une plate-forme de mutualisation de documents. Ils sont généralement motivés par la production de textes destinés à être publiés. Les montages vidéo produits sont vus, mais il n'y a pratiquement aucun retour dessus, sauf pour les personnes directement concernées et sollicitées pour avis. Les grandes avancées en termes de confrontations coopératives interculturelles passent donc essentiellement par des rencontres présentes, où les interactions très rapides facilitent l'émergence et le fonctionnement d'une intelligence collective internationale.

7.2.3 Catégorie 3 : Coopération et capacité à travailler en équipe

Les processus de réification sont essentiels pour la coopération ; la volonté de communiquer un texte ou un montage vidéo crée une œuvre commune à réaliser, en générant une négociation de sens. La production validée par consensus produit une reconnaissance de la personne, du mouvement, dans la communauté de pratique en cours de constitution. Il s'agit d'une mutualisation, mais cela devient aussi le patrimoine commun du groupe. L'objet produit peut être communiqué dans divers lieux, donc il participe à la circulation des idées, et peut servir à montrer le travail réalisé par les personnes et les organisations en direction de personnes extérieures à la recherche. Les échanges en présence accentuent les interactions, et apportent de nouvelles interprétations, de nouvelles pistes, de nouvelles émergences. Le travail produit dans le cadre de la formation certifiante Freinet en Allemagne a ainsi pu servir pour des institutions officielles de l'éducation en Allemagne, en direction de membres du mouvement, ou pour présenter à de futurs stagiaires. Il a aussi apporté une prise de recul pour les stagiaires comme pour les formateurs. Il a constitué une base pour la formation certifiante à la pédagogie Freinet à Gand, par exemple pour l'utilisation du portfolio, ce qui signe encore l'existence d'une organisation apprenante.

La participation au 3ème atelier, celui de Sylvain Connac, a vivement intéressé BE. Ses réflexions et les interactions créées ensuite sont représentatives du processus d'autoformation coopérative, avec des effets coopératifs et vicariants décrits par Sylvain. Il y a observation, analyse critique et réflexive, intégration de certaines parties avec accommodation dans les structures cognitives, en intégrant les nouvelles connaissances dans l'expérience précédemment acquise : les rétroactions formulées à voix haute rendent disponibles cette nouvelle combinaison. La transcription du film réalisé a été communiquée à Sylvain. Son esprit coopératif l'a amené à accueillir favorablement ces retours, bien que critiques, car ils apportent une piste pour améliorer le fonctionnement qu'il a mis au point avec les adultes. Il s'est montré favorable à l'intégration de cette proposition dans sa propre pratique, dans son contexte professionnel. Il a transmis des documents supplémentaires permettant d'approfondir les apports réalisés pendant le vécu de l'atelier. L'intégration dans nos propres structures cognitives a apporté de nouveaux éléments, comme une 3ème question : « Qu'est-ce que la coopération ? », et des éléments de théorisation issus de notre propre expérience, et d'un livre sur la classe coopérative rédigé par des Italiens, et traduit en espagnol. L'analyse de la séquence 3 fait apparaître que l'intervention à Valencia, le montage vidéo qui a été réalisé,

traduit, et mis à disposition pour être téléchargé, ont accru de manière exponentielle la possibilité de mutualisation et de nouvelles interactions qui peuvent en émerger. Cette complexification représente une traçabilité de processus au sein d'une communauté de pratique qui fonctionne sur le mode coopératif. L'intérêt du travail réalisé ici est que la confrontation coopérative interculturelle organisée, et l'usage de l'anglais, de l'espagnol et du français élargissent considérablement la communauté de pratique en l'ouvrant à des personnes issues de mondes linguistiques différents ; cela apporte des réponses à des questionnements qui préexistaient déjà, comme nous le verrons dans la transcription de l'atelier long « coopération internationale et formation de formateurs ». Elles permettent également d'intégrer de nouvelles références (comme dans l'exemple du métaplanning). L'analyse de la situation 4 montre que l'organisation apprenante internationale créée va démultiplier les connaissances produites en les mélangeant à des cultures nouvelles, en créant de nouveaux métissages, dans le cadre de l'organisation de l'atelier long sous la forme d'une co-animation internationale intégrant de nouvelles personnes.

7.2.4 Catégorie 4 : Tâtonnement expérimental, confrontation, conflit cognitif et socio-cognitif

Le questionnement peut se transformer en problématisation grâce à la recherche de l'intersubjectivité dans l'expression et la communication au sein du groupe coopératif (cas de SU). La confrontation au réel, par les faits contingents (expérimentation dans la classe), est approfondie par la soumission du questionnement dans le groupe coopératif, qui va apporter une confrontation à l'altérité (DN face à QT), grâce aux pairs, puis aux apports théoriques (document présenté par Sylvain Connac, et document distribué dans l'atelier praticien Freinet, praticien-chercheur). Dans certains cas, cette confrontation à l'altérité prend la forme d'une médiation apportée par le groupe de pairs, une personne, ou un enseignant, qui permettent de dépasser l'obstacle épistémologique en ouvrant de nouvelles pistes, pour les enfants comme pour les adultes (propos de NU).

Les exemples présentés ici font apparaître le tâtonnement expérimental en lien avec la coopération en maternelle (kindergarten), dans une forme d'autogestion, supposant la responsabilisation, qui s'appuie sur l'hétérogénéité et la créativité, et prend en compte l'imprévu pour l'organiser. L'organisation de l'imprévu est placée en parallèle dans la situation de la classe et de la formation par NU, dans la confrontation avec EN, créant un isomorphisme entre éducation et formation. L'imprévu peut générer un conflit cognitif et

socio-cognitif qui produit une émergence méthodologique dans le cas du film dans le kindergarten. Les conflits cognitif et socio-cognitif sont utilisés pour la formation des enseignants dans le cadre du certificat Freinet, pour produire de la réflexivité, sur la base d'une conception énaactive de l'apprentissage, où le vécu des sessions de formation est théorisé, avant d'être expérimenté, puis à nouveau théorisé en lien avec le vécu du stage, par l'intermédiaire du portfolio. Les échanges avec les pairs sur les livres de vie sont recherchés par les stagiaires, montrant l'importance de cette confrontation aux pairs dans l'apprentissage. Le groupe coopératif est recherché, dans le cadre de la triade, pour créer une métacognition en plaçant une personne en situation d'observation dans toute communication.

La notion de praticien-chercheur a généré des intuitions chez les praticiens Freinet, et la recherche de coopération avec des personnes ressources, avant la théorisation du phénomène. Nous avons également éprouvé ce phénomène d'intuition dans le processus de la recherche sous la forme d'abduction ; des confrontations à des modèles empiriques et des modèles théoriques, ont permis une expérimentation qui a évolué en fonction des résultats, avant de pouvoir être formalisée de manière claire dans des moments de communication au sein de groupes. La coopération a ainsi permis un saut qualitatif important à différentes étapes, lorsqu'elle a pu être articulée avec l'expérimentation. L'utilisation de l'auto-confrontation en contexte international est réitérée dans différents contextes et sous différentes formes, pour une expérimentation et une théorisation, en construisant un savoir agir en contexte évolutif, capable d'intégrer l'imprévu.

7.2.5 Catégorie 5 : Apprentissage transformateur, voire émancipateur, autoformation coopérative

L'isomorphisme éducation / formation / recherche assure une cohérence entre théorie et pratique, entre pédagogie et andragogie. Fondé sur deux principes de base de la pédagogie Freinet, le tâtonnement expérimental et la coopération, il assure l'efficacité de l'apprentissage : cette cohérence est essentielle pour assurer l'engagement dans l'apprentissage, condition essentielle pour qu'il soit transformateur. Il conditionne l'engagement dans la coopération, assure le sens de l'apprentissage, établit une reliance entre différents domaines de savoir, entre différentes disciplines, entre les savoirs construits et la vie, et les rend donc mobilisables, ce qui montre leur efficacité. Cet isomorphisme est en fait la base d'une autoformation coopérative, aussi bien dans le domaine de l'éducation que de la formation : l'aspect recherche est en fait sous-tendu dans les deux autres domaines par le

tâtonnement expérimental. L'utilisation du tâtonnement expérimental dans le processus de recherche permet donc d'assurer une congruence entre la méthodologie et l'objet de recherche. Les processus d'apprentissages coopératifs et vicariants existent chez les adultes, comme chez les enfants : ils articulent autoformation coopérative et organisation apprenante. Cela pourrait être l'un des facteurs de l'expertise identifiée chez les praticiens de l'école de Mons en Baroeul par l'équipe Théodile, dans le cadre de son travail de recherche et d'évaluation.

7.2.6 Catégorie 6 : Créativité

L'abduction, autorisée dans le processus du tâtonnement expérimental, facilite la créativité, par la prise en compte de la pensée divergente. Cet aspect a été abordé dans le paragraphe 7.2.4. L'intuition tient donc un rôle important dans la formulation d'hypothèses : elle embrasse très rapidement un plus grand nombre de données qu'une analyse rationnelle, et engendre un savoir agir face à l'imprévu. L'esprit coopératif et les interactions en grand nombre multiplient les points de vue, offrent des médiations et des perspectives qui parfois permettent d'avancer dans la problématisation ou la résolution de situations-problèmes. Le fait d'accepter ses manques, de formuler ses besoins, amène à pouvoir s'ouvrir à une recherche de ressources, sous forme de documents ou d'échanges avec des personnes. La capacité à faire face à l'imprévu, combinée à la prise en compte de l'intuition et de l'altérité, développe la possibilité d'une accommodation rapide dans des structures cognitives, qui est démultipliée par les effets coopératifs et vicariants. L'organisation apprenante qui en résulte met en œuvre une intelligence collective, qui, en intégrant une hétérogénéité importante, multiplie les points de vue et les interactions, et donc les combinaisons possibles de connaissances et de compétences, tout en suscitant des émergences. La créativité apparaît donc au niveau des personnes, comme à l'intérieur des organisations coopératives, et elle est d'autant plus riche que l'hétérogénéité culturelle est grande, quand une proximité de valeurs permet de faire de l'altérité une source d'apprentissages. La capacité d'accommodation rapide de nouvelles connaissances suppose cependant une certaine confiance en soi, pour faire du conflit cognitif et socio-cognitif une confrontation féconde apte à développer une équilibration majorante. En rapport avec cette condition, la catégorie 7.2.8 présentera ainsi des limitations dans certains cas.

7.2.7 Catégorie 7 : Réflexivité

La réflexivité est développée par la situation d'auto-confrontation simple et croisée et la confrontation coopérative interculturelle : la création d'intersubjectivité, à partir de valeurs communes, conduit à rendre l'altérité enseignante. La posture du chercheur a relevé d'une dialogie entre distanciation et implication, entre proximité de valeurs et étrangeté, mais toujours dans une attitude relationnelle empathique, destinée à faire sentir la possibilité d'altération mutuelle ; les échanges étaient destinés à produire des regards croisés sur une situation, pouvant développer chez chacun l'analyse des écarts entre les intentions et la réalisation effective, et la prise de conscience de savoirs incorporés et de sens cachés pour conduire à une autoformation coopérative : à partir de l'observation de situations, la multiplicité de lieux d'expérimentations, le travail de prise de recul, de décentration et de théorisation, le travail de métacognition, conduisent peu à peu à une forme d'abstraction pouvant rendre les savoirs et les compétences développées transférables dans différents contextes.

7.2.8 Catégorie 8 : Obstacles et limitations

Le renforcement de l'estime de soi est important pour les personnes engagées dans la recherche collaborative : il était intéressant de montrer une situation de questionnement pour une enseignante Belge, mais cela ne l'a pas dynamisé. Entre l'auto-confrontation croisée et la présentation du montage réalisé pour le congrès, elle n'a pas transformé sa pratique. Le temps semble être une dimension très importante pour la transformation. La durée de la thèse ne pourra pas correspondre à une durée suffisante pour voir l'ensemble des effets engendrés par la recherche collaborative. L'isomorphisme éducation / formation n'est pas automatique : il faut un travail de réflexion, de mise à distance, de mutualisation, d'expériences, pour atteindre une cohérence entre théorie et pratique. Le statut horizontal, égalitaire, présenté comme un élément essentiel dans la confrontation coopérative pour permettre un apprentissage transformateur, est bien plus favorable quand l'interaction se réalise entre personnes proches par l'activité et les valeurs, mais n'appartenant pas à la même organisation pour ne pas générer de rivalité, de tentative ou de peur de domination. Ces effets sont essentiels à prendre en compte dans l'animation d'une recherche collaborative, ou la mise en place d'une coopération dans le cadre d'une recherche-action.

7.2.9 Synthèse de l'interprétation des données de la situation 2

Les deux premiers ateliers ont donné lieu à de longues interventions de la part des animateurs, et à peu d'échanges entre les participants, ce qui est réellement dommage et constitue un paradoxe quand l'objet de la recherche porte sur la confrontation coopérative culturelle dans un cadre socio-constructiviste. Une incohérence peut être perçue. Une certaine confusion a sans doute flotté entre une communication de type universitaire, et une communication dans un congrès de l'Ecole Moderne. Cependant, ils ont constitué une étape essentielle pour la constitution officielle de la recherche collaborative : cette première confrontation coopérative internationale a permis, par l'hétérogénéité du groupe, et par la volonté de communication des expériences, de problématiser de manière efficiente la démarche de constitution d'une recherche collaborative internationale, en créant le temps nécessaire à l'explicitation de la démarche avant de donner la possibilité, pour les participants qui le souhaitent, de s'inscrire dans le processus. Le temps d'intervention n'a cependant absolument pas été perdu. Les ateliers ont joué un rôle essentiel dans la révélation de points aveugles. Cette étape a été essentielle pour la mise en œuvre des hypothèses opérationnelles 1 et 2. Le travail d'analyse met en évidence l'importance du climat coopératif pour que le conflit socio-cognitif soit fécond, parce que chacun a une véritable posture d'auteur. Dans le cas où un pouvoir institutionnel de juge est accordé aux personnes qui observent, la confrontation peut être stérile, engendrer des blocages. Cependant, la trop grande proximité d'un travail entre collègues où l'un d'entre eux, membre de la même organisation, prend un statut différent dans une posture de recherche, le transforme en analyste institutionnel, en déviant organisationnel ; c'est un facteur de blocage également.

Le troisième atelier, qui n'avait pas été conçu pour être intégré à la recherche collaborative internationale, a généré bien plus de formes d'intelligence collective, et a permis d'entrer dans une étape de savoir agir en contexte, dès le lendemain. La disponibilité pour d'autres genres de didactiques dans la forme d'intervention était cependant présente, puisque le chercheur collectif à peine fondé, une possibilité de rebondir sur l'imprévu a créé des effets coopératifs et vicariants de l'ordre de l'organisation apprenante et de l'intelligence collective identifiables très rapidement. D'autres effets coopératifs et vicariants sont survenus, mais les normes d'une thèse (durée, volume à produire), ne permettent pas de les analyser tous. L'analyse des dysfonctionnements des trois ateliers, rendue possible par le statut formateur accordé à l'erreur dans le cadre du tâtonnement expérimental, a conduit vers un ajustement de plus en plus efficient entre les objectifs poursuivis en termes de recherche d'ingénieries de la

formation, et l'avancée de la recherche collaborative. Les manifestations d'intelligence collective n'ont pas été nombreuses lors des deux premiers ateliers ; la déstabilisation créée par l'émergence de points aveugles a été suffisamment importante pour que l'autoformation coopérative soit réellement à l'œuvre dans les étapes ultérieures. La durée a joué un rôle important dans le processus de maturation et de perlaboration.

Les connaissances produites ont pu être complexifiées, re-crées et mutualisées ensuite, lors de l'intervention « coopération et apprentissage » (situation 3), puis de la co-animation internationale de l'atelier long « coopération internationale et formation de formateurs » (situation 4).

7.3 Situation 3 : Premier produit de la recherche collaborative - intervention coopération et apprentissage Valencia février 2010

En février 2010, pendant nos vacances scolaires, nous avons prévu de séjourner à Valencia, où travaillent MQ, conseillère pédagogique, et SU, responsable de l'école intersyndicale de formation des enseignants, et initiateur du séminaire Freinet. Ce dernier nous demande d'intervenir lors de la première réunion d'une session de ce séminaire, à la suite de MQ, qui aborde le thème de la lecture pendant 2 heures. Nous préparons l'intervention à partir de l'atelier organisé par Sylvain Connac, et des documents qu'il a produits dans ce cadre, en prenant en compte les retours de BE. Nous intégrons une question supplémentaire par rapport à ce qui avait été proposé dans le cadre du congrès de l'ICEM. Le cadre de temps est assez voisin. L'intention de SU est de développer un esprit coopératif dans le groupe, en même temps que de former à la coopération pour les pratiques éducatives. Nous ajoutons des aspects de notre travail personnel sur la coopération (Les extraits traduits par nos soins sont corrigés par MQ), et des extraits d'un livre en espagnol sur la coopération en classe. Le groupe de 33 stagiaires est divisé en deux après une présentation au collectif, à partir de 4 diapositives power point. Nous avons pu remarquer l'intérêt porté par l'un des stagiaires à la vidéo (H4 dans la transcription de l'intervention), alors que nous filmions l'intervention de MQ. Nous échangeons à ce sujet à la pause. Il accepte l'idée de nous filmer pendant que nous interviendrons dans les moments collectifs (présentation de la tâche et des consignes, et mise en commun). MQ anime un groupe, pendant que nous filmions l'autre, puisqu'il y a dévolution du projet d'apprentissage sur le thème « apprentissage et coopération ».

Chaque participant colle un post-it sur une des trois questions, représentées sur trois colonnes séparées sur le tableau blanc effaçable : Qu'est-ce que qu'apprendre ? Qu'est-ce que

la coopération ? Le groupe coopératif facilite-t-il les apprentissages ? Chaque groupe doit avoir un coordinateur, qui doit présenter à l'autre groupe 4 idées dégagées de la discussion coopérative à partir des productions sur post-it qui sont regroupées avant d'être formalisées. Il rapporte ensuite à son propre groupe un résumé des échanges avec l'autre groupe. Les 4 idées pour chaque question sont ensuite rediscutées pour une version finale, avant d'être synthétisées devant le collectif réuni sous la forme d'un texte que les coordinateurs nous dictent pendant qu'il apparaît sur le vidéo-projecteur. Un décalage de temps nous a conduit à présenter au groupe où nous étions présentes l'idée, pour attendre l'autre coordinateur, de produire des phrases puisqu'il y avait assez de temps pour faire ce travail, que l'autre groupe n'a pas eu l'idée ni le temps de réaliser. Nous avons choisi de travailler une différence de points de vue entre les deux groupes pour en faire un conflit socio-cognitif, permettant de vivre cet aspect essentiel pour l'analyser, et éventuellement, transférer les compétences construites dans d'autres situations.

Après l'institutionnalisation produite par cette mise en commun, nous avons proposé quelques idées tirées du document d'accompagnement, pour amener les stagiaires à comparer leur production écrite avec des travaux réalisés par ailleurs sur le même thème, en les invitant à prendre du recul sur la situation.

Le document d'accompagnement a été distribué à la fin à chaque stagiaire. Cette situation peut donc être considérée comme une première mise en œuvre du travail du chercheur collectif dans le cadre d'une recherche collaborative. Nous avons produit une matrice à partir de cette situation. Quelques idées forces vont être reprises dans le cadre de formations organisées par un autre formateur du séminaire Freinet, que nous rencontrerons ensuite à sa demande pour échanger à ce sujet, avec de nouvelles références théoriques en espagnol, issues de l'université de Barcelone⁶ apportant un référentiel théorique proche des fondements de l'animation. Cette intervention apportera aussi des éléments importants de la co-animation internationale mise en œuvre dans le cadre de l'atelier long « coopération internationale et formation de formateurs ».

Nous ne connaissons pas le nom des stagiaires, il n'y a pas eu de présentation. Le codage permet juste de repérer leur sexe, et le numéro porte sur l'ordre d'intervention. F1 est la

⁶ Gairín J. (2007) "Competencias para la gestión del conocimiento y el aprendizaje". *Cuadernos de pedagogía* n°370, p. 24-27 disponible en ligne http://didac.unizar.es/jlbernal/Asignaturas_sin_docencia/pdf/20_compaprend.pdf

femme qui intervient la première dans le travail du groupe que nous filmions, et H3 est le troisième des hommes à prendre la parole par ordre chronologique. Nous n'avons pu établir la correspondance entre les noms des personnes dans la rencontre présentielle et sur le moodle ; trois questions ont été proposées à leur réflexion après l'intervention pour la prolonger et cerner leur perception et la manière dont elle a pu affecter leur apprentissage.

7.3.1 Catégorie 1 : La constitution d'une recherche collaborative internationale autour de la confrontation coopérative interculturelle

La présentation de la tâche révèle la construction progressive à travers la confrontation coopérative interculturelle. Le produit correspond à une autoformation coopérative, et les comptes-rendus et enregistrements vidéo permettent d'identifier clairement des connaissances placées sans contextualisation précise dans la mémoire, disponibles pour la mobilisation, mais sous forme de savoir-faire incorporé. Le travail d'émergence créatrice généré par l'intuition et la combinaison d'expériences peut donc être formalisé : chaque souvenir peut être retrouvé et détaillé, et l'articulation entre intelligence collective internationale et créativité individuelle apparaît distinctement. Une conséquence inattendue s'est produite : le souhait d'un enseignant de s'intégrer dans une recherche collaborative articulant le niveau local et le niveau international.

7.3.2 Catégorie 2 : Interculturalité, et points aveugles

La situation d'apprentissage coopératif créée permet réellement de développer la compréhension au-delà des différences : ici, il n'y a bien sûr pas de différences d'ordre ethniques, mais dans des associations, dans des organisations, des personnes très proches peuvent entrer en rivalité, et de cette concurrence peut émerger un souhait d'éliminer l'autre. Ici, la divergence n'est d'abord pas remarquée, par volonté de conserver un état de fusion affective groupale créée par le début du travail. Une fois soulignée, le groupe déjà coopératif va négocier le sens des mots, développer une écoute empathique, débattre sans agressivité en régulant par l'humour et le rire les tensions créées, mais va développer simultanément une réflexivité importante sur le processus en cours. Le vécu est analysé, et la dynamique positive du groupe, refondée après le débat sur la divergence par le sentiment de sécurité généré par le groupe coopératif, va permettre une élucidation très intéressante sur les rapports entre compétition et coopération, et apporter une équilibration majorante. Le texte produit par le groupe à la fin révèle une réelle capacité à coopérer pour travailler en équipe, qui va dépasser les différences pour construire une compréhension de l'humain, non plus fondé sur une vision

homogénéisante, mais sur une mise en tension entre enracinement et universalisme, entre unité et diversité.

7.3.3 Catégorie 3 : Coopération et capacité à travailler en équipe

Les stagiaires qui ont participé à l'intervention semblaient déjà au moins partiellement convaincus par l'intérêt des apprentissages coopératifs, au moins de manière théorique. La situation vécue les amène à analyser leur vécu d'apprenant dans cette situation. Le Moodle permet de prolonger le groupe coopératif qui s'est créé par l'intermédiaire du travail réalisé lors de la rencontre présentielle : un apprentissage situé se produit au sein d'une organisation apprenante. Le travail sur des questions traitées de manière individuelle, puis coordonné en groupe, avec le but de produire un texte commun, développe une intelligence collective à partir de la recherche de validation par consensus. L'unité est apportée par l'œuvre commune, et la diversité d'opinions serait un terreau fertile pour le développement de nouvelles connaissances, sous la forme de ce qui semble ressembler à une autoformation coopérative ; les stagiaires essaient de reproduire dans leur propre contexte un milieu proche du groupe coopératif vécu dans le cadre de la formation dans le groupe Freinet.

L'isomorphisme éducation-formation apparaît alors clairement dans leur manière de formaliser l'apprentissage, avec 4 niveaux en interaction : la formation des enseignants par l'expérimentation et la coopération semble modifier leur schèmes de sens et, par contrecoup, leur capacité d'observation, de réflexivité, de problématisation, de coopération, à leur niveau, mais aussi les conditions de l'environnement d'apprentissage des élèves ; cela aurait alors des impacts dans leur vie, et augmenterait leurs potentialités pour de nouveaux apprentissages. Le travail sur la coopération développe une nouvelle dimension : celle d'une « technique de vie », d'une compétence construite et mobilisée, recherchée, dans le cadre professionnel, mais aussi dans la vie, de manière plus générale.

La posture d'auteur apportée par le travail au sein d'un groupe coopératif semblerait apporter une forme d'émancipation. Le sentiment de sécurité et le lien social créés dans le groupe coopératif seraient propices au développement professionnel : les stagiaires l'apprécient au sein de leur groupe de travail dans le séminaire, mais plus largement dans leur contexte professionnel. Leur but semble être de recréer cette coopération dans d'autres lieux. Cet apprentissage transformateur développerait des capacités à coopérer transférables dans d'autres milieux. Leur tentative de mettre en place la coopération rencontre des résistances de la part de leurs élèves : cela nécessite des transformations de leurs conceptions, et donc la

création de nouvelles « habitudes ». Ils cherchent à recréer la coopération entre adultes, mais il semble qu'il y ait un écart entre le moment où elle est souhaitée pour le cadre professionnel, et les réalités des pratiques de la part de leurs collègues de travail.

7.3.4 Catégorie 4 : Tâtonnement expérimental, confrontation, conflit cognitif et socio-cognitif

Le travail coopératif réalisé sur les trois questions pour la production d'un texte collectif a généré des effets de récursions organisationnelles entre le dire et le faire. La confrontation a constitué une étape considérée comme très importante dans les effets de maturation de l'apprentissage. Les allers-retours spirales entre modèles empiriques et modèles théoriques amènent les participants à remarquer l'absence de prise en considération du rôle de la mémoire dans le processus d'apprentissage, mais aussi de la trop grande rationalité des apports théoriques, qui négligent totalement l'affectivité. La métacognition joue un rôle très important dans ces allers-retours, qui permettent de comparer le vécu et la théorie, de relier pédagogie et andragogie, de percevoir de nouveaux aspects, de voir comment sont intégrés les apprentissages réalisés dans les structures cognitives pour un transfert dans d'autres situations. La modélisation représente une étape d'institutionnalisation des savoirs construits pendant le processus, et un passage du vécu à l'abstraction. Les différents éléments et étapes de ces processus peuvent donc être considérés comme composant une forme de tâtonnement expérimental articulé à la coopération.

7.3.5 Catégorie 5 : Apprentissage transformateur, voire émancipateur, autoformation coopérative

L'isomorphisme éducation / formation / recherche, rassemblant deux ou trois termes selon les cas, semblerait en fait être une forme de récursion organisationnelle entre les identités personnelles et sociales des élèves et celles de leurs enseignants : cela représenterait donc dans les deux cas une sorte d'autoformation coopérative, la médiation étant assurée par les pairs comme par l'enseignant / formateur / accompagnateur, qui nécessiterait, pour assurer cette fonction, un réel développement professionnel. Elle apporterait donc un apprentissage transformateur de perspectives de sens, engageant l'identité personnelle en même temps que l'identité professionnelle, dans une vision transformée du lien social, même si dans la pratique, la relation avec les collègues semble en dessous des objectifs de la coopération attendue. La diversité serait perçue comme une source d'enrichissement et de développement personnel, pouvant aller jusqu'à constituer une identité terrienne : cela semblerait aller dans le

sens de l'humanisme attendu par Edagr Morin dans « Les sept savoirs nécessaires pour l'éducation du futur ».

La pensée critique est présentée comme se développant en même temps que la pensée créative.

7.3.6 Catégorie 6 : Créativité

L'autoformation coopérative a développé chez nous une capacité à combiner des éléments issus de différents contextes et à réagir en nous saisissant de l'imprévu, mais cette compétence n'apparaît pas réellement chez ces enseignants qui sont pour la plupart des novices. Le terme de guide montre que, pour certains, plus avancés que d'autres, cette posture apparaît comme un progrès, mais qu'il reste du chemin à faire pour atteindre celle d'accompagnateur. Certaines personnes, comme F4, pourtant assez jeune, manifeste déjà des compétences évidentes dans la prise en charge de l'auto-organisation, et la capacité à organiser l'intelligence collective. C'est sans doute l'élément où s'est développé la plus grande créativité : les interactions à l'intérieur du groupe, qui a apporté un sentiment de sécurité, ont développé une posture d'auteur qui semble un premier pas important dans le domaine de la créativité ; les effets pourront s'en faire ressentir par la suite, dans le début d'un sentiment de confiance en soi qui pourra peut-être se développer à titre individuel, si d'autres renforcements sont apportés. Dans un délai aussi court, les effets de l'intervention sur le savoir agir en contexte professionnel restent limités. Un changement réel apparaît dans les conceptions, avant que les pratiques ne soient réellement en cohérence avec qui est souhaité. Les processus de réitérations, à ce niveau, semblent essentiels pour consolider ces débuts. S'ils ne se produisent pas, les petites avancées pourraient céder largement le pas à des pratiques plus traditionnelles. Le soutien du groupe coopératif et la fréquence des réunions semblent déterminants pour susciter le développement professionnel.

7.3.7 Catégorie 7 : Réflexivité

La réflexivité est perceptible lors de l'activité, qui engendre un travail de métacognition chez certains : des idées sont proposées à partir de l'analyse du processus en cours. Nous avons joué un rôle pour approfondir cette posture de décentration par la métacognition, en proposant des questions. La théorisation du vécu, la volonté de produire des connaissances généralisables, suppose de passer par une formalisation plus abstraite de la situation. Dans ce but, la comparaison entre le vécu et les textes théoriques fait progresser le processus de

métacognition. La question du possible transfert est une ouverture qui ne va pas forcément trouver de réponse immédiate, mais qui vise à impulser une dynamique de réflexion pour l'action. Des récursions organisationnelles entre « Faire pour penser, penser pour faire » semblent être des éléments très importants pour le développement professionnel ultérieur, même si la question du temps est essentielle pour affermir le processus. Des hypothèses peuvent en émerger :

- pour une personne dans le cadre de sa pratique professionnelle : le développement de la pensée critique et coopérative,
- pour une autre, la place de l'affectivité dans l'apprentissage.

7.3.8 Catégorie 8 : Obstacles et limitations

Les obstacles à la coopération peuvent venir des jeunes enseignants, qui pensent d'abord à fonctionner dans leur classe, sans s'occuper de ce qui se passe ailleurs, mais surtout de l'absence de compagnonnage des autres enseignants, qui vont jusqu'à dissimuler les informations nécessaires au travail des jeunes remplaçants ! Ces demandes sont ressenties comme des intrusions dans leur sphère privée. Il semblerait donc que dans beaucoup d'établissements scolaires espagnols, il n'existe aucun collectif professionnel. Pour préparer les novices à travailler dans ce contexte, il leur faudrait savoir comment trouver l'information qui leur est nécessaire, et entamer des démarches d'ouverture vers l'autre, d'écoute empathique, pour savoir recevoir la parole, ou encore saisir de petites opportunités pour rendre service, apporter de l'aide ponctuelle, proposer des projets... L'idée serait alors d'essayer de transformer peu à peu l'esprit d'un ensemble d'enseignants pour en faire, petit à petit, une équipe. Quand le contexte est vraiment trop difficile, il semble nécessaire de chercher un réel soutien à côté : l'appartenance à un groupe coopératif paraît un atout essentiel pour formaliser les difficultés, trouver des conseils, des outils, de l'écoute, des pistes apportées par les différents points de vue.

7.3.9 Synthèse de l'interprétation des résultats de la situation 3

La rédaction du texte collectif sur l'apprentissage réalisé par le groupe de travail filmé révèle les dimensions précises de l'isomorphisme éducation / formation dans les conceptions des stagiaires, avec 4 niveaux d'interactions : la formation des enseignants par l'expérimentation est destinée à favoriser la maturation de leurs élèves (ou des apprenants, de manière plus générale), pour les mettre en situation de s'approprier des connaissances ou compétences qu'ils pourront utiliser dans leur vie, en développant de nouvelles capacités

d'apprentissage. Il semblerait donc que la formation par le tâtonnement expérimental, articulée à la coopération, engendre un développement matriciel chez les apprenants ; les connaissances et les compétences construites sont mobilisables dans leur vie, et elles génèrent chez d'autres apprenants un apprentissage transformateur du même type. Ces interactions correspondraient donc à la nature d'un isomorphisme.

Une divergence relative au rapport entre coopération et compétition est l'objet d'une véritable argumentation, poussée par la nécessité de produire un document commun. Le groupe finit par trouver une convergence sur la notion d'émulation, qui apporte alors l'importance de la stimulation apportée par la situation de groupe coopératif. Le premier groupe, qui avait apporté l'idée de compétitivité, conserve le terme dans la synthèse finale, pendant que l'autre groupe intègre l'idée en la modifiant ; la production finale montre la réflexivité atteinte par le groupe sur son propre processus : « Le groupe coopératif facilite les apprentissages parce que cela fournit une interaction intellectuelle et humaine. A travers cela, nous apprenons des choses des autres, parce qu'il y a une diversité d'opinions, et que tout cela apporte une motivation et une envie de dépassement. »

Une matrice a été conçue à la suite de cette intervention. Elle propose une synthèse modélisée du processus mis en œuvre.

Figure 15 : Matrice tâtonnement expérimental et coopération, articulation éducation, formation, recherche

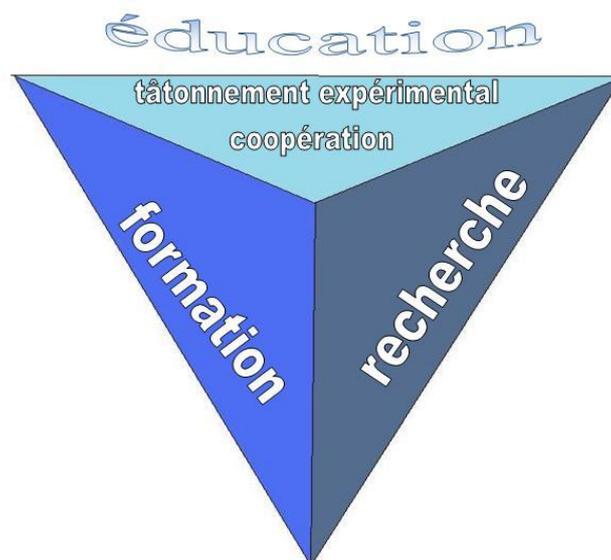
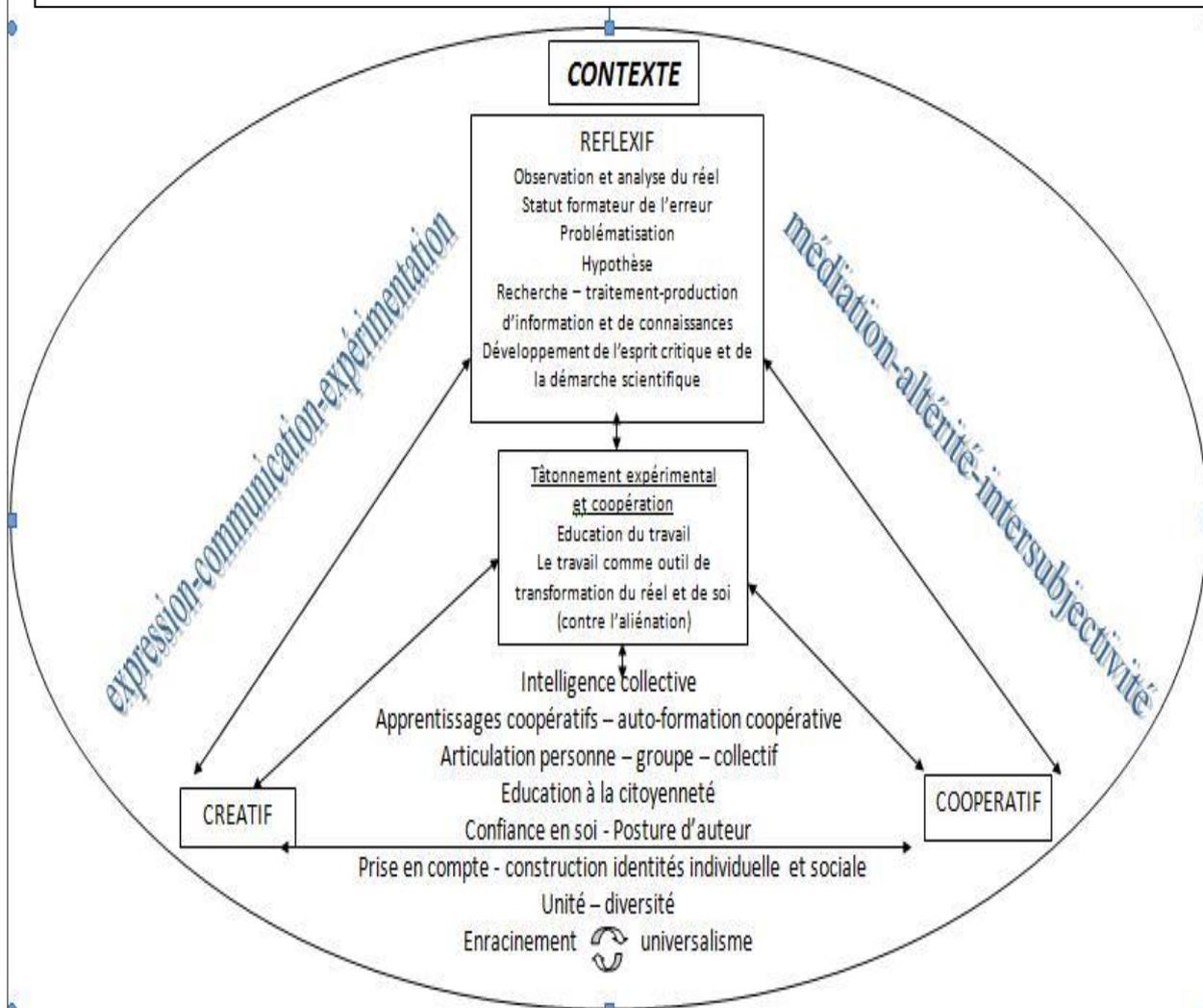


Figure 16 : Matrice d'un isomorphisme éducation / formation / recherche sur la base d'un humanisme coopératif, démocratique et scientifique



L'aspect affectif est mentionné comme très important dans le cadre des apprentissages coopératifs : le sentiment de reliance et la sécurisation apportée par le groupe coopératif apporteraient une assise psychologique autorisant l'expression et la communication, et rendant la confrontation féconde, par la médiation et le développement de l'intersubjectivité. Les bases personnelles et affectives étant consolidées, la personne reconnue ne se sent plus menacée dans son sentiment d'existence, elle pourrait alors s'ouvrir à la différence pour que l'altérité devienne enseignante. L'erreur prend alors un statut formateur, dans la confrontation au réel comme la confrontation aux autres, par effet vicariant ou coopératif. L'observation, l'expression, la communication, les interactions multiplient les combinaisons possibles. L'hétérogénéité devient alors un atout pour développer la créativité et la posture d'auteur, propice à l'innovation : l'intelligence collective serait la première étape de développement de

la créativité. Selon la personnalité et le sentiment de confiance en soi, le renforcement apporté par la communauté de pratique, elle pourrait alors se développer à des rythmes variables chez les personnes, avec un impact dans leur identité personnelle, sociale et professionnelle. Les techniques de vie produites sont alors mobilisables dans la vie, dans différents contextes. Les compétences relationnelles et les conceptions en matière de relations humaines sembleraient favoriser une pensée critique et créative, une identité terrienne, une ouverture sur l'altérité considérée comme enseignante, par la confrontation coopérative considérée comme formatrice : ces éléments pourraient bien constituer des pistes concrètes pour la mise en place des « sept savoirs nécessaires pour l'éducation du futur » dans le domaine de la formation et de la recherche.

7.4 Situation 4 : de la confrontation coopérative interculturelle à l'autoformation coopérative - atelier long "Coopération internationale et formation de formateurs » RIDEF Nantes juillet 2010

L'atelier long coopération internationale et formation de formateurs s'est déroulé sur 6 créneaux de 3 heures durant la Rencontre Internationale des Educateurs Freinet (RIDEF) de Nantes, du 20 au 29 juillet 2010.

Il faisait suite à un premier atelier long « Coopération internationale et formation », organisé durant la RIDEF de Metepec au Mexique, en juillet 2008. A la fin de cette rencontre, GZ, qui animait un atelier long également, formatrice d'enseignants à Queretaro, au Mexique, avait fait part de son désir de participer à des échanges autour de la formation.

Ces premiers échanges avaient permis de constituer un réseau de base, et d'aller filmer des pratiques d'éducation et de formation dans 5 pays : Finlande, Belgique, Allemagne, Espagne et Portugal. Parmi les personnes nous ayant accueillie à leur domicile et dans différentes écoles et formations :

- CL, en Allemagne, à Recklinghausen, près de Dortmund, parle anglais et français.
- MQ parle français, elle est l'épouse de SU, qui parle français et comprend l'anglais. Ils habitent dans la région de Valencia, en Espagne.
- Par ailleurs, nous avons rencontré TH, intervenant en « méthodologie de projets » à l'université, et maman d'élève d'un petit garçon dans une petite école associative Freinet - Montessori à G. Elle souhaitait participer à la RIDEF, et à notre atelier. Nous avons fait du co-voiturage. Finalement, elle s'est beaucoup intéressée à notre travail de préparation de

l'atelier, et c'est assez naturellement que nous avons formé une équipe de 6 pour l'animation de l'atelier, que nous avons conçu comme une sorte de stage.

- GZ s'est ensuite jointe à nous en posant des questions par internet, et en manifestant une réelle volonté de participer à l'équipe d'animation.

Nous avons échangé plusieurs coups de téléphone et courriels, pour aboutir à un projet de co-animation pour la RIDEF de Nantes autour de la formation de formateurs. Ce travail préalable d'échanges autour de nos conceptions quant à l'organisation de l'atelier long a facilité grandement l'auto-organisation.

L'atelier « coopération internationale et formation de formateurs » est vraiment l'aboutissement d'une construction qui englobe les situations 1 à 3 : les observations participantes, les auto-confrontations simples et croisées, l'animation de l'intervention à Valencia, la production de vidéos et de textes, basés sur la validation par consensus, les processus de réification reposant sur la réalisation de montages et de livres photos, le travail réalisé lors des ateliers du congrès de l'ICEM en août 2009, ont tissé une confiance et une motivation suffisamment grande pour amener la co-animation de cet atelier, qui va fonctionner de manière très satisfaisante et dynamisante pour le groupe qui s'est constitué autour.

Une première réunion, le mardi 20 juillet, est organisée pour préparer la présentation des ateliers devant l'ensemble des participants de la RIDEF, le mercredi 21 juillet au matin. Ce jour-là, une indisposition nous empêche de participer à cet évènement ; le groupe déjà constitué réussit très bien à faire passer des idées tant sur le plan rationnel que sur le plan émotionnel : de nouveaux participants s'engagent, même si certains savaient déjà qu'ils participeraient à cet atelier sans en avoir vu la présentation. L'équipe fonctionne en notre absence : c'est une étape essentielle pour la recherche collaborative. Le nombre total de participants inscrits est 23, le mercredi 21 juillet après-midi, après la présentation ; des enseignants-chercheurs, des professeurs dans l'enseignement supérieur, des formateurs d'enseignants, des directeurs d'école ou responsables gestionnaires d'établissements secondaires et formateurs, et un étudiant en physique qui veut se former pour assurer du soutien scolaire. Nous avons convenu qu'il assurerait une partie des enregistrements vidéo de l'atelier. Deux participants viennent d'Afrique, cinq sont Brésiliens. Deux Italiennes, deux Roumaines, un Finlandais, une Française s'inscrivent. Lors de la journée « portes ouvertes », un professeur d'université espagnol et un directeur maître formateur français se joignent à

nous. L'hétérogénéité est réellement importante. Parmi ces participants, plusieurs ont déjà participé à des formations antérieures : NJ (formateur d'enseignants au Maroc) et NG (professeur d'anglais et tutrice, Italie) à la formation internationale à la pédagogie Freinet avant le congrès de l'ICEM de 2005, NE (professeure d'anglais, mentor en Roumanie) à l'atelier « coopération internationale » en juillet 2004, lors de la RIDEF en Allemagne. HEG (directrice et formatrice au Brésil) est dans la liste d'échanges sur la formation depuis août 2008, à sa demande, à la fin de la RIDEF du Mexique.

La veille du premier jour de l'atelier, le jeudi 22 juillet, nous organisons une réunion de préparation. L'organisation prévue optimise le temps de rencontre ; le problème de la perception du temps et des rythmes différents a été réfléchi ; chaque arrivant est accueilli individuellement, il écrit une fiche individuelle de présentation, et une contribution dans un tableau général comparatif de fonctionnement des systèmes éducatifs qui restent affichés jusqu'à la fin de la RIDEF. Les premiers échanges visent à créer une dynamique de groupe en choisissant un rôle. La fonction secrétariat est officiellement proposée. Elle suscite des productions écrites diversifiées et très intéressantes, qui sont analysées. Nous filmons la 1^{ère} journée, mais nous sollicitons d'autres personnes pour filmer, afin de pouvoir jouer un rôle de coordinatrice, en particulier pour nous occuper des problèmes de traduction, ou garder une vigilance sur ce point puisque nous parlons anglais, espagnol et bien sûr français. Deux personnes prennent à tour de rôle cette responsabilité en charge : BMQ (professeur dans l'enseignement supérieur professionnel au Brésil) et CT. Des post-its roses et verts servent à proposer un apport et une question, ou une demande. Le bilan est réduit à un ou deux mots, mais il apparaît très positif.

Le soir, la réunion de préparation sert à organiser des groupes. Le lendemain, les participants découvrent les rapprochements, et peuvent déplacer les post-its, s'ils le souhaitent. Les groupes commencent à travailler avec au moins une des personnes de l'équipe d'animation comme coordinateur. Chaque jour, un temps collectif au début et la fin du créneau de trois heures est alors proposé, avec un moment de travail en groupes entre les deux. Les horaires sont modifiés sur la demande d'un groupe. Chaque groupe prend en charge l'animation d'un temps collectif pour une durée d'une heure, lors des quatrième et cinquième sessions de travail. Durant les moments de travail en groupe (deuxième et troisième sessions de travail), nous assurons la fonction d'animatrice : il ne nous est pas possible de filmer en même temps, nous choisissons donc d'effectuer un enregistrement audio sur un dictaphone numérique.

C'est dans ce cadre que nous avons décidé de ne pas traduire en français les transcriptions pour étudier les aspects relationnels et organisationnels liés aux différents langues parlées et comprises, avec des moments où les traductions sont réellement prises en charge, et d'autres où il arrive d'oublier de traduire certains passages, et encore enfin certains où deux conversations parallèles empêchent de comprendre les échanges, parfois pendant les temps de traduction. Une analyse des échanges sous la forme d'un tableau qui classe les interventions, selon des critères issus de notre hypothèse, figure dans le volume III des annexes (paragraphe 4.9 p.220). Dans ce groupe, l'anglais et le français sont les seules langues utilisées, ce qui facilite la compréhension.

LU décide de retourner en Finlande, pour raisons personnelles, le mardi 27 juillet.

Nous filmons le bilan collectif, en nous plaçant volontairement à l'extérieur, et en annonçant clairement les intentions liées à ce choix : nous souhaitons que tous les participants puissent s'impliquer dans le bilan sans s'occuper de la trace vidéo. Le bilan des animateurs, qui se tient après la séance de présentation des ateliers longs (filmé par le mari de CL et par nous-même), au cours d'un repas, est également enregistré avec un dictaphone numérique.

Les documents, présentés dans le volume II des annexes, et analysés dans le volume III, composent le compte-rendu qui a été transmis à la FIMEM et aux participants de l'atelier. Il rassemble :

- Des notes prises pendant des réunions de préparation,
- Des documents produits par les participants : schémas, carte heuristique, textes libres, comptes-rendus...
- Des transcriptions de passages filmés,
- Des résumés,
- Des bilans personnels rédigés pendant l'atelier,
- Des échanges sur Internet, présentés sous forme de synthèse, autour d'un événement critique et de confrontations à partir d'une conception développée ultérieurement par internet au mois d'août et septembre.

Des documents non transmis à la FIMEM figurent également dans les annexes :

- L'analyse des échanges du sous-groupe Etoiles sous forme de tableau,
- Un bilan,
- Des questionnaires.

Un questionnaire élaboré par TH pour le bilan n'a pu être rempli pendant l'atelier, mais il a été rempli par HEG et renvoyé par internet. C'est la seule personne qui l'a rempli. Cinq questionnaires nous ont été retournés. Ils sont proposés sans corrections orthographiques ou syntaxiques.

7.4.1 Catégorie 1 : La constitution d'une recherche collaborative internationale autour de la confrontation coopérative interculturelle

La question de la compréhension du milieu de vie des personnes, critère 1, se réduit dans l'atelier à la présentation personnelle et du système éducatif par écrit, ce qui limite les informations nécessaires à une réelle compréhension pour les membres du groupe. Nous restons encore l'interface en ce qui concerne cette compréhension. Les livres photos sont présents dans la salle de travail de l'atelier. Les données sont en nombre bien plus important dans le tableau du critère 2, confrontation coopérative interculturelle dans le cadre de l'atelier long de la RIDEF ; c'est lié à l'étape du travail réalisé, mettant en présence des personnes qui ont choisi de participer à une réunion internationale, et d'autres qui ont choisi de venir à la RIDEF pour travailler dans cet atelier. Certaines de ces personnes sont celles qui ont coopéré précédemment, et de nouvelles personnes s'intègrent à cette étape du travail. La présentation des personnes dans les fiches individuelles fait apparaître une réelle conscience des apports possibles de ce genre de travail, et la volonté de fonder un réseau international sur le thème de la formation des enseignants. Les questionnaires proposés a posteriori apportent des points de vue plus nuancés, parfois un peu critiques (dans le cas de LU), mais surtout très positifs en ce qui concerne les effets de co-formation issus de cette confrontation coopérative interculturelle. MQ, conseillère pédagogique près de Valencia, parle d'enrichissement, et d'un effet à la fois dans le contexte professionnel et dans le contexte personnel. La partie relative à la compréhension des personnes dans leur contexte de vie et de travail apparaît utile pour amener LU à témoigner du fonctionnement de son système éducatif, ce qu'il avait exprimé un peu de manière provocatrice lors de l'activité proposée le 1^{er} jour, dans le moment de création de la dynamique du groupe. Son témoignage sur le système éducatif Finlandais, mettant en œuvre des idées issues du mouvement de l'Ecole Moderne, apparaît comme important pour les autres membres du groupe.

Les questionnaires font nettement apparaître l'intérêt de cette diversité culturelle pour la co-formation : l'apprentissage est transformateur (déstabilisant, mais bénéfique pour NJ, formateur d'enseignants au Maroc, enrichissant au point de vue personnel et professionnel

pour MQ, conseillère pédagogique en Espagne). L'évolution des schèmes de sens continue après la fin de l'atelier : un écart existe entre l'expression de CL au moment du bilan de l'atelier, puis dans le questionnaire rempli en février 2011 ; il concerne le nombre de personnes travaillant dans l'équipe internationale de co-animation. Il semble donc qu'un travail de perlaboration se soit produit durant les quelques mois qui séparent la fin de l'atelier et l'envoi du questionnaire.

7.4.2 Catégorie 2 : Interculturalité, et points aveugles

La mise en place de l'atelier « Coopération internationale et formation de formateurs », en juillet 2010, s'est faite à partir de l'analyse de dysfonctionnements lors de l'atelier « coopération internationale et formation ». Les différences de rythmes, de perception du temps, et les possibles dérives narcissiques ont été analysées, soumises à l'équipe internationale de co-animation, qui a produit une émergence en matière de mise en place d'une co-formation interculturelle. Les effets très favorables de ce qui peut être considéré comme le produit d'une organisation apprenante internationale ont été validés par les participants, déjà à travers le bilan. Il est possible de considérer que cette forme émergente de didactique professionnelle est issue d'une recherche compréhensive à visée pragmatique.

La confrontation coopérative interculturelle permet l'émergence de points aveugles :

- le contexte comme déterminant pour la mise en place d'une réforme au sein d'un système éducatif : les principes de la pédagogie Freinet ont trouvé à se développer en Finlande, sans forcément y faire référence, alors qu'en France, la vision centralisatrice jacobine élitiste et individualiste n'a pas permis un réel développement. Ces pratiques sont restées marginales, même au moment où les prescriptions officielles (loi d'orientation de 1989) étaient les plus favorables.

- l'importance du lien théorie pratique, qui n'était pas perçue par certains formateurs, comme NJ.

- l'importance d'aborder l'éducation inclusive avec des personnes vivant dans des systèmes éducatifs où elle est pratiquée, pour d'autres travaillant dans des systèmes ségrégatifs, comme l'Allemagne.

La recherche de la constitution d'un langage commun, dans le cadre du travail du sous-groupe « Etoiles », permet de partir d'une forme d'enracinement, l'expression personnelle, pour aller vers l'universalisme, une conceptualisation proposant une forme d'abstraction regroupant les différents statuts professionnels et les différentes cultures des personnes du

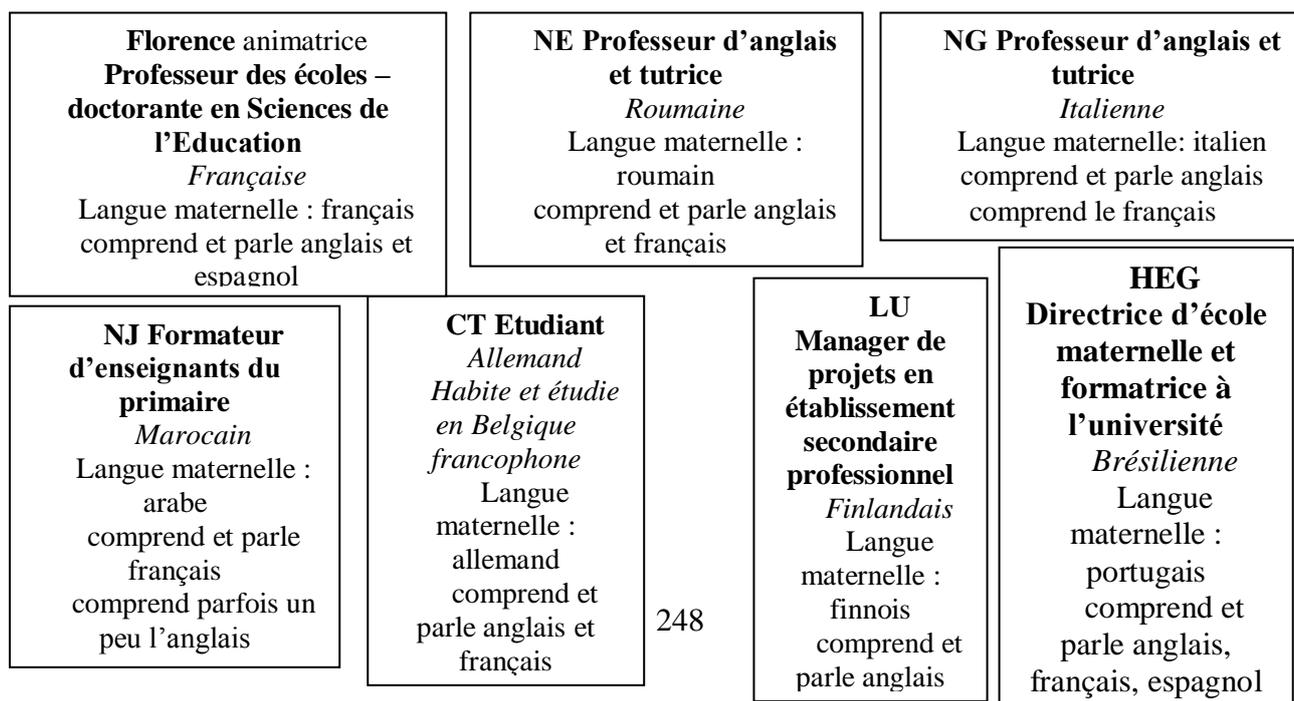
groupe. Le processus de travail visant à créer le sentiment d'unité à partir de la diversité est une mise en abîme de l'articulation entre éducation, formation et recherche, formalisée de manière intuitive dans un premier temps, construite et problématisée ensuite ; la conceptualisation réalisée sous la forme d'une modélisation, d'une matrice, produit le sentiment d'unité recherché, et la création d'un nous, fédérateur d'un vécu affectif analysé, conduisant à l'encodage des différentes parties de la modélisation systémique, des interrelations. Ce lien créé entre théorie et pratique, construit au fur et à mesure des échanges, semble avoir présenté, pour les membres du groupe, un moment très intense d'apprentissage transformateur et de création du sentiment d'unité, avec une réelle volonté de poursuivre le travail dans le cadre d'un réseau.

7.4.3 Catégorie 3 : *Coopération et capacité à travailler en équipe*

Cette catégorie a été abordée par le biais de l'étude de contenu selon le même procédé que les autres situations, mais également selon une analyse permettant d'étudier les interactions entre personnes ; les interventions classées par ordre chronologique sont vues du point de vue de(s) (l')intention(s) de leur auteur.

7.4.3.1 *Approche qualitative et quantitative des liens entre coopération, travail en équipe, et intelligence collective : le processus d'analyse*

Ce travail est destiné à percevoir le rôle joué par la personne au sein du groupe coopératif. Il s'agit donc d'une approche qualitative et quantitative des liens entre coopération, travail en équipe et intelligence collective. L'analyse porte sur les interactions au sein du sous-groupe Etoiles, présenté ici, afin de mieux percevoir d'où ils parlent et leurs compétences.



L'enregistrement a été réalisé avec un enregistreur numérique : il s'agit donc d'un document audio. Notre implication ne pouvait nous permettre de filmer ; CT a souvent filmé les séances dans les temps collectifs, mais ici, toutes les personnes étaient concernées, et personne ne pouvait se mettre un peu en dehors pour filmer. C'était aussi une occasion pour lui de pouvoir s'impliquer davantage.

Le codage réalisé correspond au tour de parole dans les échanges. Il s'agit donc d'un rang dans l'ordre d'intervention pour les échanges. A certains moments, deux échanges se font en parallèle, par exemple au moment de traductions. Dans ce cas-là, la numérotation des échanges est suspendue. A l'exception d'un cas, nous n'avons pas intégré ces échanges simultanés dans l'analyse (y compris la traduction simultanée lorsque NE a entrepris de la faire dans la 2^{ème} partie de la réunion du 24 juillet). Nous avons pris la responsabilité de l'interprétation de ces propos en fonction de notre hypothèse de travail. L'ensemble des interventions a été noté, et même dans un cas un échange autour d'un médicament contre l'extinction de voix (échanges entre nous et NG).

L'ensemble de ce travail a été réalisé sans logiciel : il était difficile d'interpréter les intentions des auteurs, car elles pouvaient parfois être multiples, et l'utilisation de deux langues ajoute une dimension complexe au paramétrage.

7.4.3.2 Les résultats des analyses qualitatives et quantitatives des interventions

L'analyse qualitative des échanges du sous-groupe Etoiles (annexe volume III p.220) fait apparaître une grande richesse des interactions et de leurs effets qui apparaissent dans l'expression des participants (textes de NG et de HEG, questionnaire de LU – voir le paragraphe 7.4.5 également « L'apprentissage transformateur ») quant à leur vécu émotionnel, mais aussi des apprentissages cognitifs réalisés. Il semble donc important de focaliser réellement sur l'analyse quantitative des échanges du sous-groupe Etoiles sur 2 jours (volume III des annexes 4.9.1 et 4.9.2) pour voir si apparaissent des effets dans le fonctionnement du sous-groupe. Il s'agit en fait d'une analyse de contenu et d'un classement de toutes les interventions : un numéro leur est attribué pour qu'il soit possible de les situer de manière aisée dans la chronologie. Lorsque deux conversations ont lieu en même temps, la numérotation est suspendue, et aucune analyse n'est réalisée puisqu'il n'y a plus interactions dans le groupe complet, alors que l'objet de l'analyse est la recherche des liens entre coopération et intelligence collective. Il s'agit de connaître les rôles joués respectivement par chaque personne dans le groupe. Les analyses précédentes ont permis de comprendre

certaines interactions positives dans le groupe. Il y a un ajustement des personnes les unes en fonction des autres qui constitue une forme d'auto-organisation de l'utilisation implicite des compétences personnelles et relationnelles des personnes. Cette synergie créée représente déjà une forme d'intelligence collective. L'analyse vise à mettre à jour les mécanismes relationnels, la dynamique de groupe qui sous-tend ce fonctionnement pour en tirer des éléments pouvant servir de base à des comparaisons avec d'autres groupes ultérieurement. Les pourcentages permettent de comparer les deux réunions, qui ne se sont pas déroulées de la même façon.

Cette première comparaison offre des éléments globaux de comparaison entre les deux réunions, présentés dans le volume III des annexes, p.230. Il est intéressant de comprendre dans un second temps le rôle que chaque personne du groupe a joué dans les interrelations décrites ci-dessus.

Une combinaison paraît propice au bon fonctionnement d'un groupe en matière de construction d'apprentissage :

- d'un petit nombre :
 - * d'idées nouvelles (3,8% et 6,6%)
 - * d'objections, d'invalidations, de précisions (4,2% et 5,8%),
 - * de renforcement personnel (8,6% et 4,2%),
- d'un nombre moyen de reformulation et de synthèse (13,6% et 8,7%)
- et d'un grand nombre de renforcement des autres, validations, compléments (24,8% et 14,7%).

Cette combinaison pourrait bien être un des facteurs d'une autoformation coopérative.

Après avoir analysé les types d'interactions, il serait intéressant de focaliser sur les différentes personnes dans le jeu de ces interactions.

La question de l'organisation montre une implication de tous, et en particulier, le rôle très important joué par NG, et la place surprenante de CT. Cette répartition révèle une réelle horizontalité des relations : le statut d'étudiant de CT, face à des étudiants et formateurs, ne l'a pas empêché d'apporter des réponses et d'être force de propositions. ***Ce point est une caractéristique très importante d'un groupe coopératif avec un fonctionnement démocratique.***

La fonction de reformulation et de synthèse pourrait bien jouer un rôle important pour la qualité de la communication dans un groupe coopératif, et également dans l'émergence d'intelligence collective.

Le conflit socio-cognitif, caractéristique de l'apprentissage coopératif, comporte des invalidations, des objections, et l'apport de précisions (processus argumentatif). Dans les échanges du sous groupe Etoiles, il y a des conflits socio-cognitifs issus de points de vue divergents, qui suscitent des confrontations coopératives qui vont s'avérer constructives : les validations et renforcements (24,8% le 23 juillet et 14,7% le 24 juillet) sont proportionnellement beaucoup plus importants que les invalidations, les objections et les précisions (4,2% le 23 juillet et 5,8% le 24 juillet). ***Il semblerait que la proportion entre validation, renforcements et invalidation, objection, précision, soit une donnée significative dans le fonctionnement de groupes coopératifs.***

La responsabilisation engendrée par un fonctionnement coopératif amène la plupart des participants à assumer la régulation, et pas seulement l'animateur ou le leader.

Interprétation globale des rôles des membres du groupe

Réunion du 23 juillet :

La nécessité de rassembler le questionnement pour le formuler de manière unitaire oblige les personnes du groupe à chercher les points communs et à créer une intersubjectivité.

Le questionnement et la problématisation font l'objet de 17 tours de parole, mais aussi de questions réponses sur le plan cognitif : 54 questions ou demandes, 56 réponses, et 8 informations, révélant l'importance du processus d'expression et de communication.

Les questions posées par HEG conduisent à préciser toujours plus la pensée : elle s'autorise à montrer ce qu'elle ne sait pas, ce qu'elle n'a pas compris ; elle entraîne d'autres personnes dans le même sens.

Tous les membres du groupe posent des questions, ce qui montre que personne n'est laissé pour compte.

La coopération passe par une répartition assez fluide des tâches de traduction, mais aussi par un grand nombre de tours de parole visant à renforcer des interventions d'autres personnes : 135 tours de parole ! Un climat d'écoute, d'empathie, de bienveillance, d'ouverture à l'autre se crée, et instille un esprit coopératif. L'invalidation, l'objection, ou

l'apport de compléments d'information sont également possibles, il ne s'agit pas seulement d'un effet de suivisme : 23 tours de parole vont dans ce sens. Les objections se font dans le respect des personnes. Un apprentissage transformateur est visible : 13 interventions montrent une transformation des schèmes ou perspectives de sens.

CT manifeste une grande qualité d'écoute, et parvient à formuler ce que HEG ne parvient pas à dire clairement pour cause de difficultés linguistiques. Il prend alors toute sa place dans le groupe, et s'impose comme un membre à part entière. La posture d'horizontalité est ainsi clairement manifestée. CT parvient, malgré son âge et son statut d'étudiant, à avoir une posture d'auteur dans le groupe, par un questionnement, et une reformulation de la réflexion des autres. L'hétérogénéité du groupe est d'emblée apprenante, puisque malgré son statut professionnel très différent, il se révèle jouer un rôle positif pour le groupe.

Dans cette première réunion, les échanges relatifs à l'organisation tiennent peu de place.

Réunion du 24 juillet :

Cette 2^{ème} réunion passe dans un premier temps par le complément de la réponse à la question posée par HEG sur l'articulation théorie-pratique, la cohérence éducation-formation, avec la présentation du montage vidéo sur l'animation « Coopération et apprentissage » dans le cadre du séminaire Freinet de Valencia. Le questionnement proposé entre en résonance avec les membres du groupe, et particulièrement de NG.

NE est fatiguée : elle a des difficultés à assurer les traductions. Nous prenons donc en charge un nombre beaucoup plus grand de traductions. Son rôle évolue, et elle s'implique davantage dans les processus d'échanges du groupe : sa proposition de l'activité « chercher le Nord » est tout de suite validée par le groupe. Elle apporte une réelle place au processus de la métaphore dans l'apprentissage. NJ et LU, qui ne comprennent que très peu l'une des deux langues, sont désavantagés dans les interactions, car dépendants des traductions des autres. Cependant, les traductions sont généralement faites. Elles suscitent parfois des phénomènes d'apartés, qui créent du bruit, et perturbent l'avancée du groupe. NE passe à la traduction simultanée au bout d'un moment dans la séance le 24 juillet, ce qui fait gagner du temps, mais suscite un peu de bruit de fond.

NG est réellement valorisée pour ses capacités de reformulation et de synthèse. Mais en réalité, elle assure un rôle important dans l'organisation, dans lequel elle se révèle très

efficace. Le texte qu'elle produit s'appelle d'ailleurs « la manière de travailler dans notre atelier ».

Pour CT, la confiance en soi gagnée lors de la première réunion l'amène à formuler ses propres idées, comme celle de régulation et d'outils pour le réseau. Il manifeste par là un « empowerment », et donc un apprentissage transformateur, par cette capacité à être auteur de sa propre expression face à des personnes plus âgées et plus expérimentées. Il parle peu, mais fait des interventions pertinentes. Sa capacité d'empathie est réelle, et il parvient à relancer les idées de certains, s'il pense qu'elles n'ont pas été suffisamment prises en compte. Sa capacité de synthèse lui permet de ramener le groupe vers une organisation consensuelle. Il est reconnu par le groupe, et cette reconnaissance le pousse à s'affirmer et à apporter une expression personnelle.

L'implication de NG la conduit à poser des questions, apporter des réponses et faire des propositions dans le domaine de l'organisation. Elle se situe beaucoup plus dans le processus. Elle joue un grand rôle dans les processus de synthèse et de reformulation, et tient une place importante dans l'auto-organisation du groupe.

L'auto-organisation du groupe conduit à une structure coopérative qui facilite la posture d'auteur pour les membres du groupe, qui peuvent successivement se placer dans des postures de leadorat sur des points précis. Elle permet la valorisation des compétences de chacun pour un fonctionnement optimal du groupe, un développement de l'intelligence collective dans laquelle chaque personne trouve l'expression et la reconnaissance de son expression et de ses capacités. Pour voir le détail des analyses, se référer aux tableaux du volume III des annexes, dans le paragraphe 4.9, p. 220.

Notre rôle d'animatrice nous a fait assumer la grande majorité des rôles (33) dans le sous-groupe. Nous avons été choisie pour animer l'activité décidée en commun par le sous-groupe Etoiles « Poursuivre le travail en réseau ». Dans les autres activités de l'atelier, nous avons exercé bien moins de fonctions, laissant l'animation à d'autres personnes. Nous avons assuré les traductions assez souvent, même en collectif, mais en général, ce n'est pas une tâche incombant à l'animateur. Nous avons aussi passé deux matinées à filmer (le 1^{er} jour et le jour du bilan, pour que tout le monde puisse y participer). Nous avons filmé également par moments quand CT et BMQ ne pouvaient ou ne voulaient pas le faire, ce qui nous laissait une position un peu extérieure (au moment de la confrontation des conceptions de Mohamed sur le dessin avec les autres, par exemple).

NE est la personne ayant assumé le plus de rôles (19) ensuite, suivie de NG (18). LU, malgré le problème de l'anglais comme seule langue comprise, a quand même pu assurer 16 rôles. CT, malgré son statut d'étudiant, a assumé 6 rôles différents, et a trouvé à valoriser ainsi ses compétences. NJ, avec seulement 4 rôles, n'avait probablement pas pu trouver une place dans les échanges. Il a sans doute voulu compenser ce manque d'affirmation de soi dans le sous-groupe en proposant son dessin sur ses conceptions de la pédagogie Freinet pour la confrontation coopérative interculturelle au moment de la présentation du travail du sous-groupe Etoiles. Certaines fonctions ont été assurées par presque tout le monde (questions pour information, éclaircissements). Pour plus de détails, il est possible de voir le tableau p.248 du volume III des annexes.

Certains rôles ont été assumés par différentes personnes successivement : ils sont présentés dans des tableaux par personne et par rôle à partir de la p.233 du volume III des annexes : NG a assuré le leadership pour la synthèse et l'organisation. NE a assuré les traductions, la posture réflexive. Cette complémentarité a été tout à fait bénéfique pour le groupe. HEG a joué un rôle important pour le questionnement, et elle a été secondée par CT pour la problématisation, qui a su un moment apporter de nouvelles idées, et apporter une capacité à théoriser. NJ a joué un rôle important dans le processus de questionnement (problématisation, demande d'information, demandes / réponses pour l'organisation).

7.4.3.3 L'analyse de contenu textuel des échanges du sous-groupe Etoiles

Les étapes telles que le bilan, ou les textes produits, expriment la constitution en cours d'une communauté de discours, voire de pratique, mais il renforce en même temps ce processus de constitution. Il y a donc des récursions organisationnelles entre le processus et le produit, puisque le produit formalise le processus en cours, tout en le renforçant.

L'agir communicationnel au sein du sous-groupe coopératif amène à exprimer les conceptions sur des principes de base de la pédagogie Freinet, et à les confronter ; en particulier la coopération et le tâtonnement expérimental suscitent des échanges importants, faisant apparaître une proximité entre coopération et démocratie, mais qui ne se recouvrent pas de la même manière selon les pays ; il en est ainsi d'une vision du tâtonnement expérimental liée également au contexte. Ainsi, LU, en Finlande, réduit le tâtonnement expérimental au socio-constructivisme, et NG part d'une conception inspirée par une vision behavioriste, sous la forme essais et erreurs, pour construire, à partir des arguments successifs, une vision beaucoup plus complexe. C'est une négociation de sens qui constitue un réel débat

de normes sur ces principes fondateurs. Cette situation est très riche pour chacun, et les arguments poussent à formaliser pour prendre en compte les méconnaissances, ou pour approfondir et préciser à partir des divergences de vues. Il y a encore des récursions organisationnelles, avec un lien étroit entre le processus et le produit, puisque le sujet de la négociation est vécu en même temps qu'il est verbalisé, ce qui accroît la qualité de la compréhension et modifie la perception et les structures cognitives.

L'emploi du « on » et du « nous », dans le cadre de l'apprentissage et de la recherche, par plusieurs participants (HEG et NE) révèle le travail d'une organisation apprenante internationale. Les interactions conduisent LU à nous proposer une intervention en Finlande en anglais, sur le tâtonnement expérimental et les théories de l'apprentissage, projet qui s'est réalisé fin octobre 2010 à l'école d'application de Joensuu.

La possibilité de traduire dans différentes langues permet de mutualiser des travaux, des documents, et donc de faire avancer une organisation apprenante élargie, dépassant le problème des mini-communautés linguistiques qui fonctionnaient jusque là au sein du mouvement international de l'Ecole Moderne et cloisonnaient la communication par langue parlée et/ou comprise. Cette organisation apprenante propose une confrontation coopérative interculturelle comme processus de co-formation, mais l'intervention de CT, étudiant en physique, introduit dans ce milieu d'enseignants et de formateurs d'enseignants une dimension de co-éducation intergénérationnelle. Il aide d'abord HEG à formuler son questionnement pour la conduire à un début de problématisation. La confiance construite au sein du groupe coopératif le conduit à prendre une posture d'auteur, et il prend même à un moment donné l'animation du groupe, pour le bénéfice de tous. Il s'agit bien d'une hétérogénéité source de richesse : des récursions organisationnelles s'effectuent entre processus et produits, entre personnes et groupe ; l'expression personnelle autorisée renforce le groupe et son intelligence collective qui renforce le sentiment de confiance personnelle, la qualité de l'implication des personnes, et la richesse du groupe.

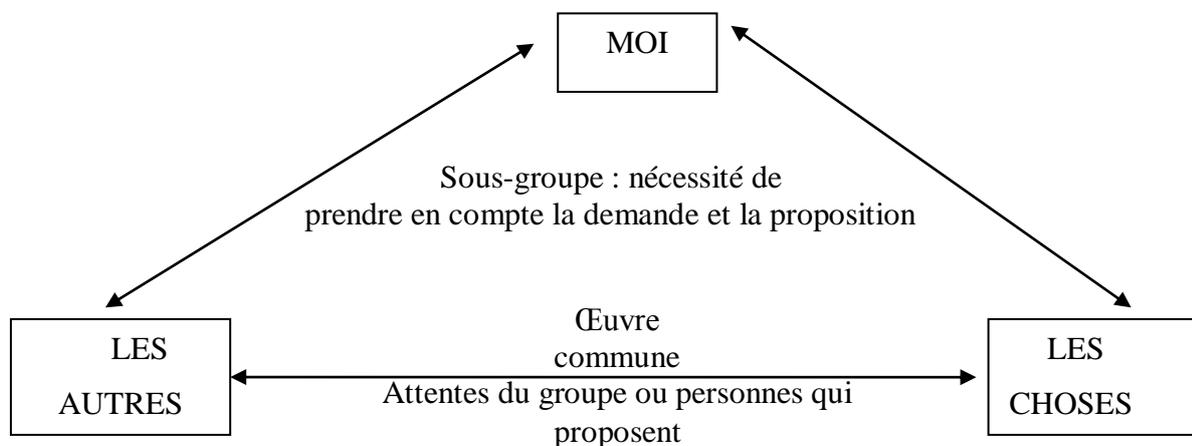
7.4.3.4 L'analyse du contenu textuel de l'ensemble de l'atelier long

Le climat relationnel très positif de l'atelier est complété par des apports cognitifs importants, et une co-formation basée sur une posture démocratique et coopérative. Ces conditions sont celle d'un « terreau fertile » en apprentissage, en créativité, touchant aussi bien l'aspect esthétique que des notions plus « scientifiques » : le texte de SN combine tous ces aspects, avec des clins d'œil, s'adressant aux deux hémisphères du cerveau. Il reformule

ces impressions subjectives du collectif sous la création inspirée d'un de ses membres, nous livrant des aspects subjectifs aussi bien qu'objectifs : il est l'œuvre d'une praticienne réflexive (analyse rationnelle du vécu du groupe en revisitant les concepts abordés dans la description), créative (style d'une fraîcheur émotionnelle et poétique très touchante) et coopérative (elle valorise le rôle joué par chacun dans son récit, tout en exprimant l'harmonie du groupe).

LQ, psychologue Brésilienne, reprend de manière très rationnelle un certain nombre d'idées exprimées par SN sous un mode littéraire. Elle considère que le groupe forme très rapidement un tout, et c'est sans doute grâce à son esprit coopératif, qui inclut certaines personnes parlant plusieurs langues ; elles peuvent servir d'interface afin que la barrière des langues paraisse franchissable. Elle développe trois pôles pour décrire les relations au sein du groupe, qui recouvre la coopération et le processus groupal. Son analyse permet de faire apparaître l'articulation particulièrement réussie entre la personne et le groupe dans la pédagogie Freinet, comme a pu la décrire P. Meirieu, ici au niveau des adultes et de la formation. Le schéma serait cependant reproductible de la même manière pour les enfants : cette structure est isomorphe pour les domaines de la pédagogie et de l'andragogie.

Figure 17 : Schéma des relations au sein du sous-groupe, à partir de l'analyse de LQ, psychologue brésilienne



Selon LU, gestionnaire de projet en Finlande, le processus apparaît plus important que le résultat. L'œuvre commune est la co-formation, qui enrichit tout le monde, mais dont les résultats sont différents pour chaque personne. Ce processus en cours dans cette organisation apprenante est une autoformation coopérative ; chacun apprend des autres et enseigne aux autres, de manière coopérative et démocratique, mais pour un apprentissage personnel, à partir de ce qu'il est, de sa vie, de son contexte, de sa personnalité, et pour des transformations personnelles et de son propre milieu de vie. Ce processus est particulièrement à l'œuvre dans

le travail en sous-groupe, qui représente une forme de subsidiarité, développant plus de participation et d'interactions que dans le collectif, générant une meilleure prise en compte des propositions et des demandes, comme le faisait remarquer LQ, la psychologue Brésilienne.

Une situation problème favorable à l'apprentissage est créée : partant d'une hétérogénéité interindividuelle et interculturelle très importante, la consigne de proposer une formulation des questions de travail, puis une animation commune, nécessite la création d'une intersubjectivité. Les valeurs communes, le climat coopératif créé précédemment permettent alors de transformer ces différentes structures de travail (groupe et sous-groupes) en autant de modules d'une organisation apprenante coopérative internationale.

Pour CL, le processus démocratique, visant à développer une citoyenneté participative, repose sur une forme d'auto-gestion utilisant les éléments de la pédagogie Freinet comme les moyens de parvenir à la mise en œuvre de ces finalités. Elle n'utilise jamais le mot coopération, ce qui correspond à une perception très nette lors de notre séjour en Allemagne. La confrontation coopérative interculturelle, à travers les différents documents, a surtout servi de réassurance, de renforcement de choix personnels et associatifs antérieurs au travail de l'atelier : elle a cherché une validation du travail déjà réalisé en Allemagne. Sa conception a largement imprégné la vision de NG, et aussi celle de HEG et NE ; mais le travail du sous-groupe les a faites évoluer dans le sens d'une modification de la perception du sens de coopération et des liens avec le terme démocratie. Ces liens sont réels, mais une assemblée législative au travail peut avoir un fonctionnement démocratique sans pour autant avoir le moindre esprit coopératif.

Le processus qui sous-tend le fonctionnement de l'atelier est de faire vivre des expériences, de développer des processus d'analyse, et de faciliter le transfert dans d'autres situations d'apprentissage ou d'enseignement.

7.4.4 Catégorie 4 : Tâtonnement expérimental, confrontation, conflit cognitif et socio-cognitif

Le questionnement, l'expression des non-savoirs sont essentiels, mais nécessitent une relation de confiance entre l'enseignant et l'apprenant : c'est dans ce cadre que l'erreur peut trouver sa place dans le processus d'apprentissage. Ce processus ouvre sur la créativité.

MB, professeure de didactique dans une université Brésilienne, écrit un texte intégrant un questionnement qui peut être représenté par une modélisation :

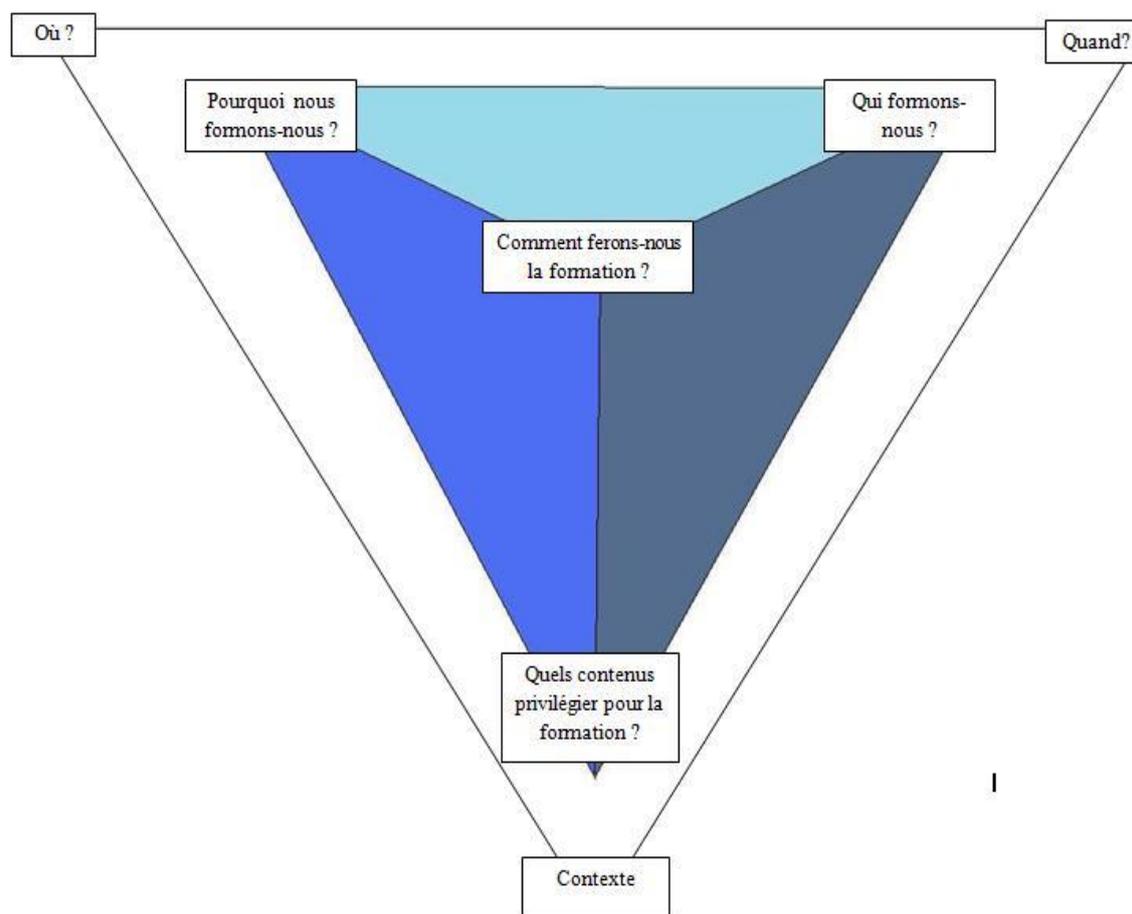


Figure 18 : La formation des enseignants, d'après les conceptions de MQ

La question « Qui formons-nous ? » possède deux sens : quel public est formé ? Quel type de personne est formé ? (aspect lié aux finalités).

Des redondances apparaissent: «Comment concilier les apports théoriques avec une forme de travail cohérente avec les principes de la pédagogie Freinet ? » Ce thème apparaît de manière récurrente : il existait dans les conclusions de l'atelier long « coopération internationale et formation » de la RIDEF du Mexique, en 2008, pour Sylvain Connac dans le cadre de l'intervention réalisée au congrès de l'ICEM en 2009, durant l'intervention réalisée à Valence, et se retrouve dans les questions initiales exprimées pour le travail en sous-groupe.

Le questionnement pendant le travail en sous-groupe prend 3 formes : questions ou demandes d'information, questions pour l'organisation, et questionnement et problématisation. Sous ses 3 formes, il occupe environ 13% des interventions pour la première session du travail en sous-groupe, et atteint plus de 27% dans la seconde. HEG, qui a écrit un texte intitulé « apprendre », dans lequel elle présente ce mot comme le plus

représentatif de son vécu dans l'atelier, est une personne qui pose beaucoup de questions, qui peuvent relever des trois registres. Il semblerait donc que ce questionnement lui soit profitable dans sa démarche de formation.

La mise en œuvre d'une confrontation au réel, en même temps qu'au groupe, a constitué une forme effective d'expérimentation, et de création de l'intersubjectivité, étape essentielle pour rendre l'altérité apprenante. Le vécu analysé du groupe, forme d'abstraction réfléchissante, construit le tâtonnement expérimental et la coopération comme articulation entre éducation, formation et recherche, en apportant la réponse au questionnement initial. La réponse au questionnement, à partir de la théorisation du vécu, conduit à une volonté de prolonger ce moment précieux par la poursuite du travail en réseau.

L'exemplification permise par l'analyse du vécu permet une réelle accommodation du savoir construit dans un processus socio-constructiviste : les différentes interactions font progresser les approfondissements théoriques. Une fois la conceptualisation réalisée, une nouvelle étape consiste en la théorisation du processus mis en œuvre. Il s'agit donc d'interactions entre modèle empirique et modèle théorique, caractéristiques du tâtonnement expérimental. L'abduction est présente dans l'intuition de NJ, le groupe construit la problématisation et débouche, par la création de l'intersubjectivité, sur la prise de conscience d'un sentiment d'unité émotionnelle et théorique propice à la construction d'un « nous », d'une partie commune de notre identité, et à la volonté de poursuite de cette identité fusionnelle.

La création de l'intersubjectivité joue un rôle important dans le processus de problématisation. Dans le travail du sous-groupe Etoiles, il y a un effet de co-éducation intergénérationnelle et une co-formation interculturelle : un étudiant Allemand en physique aide une directrice et formatrice Brésilienne à problématiser sa demande, et prend même un rôle de leader par moments pour faire avancer le groupe, alors que les autres sont enseignants et /ou formateurs ou manager de projets. L'horizontalité des relations amène chacun à se sentir auteur ; la posture d'empathie, de confiance, et l'esprit coopératif facilitent une construction rapide de la problématisation, d'abord au niveau des personnes, puis au niveau du groupe, lorsque l'intersubjectivité est réellement effective, malgré les différences de langues. Les différentes expériences professionnelles et culturelles produisent des exemplifications variées, les questions, réponses, illustrations de chacun font progresser tout le monde. La formalisation orale de sa pensée l'amène à progresser, mais fait également

avancer le groupe. Il existe ici une réelle articulation entre la personne et le groupe, qui fait partie du tâtonnement expérimental, tout en étant liée à la coopération. La dissonance cognitive couplée à des valeurs communes, dans ce type de structure coopérative, crée une synergie propice à la problématisation et une énergie positive pour la construction.

Le travail réalisé autour de l'observation (la sienne et celle des autres) propose encore une fois une mise en abîme, avec des effets de récursions organisationnelles, liés à la conception énaïve de l'apprentissage, « faire pour penser, et penser pour faire » ; le « faire » est ici l'observation et le travail sur la perception : les échanges sur les processus d'observation sont destinés à développer la réflexivité et la métacognition, et affectent donc le système même de la perception, interface entre penser et faire. Par des regards croisés, il permet de voir fonctionner d'autres « grilles de lecture et de compréhension du monde », et sans doute de provoquer des modifications de part et d'autres. La dimension de l'apprentissage social et de l'apprentissage situé, qui n'existe pas dans la conception behavioriste « essais-erreurs », est présente dans le tâtonnement expérimental ; le travail sur l'observation présente ainsi de nombreuses récursions organisationnelles : observer une situation, observer les autres en train d'observer la même situation, échanger sur les processus d'observation...

Le processus de validation / invalidation par conflit cognitif ou socio-cognitif, les allers-retours entre modèles théoriques et empiriques établissent un lien entre tâtonnement expérimental et processus de recherche, y compris dans la formation par la recherche.

Partant de la confrontation coopérative interculturelle (conflit socio-cognitif au début), les membres du sous groupe Etoiles parviennent à un consensus sur la notion d'autoformation coopérative, qui constitue une autoformation coopérative : il y a validation par consensus de l'hypothèse ; non formulée, elle est implicite dans la modélisation de travail pour la formation. Il existe ici une isomorphisme (identité de forme), mais également une homologie (identité de discours) sur la nature de l'apprentissage : ce qui est parlé est fait en même temps. La dissonance cognitive, si les valeurs communes sont suffisamment fortes, si le climat affectif est positif, peut conduire à un dépassement des divergences exprimées lors des conflits socio-cognitifs par abstraction, apportant ainsi une équilibration majorante, facteur de problématisation, d'apprentissage, de transformations personnelles et de groupe.

Les invalidations, objectivations, précisions représentent entre 4,2% et 5,6% dans le travail en sous-groupe. Les objections sont prises en compte, discutées, argumentées de manière coopérative et respectueuse, et servent ainsi, comme le note LQ dans son texte, à la

croissance du groupe. Le processus de renforcement des autres est proportionnellement plus développé (24,7% et 14,7%) des interventions que le processus de renforcement personnel (8,6% et 4%).

Un couplage entre un faible niveau d'objections, un questionnement important (formulation de demandes de précisions, d'informations, de questions facilitant la problématisation, la métacognition, le développement de la réflexivité) et une part élevée de renforcement (argumentation de ses positions, interactions, empathie, renforcement) semblent être des formes de caractérisation de la facilitation de l'apprentissage au sein d'un groupe coopératif.

7.4.5 Catégorie 5 : Apprentissage transformateur, voire émancipateur, autoformation coopérative

L'idée exprimée par TH, et validée par l'équipe d'animation, est que les valeurs réellement incarnées ont une incidence très forte sur le groupe. La réunion des animateurs pour préparer le stage les place déjà dans le même défi à résoudre que celui que les participants ont à affronter dans le vécu de l'atelier en collectif et dans le travail des sous-groupes, puis dans le cadre de leur travail : comment faire de la diversité culturelle, de l'hétérogénéité une source d'apprentissage transformateur et enrichissant par co-formation ? Une autre question est importante : comment organiser les apports théoriques en restant cohérents avec les théories socioconstructivistes de l'apprentissage et/ou la pédagogie Freinet ?

L'hypothèse de base est que, pour que cette confrontation interculturelle soit féconde, qu'elle suscite un apprentissage transformateur, il faut qu'elle soit coopérative ; la prise en compte de chacun et la création d'un esprit coopératif recouvre trois aspects :

- La prise en compte de la personne, de son expérience, de sa culture, de son système éducatif, de ses questions, de ses apports : elle s'effectue pour commencer par l'expression personnelle sur fiche et par le fait de remplir la colonne réservée au système éducatif.
- La création de liens : elle se fait par l'utilisation symbolique d'objets permettant d'exprimer une partie de soi en proposant un rôle dans le groupe, et en mettant en place des responsabilités permettant un fonctionnement démocratique pour le groupe qui se constitue par la même occasion.
- La possibilité d'exprimer une question et un apport : elle est située à l'interface entre la personne et le collectif ; c'est le point de départ d'une organisation coopérative et d'un travail en sous-groupe prenant en compte les personnes.

Le respect de chacun dans son unicité est essentiel pour que s'instaure la confiance indispensable à la construction d'une posture d'auteur au sein du groupe. L'entraide mutuelle au sein du groupe, l'empathie facilitent les premières tentatives d'expression personnelle et les processus de problématisation. L'écoute, l'accueil reçu, la valorisation, constituent un renforcement et incitent à s'engager plus dans le questionnement, l'expression des conceptions, qui peuvent alors susciter une confrontation coopérative, mais généralement bienveillante, pensée dans la solidarité et le respect. L'apport théorique construit à partir du vécu du groupe est alors opportun pour constituer un premier niveau de réflexivité, une métacognition. La dissonance cognitive articulée à l'esprit coopératif constitue alors les conditions d'une construction progressive où chacun joue successivement le rôle de médiateur (exemple : la matrice portée par CT qui prend le leadership à ce moment-là) ; cette médiation lui permet de progresser dans la formalisation de sa propre construction, donc d'aller vers une élucidation, tout en se valorisant et en facilitant la compréhension des autres. La traduction constitue une autre manière d'assurer la médiation, par le choix de la langue, mais aussi par la nécessaire reformulation de la compréhension en cours. La multiplication des points de vue offre de nouvelles perspectives rendant la construction de la connaissance plus facile en offrant des formulations qui peuvent, en multipliant les approches, résonner avec différents profils cognitifs (exemple : la définition de la réflexivité apportée par NE pour NJ).

L'intensité de l'apprentissage paraît proportionnelle à celle de cette cohérence interne. Le processus vécu est en fait une forme de tâtonnement expérimental articulé à la coopération, qui est vécu et théorisé en même temps, à partir d'une modélisation ; il passe par une reconstruction coopérative du groupe.

La nécessité de créer une intersubjectivité pour fonder un questionnement commun, puis l'animation d'une heure à destination du collectif constitue la base d'une œuvre commune, donc d'une coopération. La taille du sous-groupe donne beaucoup plus d'opportunités à chacun d'intervenir, et c'est à partir de là que surgissent des conflits socio-cognitifs. Les conditions affectives étant positives (bienveillance, écoute, empathie), des confrontations coopératives interculturelles permettent de mettre à jour les conceptions et de les éprouver face au réel et aux autres. L'égalité de statut dans le groupe, l'absence de jugement sur l'erreur, considérée comme formatrice, la possibilité de mettre à l'épreuve des hypothèses en les confrontant aussi bien aux autres qu'au réel, la possibilité d'exprimer ses doutes, ses non-

savoir, de questionner aussi bien pour demander une précision, une traduction, l'autorisation d'émettre une objection dans le respect de l'autre, l'argumentation, le renforcement positif, constituent autant de conditions d'un apprentissage transformateur, voire émancipateur, d'un empowerment (cas de CT, étudiant, qui s'autorise à s'exprimer parmi des formateurs et des enseignants, en prenant conscience de la pertinence de ses interventions, ou de KB, qui se sent complètement reconnu à parité avec tous). La confiance amène une prise de risque plus importante, et donc à exposer réellement ses conceptions, et à recevoir des retours du groupe : situation très déstabilisante pour NJ, mais qu'il a jugée ensuite très bénéfique, et l'ayant conduit à s'impliquer en produisant un plan de formation et de coopération internationale.

La consigne d'amener à formuler un questionnement commun conduit à la nécessité d'abstraire pour retrouver « l'essence » apte à fédérer les questionnements et à obtenir une validation par consensus.

Des compétences sont construites ou renforcées ; elles permettent d'atteindre un niveau plus poussé :

- de la capacité de synthèse à la capacité de modélisation pour NG,
- de la traduction à la reformulation et à l'utilisation de métaphores pour NE,
- de l'animation de formations à la construction d'une posture d'enseignant-chercheur pour CL, par la prise de conscience d'un processus théorisé de tâtonnement expérimental dans la recherche comme dans la formation,
- du sentiment pour MQ d'être un échelon intermédiaire pouvant mettre la recherche au service de l'éducation par la recherche-action avec les enseignants.

Cet apprentissage est donc transformateur pour les personnes, mais aussi pour le groupe, dans sa dimension d'apprentissage social et situé. Il prend une dimension émancipatrice pour certains participants (NJ, CT, et KB). La forme complexe de pensée de certains d'entre eux les amène à l'intuition d'un effet papillon, d'une communauté créée et tendant à s'étendre par les personnes touchées et par les incidences engendrées dans les différents contextes : des effets de l'apprentissage sont donc perceptibles au niveau micro (les personnes), méso (la volonté de créer et d'étendre un réseau international pour continuer les échanges et organiser d'autres rencontres, NG, LU, NJ) et au niveau macro (impacts possibles dans différents systèmes éducatifs : effet papillon exprimé par SU et GZ).

7.4.6 Catégorie 6 : Créativité

Les dimensions émotionnelle, affective, esthétique ont été largement intégrées dans la conception de la formation, en même temps que des aspects cognitifs. Cet appui sur les deux hémisphères du cerveau, le statut donné à l'erreur, et l'importance de la communication horizontale ont exercé un rôle dans la richesse des productions des participants et des activités organisées par les sous-groupes. Elles montrent que les conditions organisées pour cet environnement d'apprentissage ont été propices à la créativité. Celle-ci s'est présentée au niveau de la forme (carte heuristique, schémas de l'environnement d'apprentissage), dans le mode d'expression choisi : verbal - histoires, comptes-rendus formels, métaphores, questions réponses, argumentation - dessin, expression corporelle ou dramatique, ou au niveau du contenu (articulation de la science et de la poésie, du rationnel et de l'émotionnel, de l'esthétique et du cognitif). Ces différents types de formes et fonds ont généré des interactions et rétroactions riches durant le vécu de l'atelier, et ont accru l'efficacité de l'apprentissage en s'adressant simultanément à l'hémisphère droit et gauche.

Il semblerait que le développement d'un climat affectif positif, appuyé sur des ressentis émotionnels (bien-être, aspect artistique et esthétique, sentiment d'être reconnu), facilite le fait d'apprendre à faire face à l'imprévu et à l'incertitude ; cet apprentissage peut s'effectuer dans une forme d'auto-organisation du groupe : elle ouvre vers la prise en compte de la pensée divergente et crée les conditions favorables à l'émergence de la créativité. La liberté laissée aux participants pour la forme de leur participation leur permet d'exprimer des contenus très variés, des ressentis individuels, sous des formes créatives personnelles, mettant à disposition du groupe ou du collectif des contenus émergents, tant par le contenu que par la forme.

La dialogie organisation / prise en compte de l'imprévu est liée à l'auto-organisation, mais aussi à l'incertitude. L'organisation a été mise en place dans le cadre de la préparation et de l'animation de l'atelier. Elle est très sensible dans les notes de TH, mais également dans la description du processus d'apprentissage de l'atelier, présenté dans le bilan rationnel réduit proposé à la fin de la dernière séance (N°6). L'organisation prévue permet de s'adapter aux différentes propositions, avec un essai d'anticipation de situations possibles, de façon à pouvoir répondre de manière adaptée à ce qui se présente. Il ne s'agit donc pas d'une totale improvisation, mais d'une base structurelle pouvant constituer une trame permettant l'auto-organisation. Une réelle place est laissée à l'expérimentation, et à des formes de travail

prenant en compte l'expression individuelle, suscitant le conflit cognitif et socio-cognitif, conduisant à la recherche d'une synergie, et donc à l'émergence d'une intelligence collective, tant dans la dimension du travail en groupe que dans l'articulation avec le collectif.

Il s'agit en fait de la création d'un environnement d'apprentissage, comportant :

- un ensemble de matériels, bien plus important que celui réellement utilisé, pour suivre les projets et pistes qui peuvent se présenter,
- un cadre spatial (importance de détails, y compris esthétiques, dans le décor et l'accueil, pour créer une ambiance de bien-être),
- un cadre relationnel qui facilite la constitution du groupe, relie les personnes, et organise les responsabilités pour le bon fonctionnement du groupe (interdépendance des personnes par la coopération),
- un cadre temporel avec une planification d'ensemble comportant une intentionnalité, des objectifs processuels, cognitifs et relationnels, une organisation quotidienne prévue au jour le jour, avec une animation tournante, et une négociation des contenus possibles chaque jour ; l'intégration de l'imprévu est envisagée, y compris avec l'accueil des apports et questions des participants. Le cadre est souple, mais il suppose des choix relatifs à des hypothèses pour agir, dont les conséquences doivent être évaluées afin de fonder les nouvelles hypothèses ou de nouveaux dispositifs.

Le terme d'expérimentation est utilisé par TH dans la prise de notes concernant l'animation de l'atelier. Il recouvre une vision d'hypothèses pour agir, mises à l'épreuve du réel et des autres, donc caractéristique du tâtonnement expérimental. Il permet une liberté pour agir qui ouvre la porte à des visions divergentes et à la créativité, utilisant les rétroactions pour donner une posture d'auteur et renforcer la confiance en soi.

La prise en compte de l'imprévu peut se faire pour s'adapter aux conditions de temps, pour accueillir la pensée divergente... Le choix réalisé de modifier ce qui a été planifié peut avoir des conséquences aussi bien positives d'un côté que négatives de l'autre.

Ce genre de décision pour l'animateur, l'enseignant, le formateur, repose sur un arbitrage, qui va générer des avantages et des inconvénients. La dimension du temps est essentielle : le report d'activités est plus facile sur un temps plus long. Dans le cadre d'une auto-gestion, les décisions relèvent du groupe, mais le leadorat joue un rôle dans les activités réellement choisies. Il peut être important de laisser se dérouler une activité qui déborde, car un élan créé peut être très fécond, et le passage à tout prix dans une planification est souvent artificiel et

stressant. L'oppression créée par le respect absolu d'un planning et de contenus à faire passer peut empêcher la créativité.

La contrainte de temps met en tension l'efficacité (essai de tenir les objectifs prévus et de fournir des contenus ou de mettre en place des dispositifs décidés par le groupe) et la création d'un climat affectif propice à la créativité, produisant des émergences non prévues : des effets positifs et négatifs surgissent en fonction des choix faits. La place des événements mentionnés dans le planning de l'atelier (début ou fin) a une grande importance : les activités non faites peuvent être reportées au début, ce qui n'est plus le cas à la fin. Les conséquences de modifications d'emploi du temps paraissent donc plus importantes lorsqu'elles se déroulent à la fin plutôt qu'au début. Elles sont moins importantes sur une durée plus longue.

Intégrer l'imprévu est parfois inévitable, parfois souhaitable ; cela comporte des effets qui ne peuvent pas forcément être anticipés, même quand la souplesse d'une organisation rend possible la modification de ce qui est planifié. Elle relève toujours de l'incertitude en matière de résultats. Le moment choisi pour une modification est un paramètre important pour apprécier la possibilité de report de ce qui n'est pas fait, de ce qui est écarté dans le choix. Les choix réalisés doivent être repensés à différentes étapes pour en tirer des éléments importants pour leur évaluation, leur validation ou leur invalidation. Former ou éduquer à une pensée complexe suppose de faire des choix, de faire face à l'imprévu : mais cela nécessite une réelle réflexivité pour analyser les effets de ces choix afin d'être mieux à même d'effectuer des arbitrages quand ils se présentent. Ces choix peuvent comporter à la fois des effets positifs et des effets négatifs : une réelle position réflexive peut permettre d'exercer ces choix petit à petit en pesant les possibles, et l'expérience constitue une base d'appréciation très importante pour les effectuer de manière éclairée. Cela nécessite de prendre le temps de les évaluer et d'en abstraire des éléments utiles à leur transfert dans des situations possédant quelques caractéristiques communes facilitant la mobilisation des apprentissages construits à cette occasion.

7.4.7 Catégorie 7 : réflexivité

Critère 7 : Elucidation de la posture du chercheur : il met en place une recherche collaborative internationale

Notre position de leadorat est confirmée par la place accordée à l'apport de nouvelles idées : 19 sur 21. Elle est caractérisée ici par le nombre de prises de paroles, et les différentes

fonctions assumés successivement : la possibilité de comprendre l'anglais et le français donne un pouvoir. L'enjeu pour nous est de construire la posture d'une personne capable d'animer une recherche collaborative internationale : cette première réunion compte donc pour révéler notre travail, voir l'écho reçu, évoluer à partir des rétroactions, et voir si la perception par les membres du groupe exprime les signes d'une possible concrétisation de cet enjeu. Pour plus de détails, il est possible de se référer au tableau des rôles joués par les membres du groupe annexes volume III p. 247.

Notre proposition de matrice vient en réponse au questionnement de HEG. Nous saisissons cette opportunité (forme de *kaïros*) pour répondre à sa demande, tout en mettant à l'épreuve du groupe le produit de notre travail et de nos hypothèses. Il s'agit là d'un phénomène lié au tâtonnement expérimental : nécessité de confronter au réel ou aux autres. Il y a eu intuition (*insight* après un vécu particulièrement riche en Espagne), modélisation à partir de différentes théories de l'apprentissage, de la communication, et écrits sur la pédagogie Freinet. Le produit de la modélisation est renvoyé au groupe : le processus de récursions organisationnelles entre déduction et induction, modèle théorique et modèle empirique est ainsi mis en œuvre avec des interactions spirales, à l'image de la modélisation produite par E. Lèmery. Ce processus complexe théorisé dans le cadre de la pédagogie Freinet est ici transposé dans la formation et la recherche. La modélisation est injectée dans le processus de construction de connaissances et d'apprentissage du groupe. NG produit une première modélisation de l'appropriation réalisée au sein du groupe. Elle s'appuie sur la rationalisation pendant que NE propose des métaphores, dans la séance de travail du 24. Ces deux aspects permettent de mettre en œuvre un apprentissage ancré simultanément dans les deux hémisphères du cerveau. L'hétérogénéité créée ainsi permet de diversifier les approches possibles. La modélisation produite par NG amène HEG à se demander comment elle a pu se réaliser, à revenir en arrière sur le questionnement comme sur le processus. LU va alors également apporter sa vision à la construction de l'apprentissage au sein de cette organisation apprenante créée. Il est entré en résonance à partir de la métaphore de la chasse, auquel il a été très sensible.

Le groupe commence un travail d'appropriation par un jeu de questions qui amènent à préciser les conceptions de chacun et à les confronter, à susciter des conflits socio-cognitifs et ensuite des interactions propices à un apprentissage transformateur. Les apports théoriques proposés se font à la lumière de l'analyse du vécu du groupe, par une démarche réflexive où

la métacognition joue un rôle dans les phénomènes d'apprentissage. Une phrase de HEG, lors d'un moment collectif, apporte un éclairage important sur l'apprentissage transformateur réalisé à cette occasion : « Quand il est possible de travailler la théorie et la pratique en même temps, ça, nous ne l'oublierons jamais ! » (voir montage vidéo « apprentissage transformateur » sur le DVD).

Caractérisation de la posture de facilitateur :

Le tour de parole 302 permet de revenir sur le questionnement initial des membres du groupe, et de voir s'ils ont pu avancer dans leur problématisation. Trente-sept tours de parole apportent une reformulation ou une synthèse de notre part, afin de prendre en compte et de faire avancer le cheminement des personnes et celui du groupe.

Le pouvoir d'organisation est dévolu au groupe. Des questions sont destinées à faire des synthèses des propositions pour éventuellement pousser le questionnement sur des points qu'il est souhaitable d'anticiper pour les penser, comme la possibilité d'un 4^{ème} groupe, ou pour développer la réflexivité ou la métacognition.

Une fois les apports cognitifs validés par le groupe, et le terrain commun créé, la recherche de la création d'un réseau coopératif international, qui faisait partie de la motivation initiale de NG et de LU, va reprendre sa place, curieusement soutenue par CT, étudiant, qui va jusqu'à exprimer l'importance de la régulation du réseau à la lumière de la cybernétique appliquée aux phénomènes physiques, et transférée sur le fonctionnement de groupes humains.

Le groupe exprime un consensus qui va déboucher sur un mode de présentation en collectif qui va être partiellement remis en cause, lors de la confrontation au réel.

En effet, NJ, qui n'a pas réellement problématisé jusque là, éprouve un phénomène d'apprentissage transformateur, qu'il symbolise par un dessin. Il a le besoin de confronter ses conceptions sur un autre mode que le verbal à l'ensemble des personnes de l'atelier. Il choisit le temps de présentation du travail de l'atelier pour le présenter. Nous sommes chargée de présenter au collectif le travail de réflexion demandé sur la poursuite du travail en réseau. Nous prenons alors la décision de laisser NJ présenter sa conception et susciter les réactions des autres. En effet, NJ s'est peu exprimé oralement, et il éprouve à ce moment le besoin de le faire. Il s'agit d'une expérience de confrontation coopérative que nous pensons intéressante, et qui se révèle déstabilisante, mais féconde pour lui. Par contre, le temps manque pour

développer comme nous l'avions imaginé le projet « Poursuivre le travail en réseau. » Le temps de présentation est limité à une heure : les autres personnes de l'atelier n'acceptent pas le mode prévu par notre groupe pour l'organisation. Les groupes et les personnes choisissent de travailler sur toutes les thématiques, avec des participations sur des post-it. Nous décidons alors de réaliser la synthèse des apports le soir, et de la présenter le lendemain. Le temps limité nous pousse à commenter le tableau le lendemain ; mais les effets escomptés d'auto-organisation par une prise de conscience des points et une répartition coopérative des tâches, visant la mise en œuvre d'une intelligence collective ne peuvent se réaliser. Seul SU prend en charge la dimension logistique avec les TICE. Ce manque de temps a sans doute des impacts très importants dans la suite du fonctionnement du réseau. Ce tableau pourrait servir de point de départ d'une nouvelle réflexion lors du prochain atelier prévu en juillet 2012, lors de la RIDEF de León, en Espagne.

Cette situation représente un dilemme caractéristique de la posture de facilitateur ou d'animateur d'un groupe. Cependant, il n'est pas certain qu'un temps plus long accordé à ce travail sur le tableau aurait permis une plus grande dimension participative et coopérative du fonctionnement du réseau entre 2 RIDEF. Peut-être la question de la durée et de la maturation sont-elles des éléments essentiels à prendre en compte dans l'évolution d'un groupe vers une prise en charge coopérative des différentes fonctions pour un déroulement bien équilibré.

7.4.8 Catégorie 8 : Obstacles et limitations

Le problème du temps a été récurrent : l'intégration de l'atelier, conçu comme un stage, à l'intérieur de la RIDEF a posé des problèmes de surcharge de travail. L'équipe de co-animation a envisagé une possible rencontre en dehors de ce cadre.

La prise en compte de l'imprévu dans l'animation de l'atelier n'a pas les mêmes conséquences selon la durée de l'action de formation, et le moment où des modifications sont apportées : en début ou en milieu d'action, il est facile de reporter ce qui était prévu et qui a été reporté, mais à la fin, ce n'est plus possible. Les choix impliquent alors de réfléchir à ce qu'ils ont pour conséquences, et souvent il n'est pas vraiment possible de les anticiper. Quand il y a suffisamment de temps, la décision peut être prise en groupe, mais ce n'est pas toujours possible. Il y a alors un arbitrage de la part de l'animateur, qui prend la responsabilité d'accepter ou de refuser d'intégrer l'imprévu (quelquefois il n'est pas possible de faire autrement !). Ce choix peut avoir des effets bénéfiques et d'autres négatifs. Ainsi, il a manqué un bilan individuel à la fin de l'atelier : il était prévu par TH, mais CL a débordé du temps

d'une heure prévu pour le bilan créatif qu'elle a animé, qui a été apprécié par les participants. Cela a suscité des tensions dans l'équipe de co-animation. Cela touche la question des règles de fonctionnement et de la régulation : elle a été évoquée à plusieurs reprises pendant l'atelier, en particulier à travers la présentation du sous-groupe « Etoiles », mais sans qu'elle puisse réellement être prise en compte et traitée : c'est en fait un enjeu majeur pour le fonctionnement des groupes d'adultes (en formation et en recherche). C'est donc un thème central dans et pour la poursuite de la recherche collaborative internationale.

7.4.9 Synthèse de la situation 4

Les nombreuses productions écrites fournies lors de la situation 4 multiplient les points de vue : sans pouvoir donner une vision « objective » de la situation, ces regards subjectifs croisent des ressentis de personnes d'origines culturelles et de profils cognitifs divers, rendant compte de leur perception de la situation de manière assez variée : métaphores, fictions symboliques et métaphoriques, comptes-rendus sous forme de textes narratifs, synthèses, schémas, approche analytique rationnelle, et même un texte mêlant métaphores, synthèses et approche cognitive. Le croisement de ces points de vue permet, selon Husserl, d'approcher le noyau de signification existentielle. Il est intéressant de choisir également deux approches totalement dialogiques :

- une analyse fine des différentes interventions, comme une prise de recul avec une analyse de la typologie des interventions dans le cadre du travail en sous-groupes (exemple du sous-groupe Etoiles),

- et un recul supplémentaire pour cerner les conditions systémiques mises en place dans l'atelier permettant d'atteindre les résultats obtenus, à travers des documents présentant une approche beaucoup plus synthétique.

L'intérêt de ces différentes approches est d'essayer de comprendre comment le dispositif mis en place fonctionne, quels apprentissages sont réalisés, et quels sont les liens entre le dispositif et l'efficacité de l'apprentissage.

7.4.9.1 Approche synthétique de documents et environnement d'apprentissage

Certains documents sont intéressants mais ne peuvent pas être intégrés dans une démarche d'analyse dans des critères ou des catégories : ils en recouvrent plusieurs, ou apportent une vision plus globale en lien avec l'hypothèse, une complémentarité par rapport à l'analyse

détaillée. Ils permettent aussi de mettre en tension, dans une approche complexe, analyse et synthèse.

La carte heuristique de DC représente bien une modélisation de la mise en place de conditions favorables à la création d'un apprentissage transformateur, qu'il est difficile de classer dans un seul critère ; les 5 branches sont :

- les besoins de l'humain :

*pain

*besoin des autres, caresses, toucher

*réussir, se former, essais, erreurs

* respect de son rythme, bien-être, sablier, pause, patience

*jouer, s'envoler, musique,

- l'individu :

*stimulé par le groupe,

*souriant, accueillant, curieux, attentif, à l'écoute, sensible, beauté, laisser son empreinte,

- l'affectivité :

*changer de physionomie,

*créativité, liberté,

* plaisir- joie- passion de travailler, avec les autres, vie en rose,

- l'hétérogénéité :

* diversité, langage, des langues, culturelle, brassage, richesse, découverte, changement,

*individualité, singularité, trajet intérieur,

*sciences, harmonie,

- la synergie de la communication :

*solidarité,

*construire connaissances, groupe, monde, écologie,

* s'organiser, échanges, idées, expression, ensemble création, plumes,

* aide, coopération, vie démocratique, entraide.

*affectivité dans plusieurs branches,

- Aspect systémique :

*liens qui pourraient être ajoutés, mais qui ne figurent pas pour ne pas alourdir :

- la branche « plaisir-joie-passion de travailler », pourrait être liée à la branche « réussir », dans besoins de l'individu,

- la branche affectivité pourrait être reliée à la branche besoin des autres, dans besoin de l'individu),

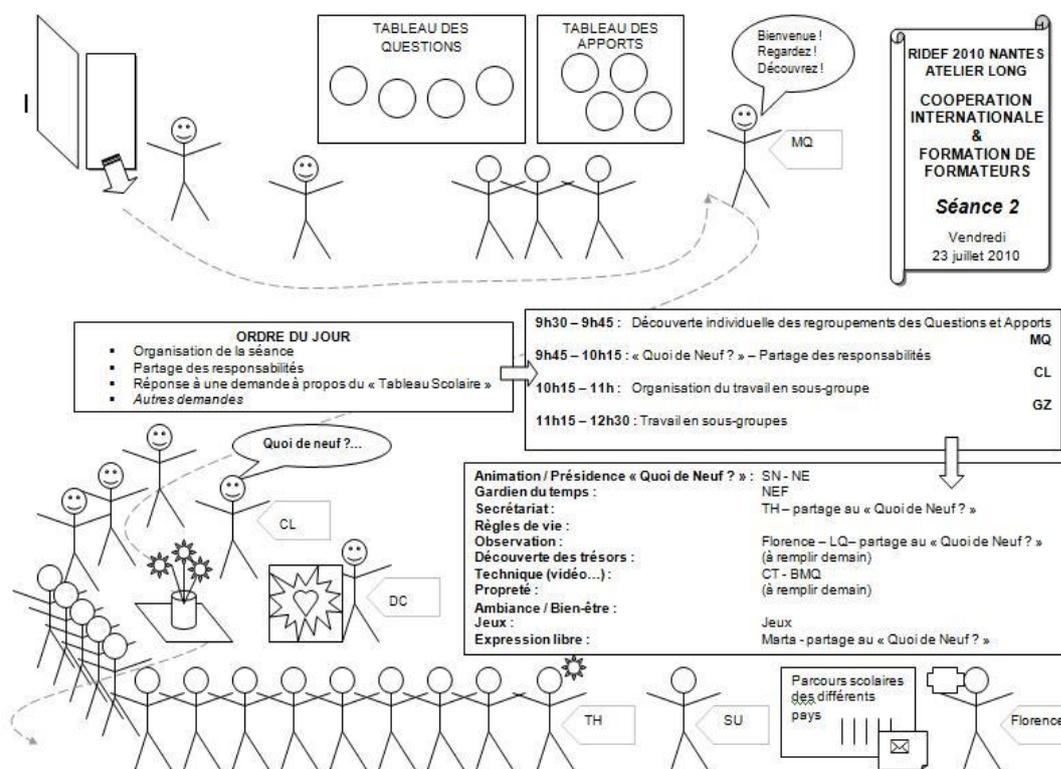
- les différentes branches sont en réalité en lien avec les autres : l'individu est reconnu par le groupe, le groupe est formé d'individus ; parmi les besoins des individus, certains sont liés aux autres, comme le sentiment de sécurité et la reconnaissance, qui facilitent la réussite ; l'affectivité et la sensibilité émotionnelle, esthétique prises en compte, favorisent des apprentissages cognitifs efficaces et transformateurs, qui sont accrus par la diversité culturelle et la richesse des singularités, quand le climat est positif. Cette richesse est d'autant plus importante que l'expression libre et l'auto-organisation favorisent la pensée divergente, et par là-même la créativité des personnes (lien, s'organiser, et création sur la même branche); la créativité du groupe est d'autant plus développée que la dissonance cognitive est grande (diversité culturelle, langage, langues, brassage, hétérogénéité) dans une ambiance propice, c'est-à-dire dans un partage de valeurs communes humanistes (solidarité, écoute, entraide, brassage, vie démocratique, coopération, respect de son rythme, patience...). La mise en œuvre de ces valeurs est facilitée par une démarche réflexive, une réflexion sur les finalités.

Des éléments en interactions qui produisent des récursions organisationnelles ont constitué des conditions favorables à un apprentissage transformateur ; il est probable que leur utilisation hors du système, c'est à dire de cet ensemble de facteurs reliés entre eux, ne puisse conduire à un résultat aussi positif.

Il est possible de revenir sur une autre forme synthétique de présentation des résultats qui ne pouvaient être analysée par critère ou catégorie, tant elle recouvrait des aspects différents et systémiques : il s'agit des schémas / comptes-rendus réalisés par TH. Il est intéressant de les comparer avec la carte heuristique de DC, car ils présentent un autre point de vue, celui d'une des animatrices, qui apporte donc la dimension de l'intentionnalité, et une approche à la fois rationnelle et intuitive de l'organisation de l'atelier. Elle donne aussi une vue d'ensemble de l'organisation de l'atelier, une perception plus large et synthétique.

Deux pages de schémas ont été réalisées le 23 juillet par TH :

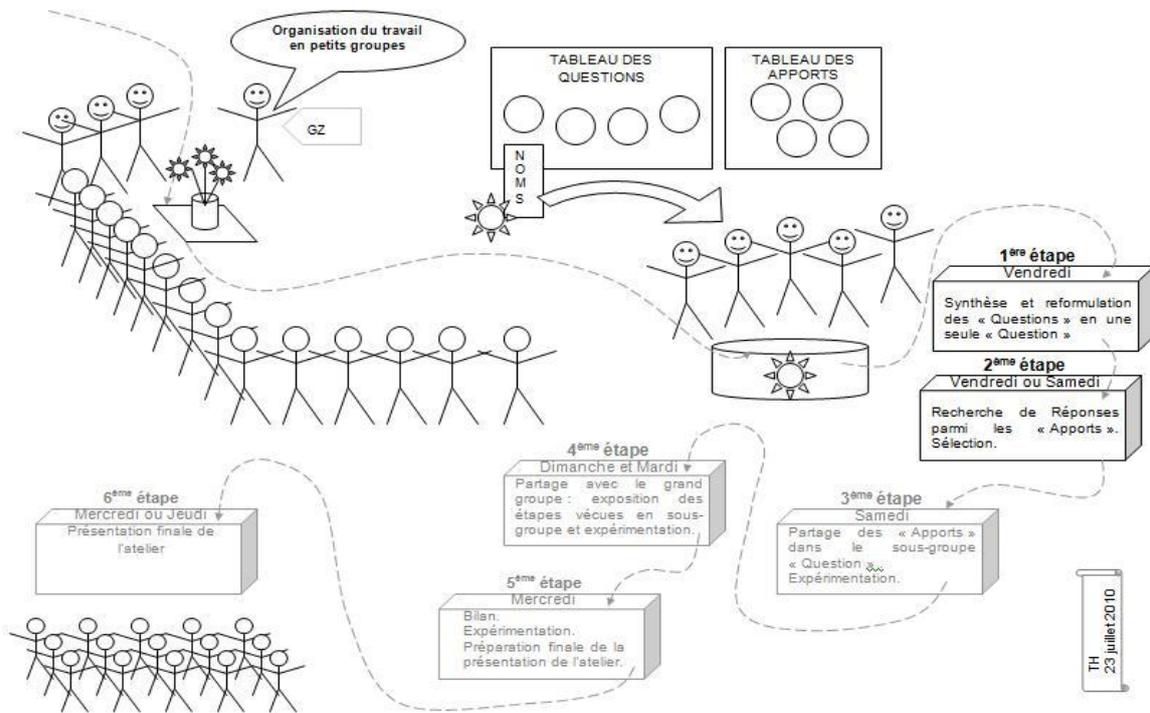
Figure 20 : Environnement d'apprentissage : schéma de TH 23 juillet n°1



Ces deux schémas font apparaître que les conditions de cette auto-organisation ont été pensées par l'équipe d'animation : loin de relever du spontanéisme, c'est un véritable *environnement d'apprentissage* qui a été conçu. Le petit bonhomme qui dit bienvenue symbolise l'importance de la qualité de l'accueil ; chaque personne qui arrive est reçue de manière personnalisée : MQ, SU, GZ, CL, qui peuvent parler anglais, français, ou espagnol, adressent quelques mots, présentent les différents lieux importants à repérer, la procédure à suivre (fiche individuelle, affiche des systèmes éducatifs). L'ordre du jour est affiché dans la salle. Des chaises sont autour des tables, sur le côté. Au centre de la pièce trône un foulard, sur lequel est déposé un vase avec un bouquet de fleurs, et les objets ou étiquettes symboliques pour penser à son rôle dans le groupe. Trois animateurs se succèdent pour les moments collectifs. Nous avons choisi de filmer cette matinée dans son intégralité. L'activité prévue par CL permet à chacun de s'adresser au collectif, mais dans le sens de la présentation d'une partie de sa personnalité en lien avec un rôle possible à jouer dans le groupe. Cela permet de déboucher sur des responsabilités librement choisies, pour organiser la vie du groupe. C'est à ce moment que nous pouvons partager la responsabilité de la vidéo pour ne

pas occuper ce seul rôle. L'animation prise en charge par GZ permet de passer aux contenus, sous la forme de questions et d'apports, ce qui symbolise le fait que chacun peut être enseignant et apprenant.

Figure 21 : Environnement d'apprentissage Schéma de TH 23 juillet n°2



Les sous-groupes sont formés autour de rassemblements de questions. L'articulation avec les apports n'a pas été vraiment prévue, si ce n'est la possibilité de changer de groupe si les apports peuvent intéresser d'autres personnes.

« 2. Recherche de Réponses parmi les « Apports ». Sélection.

FIN SEANCE 2 – DÉBUT SEANCE 3

Possibilités :

L'Apport est au sein du groupe (le plus probable) : simple !

L'Apport est au sein d'un autre groupe : plus complexe à organiser (créneaux complémentaires...)

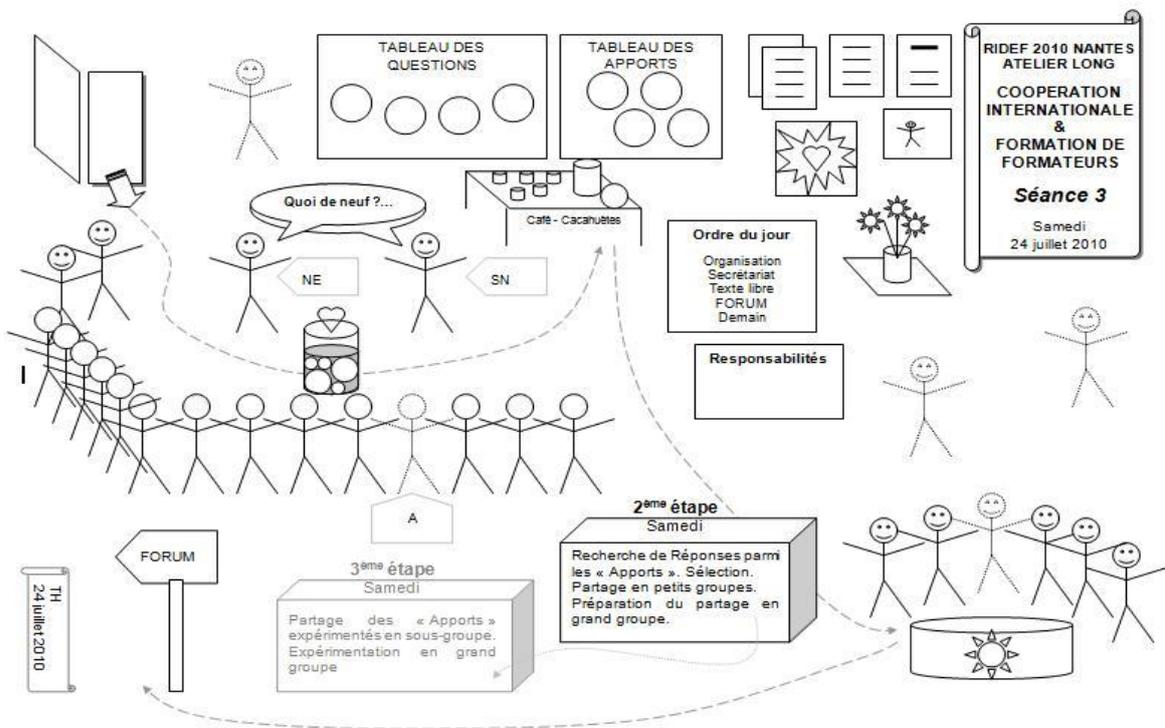
L'Apport n'existe pas dans le groupe : définir une stratégie de recherche de ressources extérieures. » *Annexe 4.1.3.8 p. 109 Notes de TH*

Les étapes suivantes prévues sont toutes représentées. La couleur noire symbolise celles qui sont proches et relativement sûres. La couleur grise montre ce qui est prévu, mais en pensant à de possibles adaptations en fonction du vécu. La présentation du travail réalisé en commun par chaque sous-groupe est pensée comme une expérimentation, de même que le bilan. La démarche scientifique est ici implicite, avec des hypothèses possibles pour l'action,

et une vision sous forme d'expérimentation, et donc de validation ou d'invalidation, qui rejoint le terme « Sciences » employé par DC dans sa carte heuristique, initialement utilisé en l'associant à « poésie » par NE. L'intentionnalité est donc claire dans cette première étape de représentation du travail sous forme de schéma.

La 3^{ème} séance, du samedi 24 juillet, est représentée ci-dessous. Le vase de fleurs est toujours présent, mais il est sur le côté. La carte heuristique de DC, qui a impressionné tout le monde, est mise en valeur par le lieu choisi pour l'exposer. Des textes des participants commencent à être présents sur le panneau d'affichage. Le schéma montre l'importance de l'affichage dans l'environnement d'apprentissage créé.

Figure 22 : Environnement d'apprentissage Schéma de TH du 24 juillet

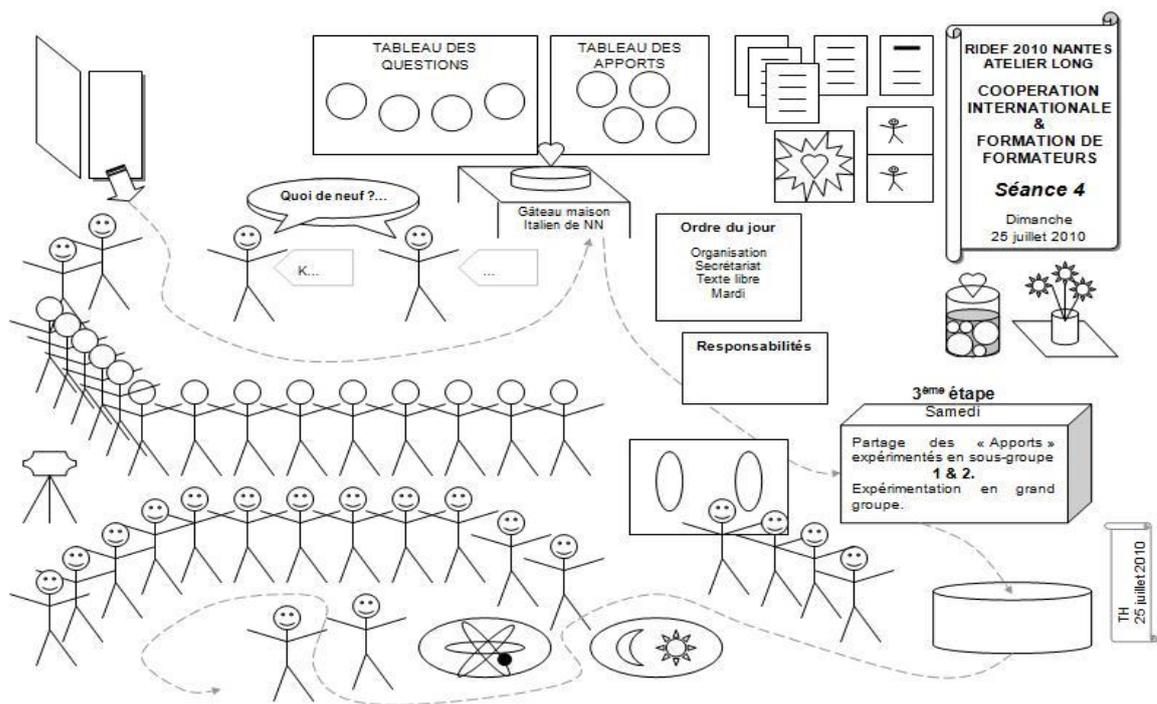


Le déroulement effectif est présenté : le cercle du matin, ou « quoi de neuf » est animé par NE et SN, les deux professeures roumaines. Les problèmes de secrétariat et de gestion des responsabilités (dimension organisationnelle) sont abordés, et les productions des participants – texte libre- sont valorisées (importance de la partie expressive pour renforcer la posture d'auteur). L'incertitude ou l'imprévu peuvent être intégrés (informations, annonces, problèmes à résoudre si nécessaire). Les animatrices présentent ainsi une histoire avec différentes matières dans une carafe pour montrer qu'il y a différentes manières de la remplir quand on la pense pleine. La conclusion proposée est qu'il reste toujours une petite place dans

son emploi du temps pour partager avec ses amis, en nous proposant de quoi faire une collation. Le bien-être reste donc un élément important dans cette matinée, donc la qualité des conditions affectives. Ce temps sera reporté, la pause et le café seront effectifs une heure plus tard. La journée est ouverte sous forme de forum, ce qui est inscrit dans l'ordre du jour sous le tableau ; deux personnes s'intègrent pour participer dans un sous-groupe de travail : un formateur d'enseignants français, et un professeur d'histoire de l'université de Madrid, mais pas dans le sous-groupe « Etoiles », qui poursuit donc son travail. La possibilité de partager les apports en sous-groupe apparaît en gris : le temps qu'il reste ne permet pas de passer à cette étape.

La séance 4, du dimanche 25 juillet, est présentée dans le schéma ci-dessous. Les fleurs, la carafe remplie de différentes manières, et la carte heuristique centrée sur le cœur sont toujours présents dans le schéma, donnant la dimension sensible et symbolique.

Figure 23 : Environnement d'apprentissage Schéma de TH 25 juillet 2010



Les deux premiers groupes proposent leur animation : le groupe « Cosmos », et le groupe « Soleil et lune » animent ; ils sont représentés sous forme de pictogrammes.

TH ne produira pas d'autres comptes-rendus pour l'atelier.

Ces schémas sont très intéressants pour leur représentation de l'environnement d'apprentissage créé. Ils intègrent des aspects qui n'apparaissent pas dans l'analyse de contenus d'échanges verbaux, mais qui jouent un rôle important dans le système constitué :

- L'intentionnalité,
- L'organisation du temps, avec l'intégration de l'incertitude, dans un cadre permettant la souplesse sans le désordre, avec le déroulement chronologique (planning prévu), et le développement des différentes parties dans le temps,
- L'organisation de l'espace (vertical, mais aussi horizontal : c'est d'ailleurs TH qui va utiliser le sol pour représenter sa modélisation du travail d'apprentissage réalisé avec des feuilles organisées par terre) avec les éléments du décor qui contribuent à créer des émotions positives et du bien-être,
- L'organisation des relations, responsabilités, rôles : certaines personnes sont représentées avec leur rôle.

Cette approche plus systémique met en évidence l'intentionnalité qui a engendré l'environnement d'apprentissage, à travers les schémas / comptes-rendus de TH, dans ses dimensions d'espace, de temps, de relations. La carte heuristique comporte, comme les schémas, une approche basée sur le rationnel, mais en même temps soutenue par l'affectivité. Ces représentations mettent en évidence les imbrications entre les différents facteurs, produisant des liens, des interactions, des rétroactions de renforcement. La présentation sous forme d'approche synthétique conduit donc à découvrir d'autres aspects que ceux révélés par l'approche analytique.

Il existe un isomorphisme qui se répète sous forme de récurrences dans la conception et les différentes organisations et structures du travail, exprimé lors du bilan des animateurs, à la façon de fractales. Il transparaît en filigrane dans le tableau récapitulatif qui présente les conditions de mise en place d'un apprentissage transformateur à travers la structuration chronologique du dispositif. Les temps collectifs continuent d'exister pendant les temps de travail en sous-groupe, assurant la cohésion du groupe et l'organisation du collectif, ainsi que les tâches nécessaires au fonctionnement. Les temps de bilan offrent une prise d'indices pour le ressenti des personnes, mais ils constituent en même temps un processus de réification qui matérialise l'évolution des personnes et la constitution, puis la vie du groupe : ils permettent donc un renforcement de la cohésion. L'ingénierie pédagogique et didactique de l'atelier est passée par différentes étapes. Elle peut être synthétisée par un tableau qui présente une didactique professionnelle en 6 étapes.

Figure 24 : De la confrontation coopérative interculturelle à l'autoformation

1 Constitution de l'équipe de co-animation 1ère confrontation coopérative interculturelle
 Créer un langage commun - Incarner les valeurs
 Proposer une cohérence entre le discours, les contenus, le comportement, les dispositifs
 Prendre en compte la personne
 Etablir un climat relationnel positif et un esprit coopératif - autogestion du groupe

2 Recrutement des personnes du groupe

Présentation du contenu de l'atelier par l'équipe

Message vers les deux hémisphères du cerveau

3 Constitution du groupe coopératif de l'atelier avec les participants JOUR J

Prendre en compte la personne

Dispositifs : fiches individuelles, affiche système éducatif, post-it mes questions, mes apports

Etablir un climat relationnel positif et un esprit coopératif – autogestion du groupe

Dispositifs : animation à partir des objets, bilan

Constitution des sous-groupes à partir des questions et des apports

4 Organisation des sous-groupes de travail à partir des questions et des apports

Prise en compte de la personne

Etablir un climat relationnel positif, un esprit coopératif

Apports cognitifs – Métacognition- Intersubjectivité – Médiation- cohérence et lien théorie pratique

Mise en place de la coopération par la création d'une œuvre commune

Construit de groupe : nécessité d'un questionnement commun à tous et de l'animation d'une heure à destination du collectif

Conditions favorables à la posture d'auteur : permet le questionnement, l'expression des conceptions, l'expérience, le conflit socio-cognitif, la confrontation coopérative interculturelle

Suscite l'argumentation, révèle les points aveugles, provoque l'élucidation, génère un apprentissage transformateur

Maintien des temps collectifs : « quoi de neuf » – présentation de productions de comptes-rendus sous des formes diverses

5 Mise à l'épreuve des « hypothèses pour agir » des sous-groupes face au collectif

Expérimentation en collectif : validation ou invalidation des hypothèses, modifications éventuelles, nouvelles interactions et confrontation coopérative interculturelle

génère un apprentissage transformateur

6. Bilan

Bilan créatif de CL nouveau construit de groupe - Bilan rationnel de TH – travail individuel

7.4.9.2 *La synthèse de l'interprétation des résultats de la situation 4*

L'analyse des données met en évidence les liens étroits entre des éléments séparés pour effectuer l'analyse. L'apprentissage coopératif se retrouve dans la catégorie coopération comme dans celle de l'apprentissage. L'intelligence collective est présente dans la coopération, mais aussi dans la créativité. Il est difficile d'évoquer le tâtonnement expérimental sans le processus d'apprentissage. La réflexivité est présente dans la coopération ou dans le tâtonnement expérimental. Ces éléments apparaissent donc de manière récurrente dans différentes catégories. Les catégories liées à l'hypothèse sont destinées à distinguer, mais dans l'analyse, tout nous pousse à les relier. La validation de l'hypothèse téléologique, pensée de manière complexe, s'effectue à de nombreuses reprises dans un processus de reliance. Ainsi, les dimensions émotionnelle, affective, esthétique, sont liées à la dimension analytique et rationnelle : un travail de formation suppose ainsi de s'appuyer simultanément sur les deux hémisphères du cerveau pour susciter une accommodation, voire une équilibration majorante.

Le travail réalisé dans les différents pays et lors des trois premières situations est une base de la 4^{ème} situation, et pour la constitution d'une recherche collaborative internationale : la posture du chercheur, en particulier dans la première réunion du sous-groupe « Etoiles », vise à établir un statut de leadership cognitif pour en assurer la coordination. Cette posture est dialogique par rapport à la 2^{ème} réunion du sous-groupe, ou au contraire, l'aspect organisationnel est dévolu au groupe. Chacun des membres du groupe peut ainsi, à un moment ou un autre, s'exprimer, se placer en tant qu'auteur, et « prendre la tête du peloton » comme le disait Célestin Freinet. Formulé autrement, chacun peut être enseignant et apprenant, dans un jeu relationnel fluide basé sur une horizontalité des relations. Ce fonctionnement est sensible dans l'analyse des relations au sein du sous-groupe Etoiles : la combinaison particulière entre « objection, précision », « renforcement personnel » et « renforcement des autres » est liée à l'émergence de conflits socio-cognitifs fondés sur des différences, qui sont dépassées grâce à des convergences dans un niveau supérieur d'abstraction, sur la base d'un engagement né de la conscience de valeurs communes. La catégorie « observation, réflexivité métacognition » est bien en lien avec la formation de formateurs. Le questionnement apparaît comme essentiel. Il recouvre des demandes d'information, d'éclaircissements, d'autres liées à l'organisation, et dans une faible proportion, un travail de problématisation.

Le vécu est la base d'un processus d'induction, à partir d'un travail de métacognition, et le processus de théorisation apporte une possibilité d'abstraction qui facilite le transfert.

L'utilisation de l'auto-confrontation avec une conseillère pédagogique espagnole l'a amenée à en considérer l'intérêt dans le cadre de sa pratique professionnelle. Son implication dans la co-animation a été très grande, et elle pu transférer ce qu'elle avait appris lors de l'atelier international organisé pendant la RIDEF, dans différentes situations de formation, d'après son questionnaire.

Le terme de brassage est utilisé par un directeur d'école béninois, en charge de la formation dans le mouvement de l'Ecole Moderne de son pays. Dans le questionnaire, il mentionne qu'il pense que tous les participants ont été pris en compte, et parle d'humilité pour les responsables. Il a dit avoir réinvesti ce qu'il avait appris dans le cadre de sa classe, ce qui semblerait montrer que les compétences construites pendant l'atelier dans le cadre de la formation des formateurs ont pu être transférées dans la pratique éducative, ce qui conduirait d'un effet ascendant de la 2^{ème} sous-hypothèse vers un effet descendant, donc montrerait un processus de récursion organisationnelle, mais aussi un isomorphisme entre éducation et formation.

Les apports théoriques peuvent ainsi transformer l'agir pendant l'action de formation, mais également plus tard, dans d'autres contextes. Il y a donc une rétroaction des apports théoriques sur la pratique. Ce point est un élément d'efficacité de l'apprentissage : la cohérence est un élément très important ; entre le fond et la forme, entre l'éducation, la formation, et la recherche, sous la forme d'un isomorphisme, une identité de forme et de structure articulant tâtonnement expérimental et coopération, produisant de temps à autre une mise en abîme, une situation vécue servant de base à la théorisation, pour construire le niveau d'abstraction nécessaire à la possibilité de transférer dans un autre contexte. La modélisation produite à la suite de la situation 3, issue d'une abduction, conduit à développer une forme récursive organisationnelle entre modèle théorique et modèle pratique, entre induction et déduction, dans le cadre du travail du sous-groupe Etoiles. C'est une forme d'exemplification du fonctionnement du tâtonnement expérimental articulé à la coopération.

Cette identité de forme est également présente avec une chaîne de causalités, depuis les réunions de l'équipe de co-animation vers le collectif de l'atelier, et le fonctionnement du sous-groupe, qui anime ensuite des moments dans le collectif. L'erreur et les non-savoirs sont vécus comme des processus dynamisant l'apprentissage. La confiance créée par le climat

relationnel positif autorise l'expression d'un questionnement, et la possibilité d'être successivement en position apprenante et enseignante. L'hétérogénéité, la diversité culturelle, présente dans ce groupe de 6 personnes de nationalités différentes, produit, malgré certaines difficultés liées aux contraintes de temps, des formes d'émergence prenant en compte l'imprévu, avec quelques conséquences négatives plus ou moins importantes, selon le moment de la chronologie de l'atelier, mais surtout intégrant l'incertitude. Grâce à l'autogestion sollicitée par la demande de la formalisation d'une problématique et d'une animation communes dans les sous-groupes, l'hétérogénéité inter et intra individuelle a généré une organisation apprenante internationale. Cette capacité d'accueillir la diversité culturelle des membres de l'atelier engendre des formes d'expression très créative : elles produisent et témoignent d'un apprentissage transformateur.

Dans le fonctionnement d'un groupe hétérogène, la nécessité de créer l'intersubjectivité, et particulièrement dans le cas de la diversité culturelle, fonde un travail autour du conflit socio-cognitif qui peut révéler les points aveugles, aussi bien sur le plan de l'identité personnelle que de l'identité culturelle.

La divergence peut être dépassée, si les valeurs communes sont suffisamment fortes, par la recherche d'une forme d'abstraction permettant de retrouver les éléments communs, en apportant une décontextualisation. Elle facilite la réflexivité et le transfert. La volonté de relations démocratiques conduit à une horizontalité des relations, et produit des régulations favorables à un conflit socio-cognitif fécond.

L'effet de déstabilisation, créé par la dissonance cognitive, est mis en tension avec une sécurisation affective apportée par la coopération au sein du groupe : l'empathie, le souhait de créer un bien-être au sein du groupe, aident à dépasser l'angoisse liée à la remise en cause du système de perception. Les apprentissages coopératifs passent par la médiation successive de différentes personnes. Ce rôle facilite la création de l'intersubjectivité, la décentration, dans le cadre d'une confrontation à l'altérité (aux choses, aux autres), la formalisation et la maturation de la pensée. Il permet l'empowerment, le développement de compétences relationnelles et professionnelles.

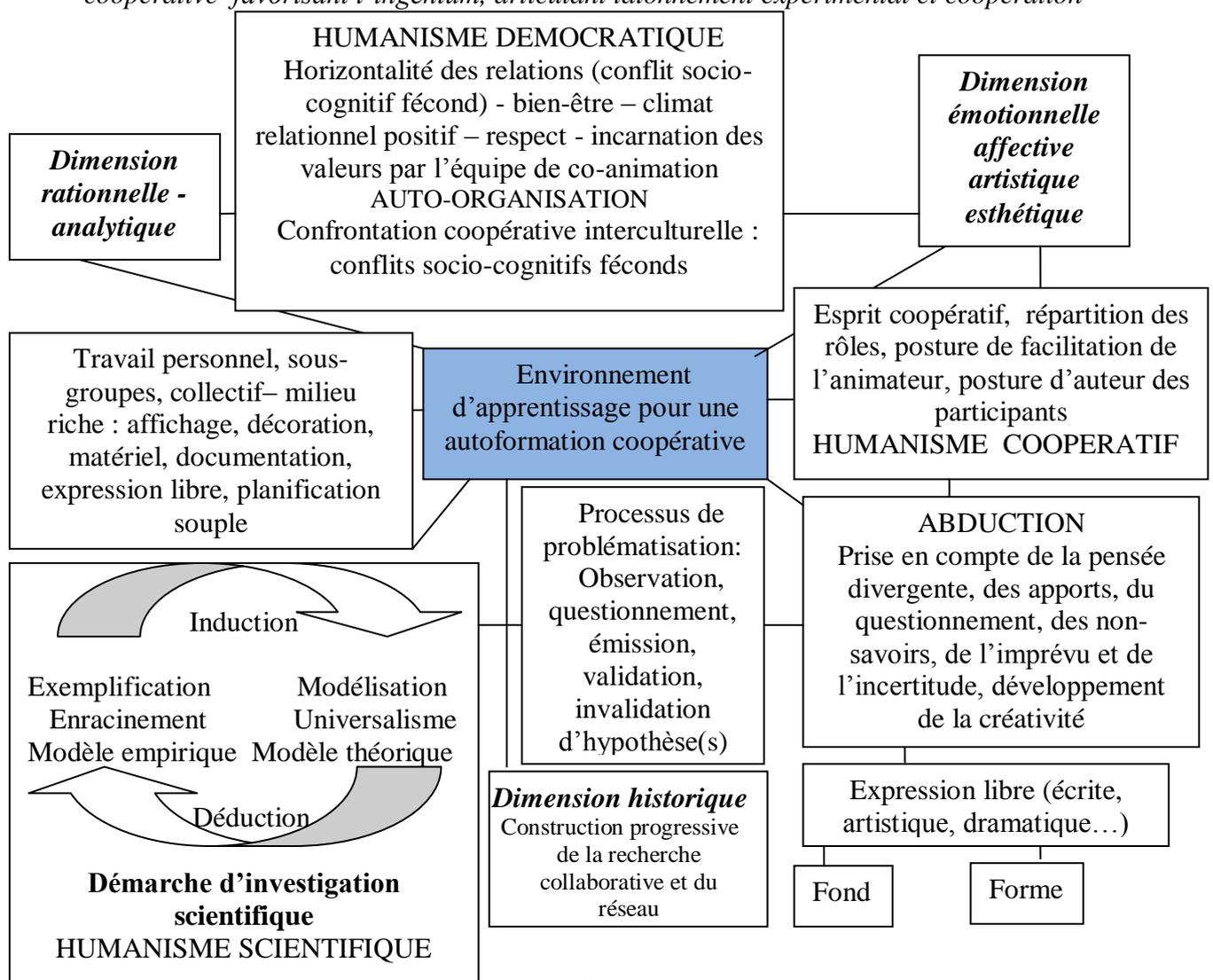
L'expression et la créativité encouragées permettent la verbalisation des questionnements, la reconnaissance des personnes et leur intégration dans le groupe. Le développement de l'observation est également généré par un travail de métacognition. La problématisation est facilitée ; la formalisation du processus d'apprentissage en cours par les textes ou autres

moyens d'expression (schémas, dessins, cartes heuristiques) approfondit l'apprentissage et accroît les moyens d'observation et de réflexivité intra et inter-individuelles. Les conditions sont alors propices pour accommoder les savoirs réalisés dans le cadre de ces apprentissages, et générer une forme d'abstraction pouvant faciliter le transfert dans d'autres contextes.

L'exemplification est un point essentiel pour construire un apprentissage formateur. Elle fonde des allers retours entre modèles empiriques et modèles théoriques, entre induction et déduction, qui caractérisent le tâtonnement expérimental.

L'ensemble du processus peut être modélisé. Il s'agit de la création de l'environnement d'apprentissage proposé dans le cadre de l'atelier long « Coopération internationale et formation de formateurs. Il met en œuvre un isomorphisme éducation/formation/recherche, et constitue une autoformation coopérative accompagnée favorisant la créativité, l'ingénium.

Figure 25 : Création d'un environnement d'apprentissage pour une autoformation coopérative favorisant l'ingénium, articulant tâtonnement expérimental et coopération



C'est une véritable didactique professionnelle qui peut être fondée sur cet environnement d'apprentissage : elle compose une ingénierie pédagogique de la formation, destinée à développer un ingenium, une capacité à générer et à étendre un répertoire de gestes professionnels fondés sur un humanisme démocratique, coopératif et scientifique, à développer la créativité ; elle rend apte à faire face à l'imprévu, à l'incertitude ; elle permet aux personnes de s'adapter à des contextes très variés. Cette didactique fonctionne sur le principe d'une articulation du tâtonnement expérimental et de la coopération, avec un isomorphisme éducation / formation / recherche. Elle essaie de maintenir un lien et une cohérence entre théorie et pratique, entre pédagogie et andragogie.

L'implication de tous dans le groupe coopératif est possible de par l'horizontalité des relations, fondée sur des valeurs démocratiques. Elle passe par la répartition des rôles, pour créer un esprit coopératif, et par la prise en compte du questionnement et des apports dès le départ, pour faire apparaître la démocratie d'apprentissage. Elle génère une posture d'auteur. La pensée divergente, l'imprévu, l'incertitude, peuvent être intégrés, avec cependant des limites dans la possibilité de faire aboutir les intentions initiales, selon les critères de temps : la durée est ainsi une condition de souplesse, car quand sur un temps long, il est plus facile de modifier les planifications sans perdre les projets prévus au préalable (Il est plus facile de modifier ce qui est prévu au début ou au milieu de la planification qu'à la fin – plus le temps est long, plus le début et le milieu s'étendent et constituent des circonstances favorisantes). Ce qui n'a pu être réussi ou réalisé peut constituer la suite du projet : l'analyse des erreurs, des manques, des invalidations, constitue la base d'une poursuite de la recherche collaborative internationale, avec de nouvelles hypothèses, de nouveaux projets.

L'observation, le travail sur l'observation, et les échanges sur ce thème entrent dans un processus d'apprentissage social. Le leader facilite le développement de la réflexivité, en s'appuyant sur la métacognition. Le travail se fait à l'interface entre penser et faire, et génère des récursions organisationnelles affectant aussi bien le système de perception que l'agir.

Dans cette vision socio-constructiviste, l'altérité est enseignante comme apprenante : la diversité culturelle et l'hétérogénéité permettent de révéler des points aveugles, tant au niveau personnel que culturel. L'ajustement des personnes dans le groupe coopératif, dans le cadre d'une auto-organisation, permet une utilisation de compétences variées, au niveau intra et interindividuel. Les conditions propices sont créées, au niveau affectif, rationnel, émotif, esthétique, pour que l'apprentissage soit transformateur, voire émancipateur. Cet apprentissage situé, social, au sein d'une organisation apprenante internationale, fait du

groupe et du réseau une communauté de pratiques, une intelligence collective. Il engendre une auto-socio-construction des savoirs, une auto-formation coopérative accompagnée.

Les conséquences négatives peuvent être pensées comme des perspectives de la recherche collaborative internationale, et pas comme un échec. En particulier, la question des règles de fonctionnement et des outils de régulation reste un point majeur de la poursuite de ce travail. En cela, il est lié à une problématisation essentielle pour le fonctionnement des groupes d'adultes, et pas seulement dans la dimension interculturelle.

7.5 Conclusion du chapitre VII

L'analyse de la situation 1 permet de déterminer la posture du chercheur, mais révèle également le statut de déviant organisationnel pour celui qui entreprend une recherche / action / formation dans sa propre organisation. L'appartenance à un même mouvement international, mais à un autre pays génère une mise en tension entre distanciation et implication, favorable au travail auprès des praticiens : un regard enrichissant parce qu'intérieur et extérieur en même temps. Le travail avec la vidéo amène à réfléchir à une charte de l'image, mettant en œuvre des principes éthiques dans la recherche / formation. Cette phase correspond à la *primarisation*.

La 2^{ème} situation révèle de nombreux points aveugles, et permet une formalisation de la démarche de recherche collaborative en cours. Elle sert à créer une dynamique de la confiance propice à l'institutionnalisation d'un chercheur collectif.

La 3^{ème} situation correspond à la première production du chercheur collectif. Elle constitue *une secundarisation et une tertiarisation*, car elle révèle un savoir agir en contexte né de la première production de cette recherche collaborative internationale, sous la forme d'une didactique professionnelle cohérente avec les théories socioconstructivistes de l'apprentissage et avec une vision d'humanisme démocratique. Elle est le produit d'une intelligence collective internationale, et elle permet d'animer une intelligence collective.

L'analyse des données sous forme de tableau est complétée par une approche plus synthétique de la situation 4, où s'enchevêtrent *secundarisation et tertiarisation*. Elle permet une approche herméneutique, un aller retour entre les parties et le tout, et génère de nouvelles didactiques professionnelles et un environnement d'apprentissage. Les résultats sont présentés de manière détaillée dans le chapitre VIII.

Chapitre VIII : Présentation synthétique des résultats

Pour situer les résultats, il est important de rappeler dans un premier temps les 3 hypothèses opérationnelles, puis ensuite l'hypothèse centrale.

Première sous-hypothèse : pour réaliser une confrontation coopérative internationale et interculturelle, la mise en place d'un réseau de formateurs passe, dans une première étape, par un travail approfondi dans le cadre de travail et de vie des futurs protagonistes de la recherche collaborative, permettant de cerner leur contexte institutionnel et culturel. Cette très grande proximité, combinée à l'auto-confrontation, amène à travailler sur la réalité des pratiques de formation, mettant en évidence les dimensions micro, méso et macro de l'activité : la posture impliquée du chercheur, dans sa spécificité personnelle et culturelle, amène à construire une première confrontation coopérative interculturelle, qui fait émerger l'implicite, révèle les points aveugles, et transforme le sens donné par chacun, grâce à une négociation de sens qui s'effectue lors de la production de documents textes et vidéo.

La confrontation coopérative interculturelle a bien fonctionné dans la première étape de travail dans les 5 pays européens, au niveau des relations entre le chercheur et les personnes concernées par l'observation participante et les auto-confrontations. La situation N°2, pendant le congrès de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne, rassemble des personnes ayant participé à la première étape, en Belgique, en Allemagne et en Espagne. La compréhension des milieux institutionnels et culturels révèle des points aveugles des systèmes éducatifs au niveau macro. Un séjour en Finlande dans le Lycée Normal d'Helsinki montre le rôle important de l'Ecole Moderne en Finlande lors des réformes du système éducatif. Il souligne, par opposition, le rôle du contexte dans le système, puisque la pédagogie Freinet est française à l'origine, bien que d'inspiration internationale. Cela conduit à réfléchir au paradoxe « Pour changer les institutions, il faut changer les mentalités, et pour changer les mentalités, il faut changer les institutions », proposé par Edgar Morin dans « La voie » (2011). La volonté de créer un contexte propice à la confrontation coopérative interculturelle de formateurs d'enseignants est une hypothèse opérationnelle visant à sortir de ce paradoxe. Elle débouche sur l'atelier « formation des enseignants en Europe » ; la création d'un « chercheur collectif » autour de la formation des enseignants, sur la base d'une recherche de cohérence entre théorie et pratique, entre pédagogie et andragogie, est officialisée à ce moment-là.

Cependant, au Portugal, cette première étape n'a pas engendré une implication dans le réseau international au niveau du Mouvement de l'Ecole Moderne. Des questions de pouvoir ont sans doute joué un rôle dans ce blocage. Une personne continue à être l'interface, et des échanges se sont construits entre les formateurs du mouvement Brésilien de l'Ecole Moderne et la formatrice universitaire avec qui nous avons travaillé, mais à ce jour, il n'y a pas eu d'engagement réel dans la recherche collaborative internationale. Le processus théorisé d'autoformation coopérée et les pratiques observées en éducation et formation ont cependant constitué un point de départ important pour l'action recherche/formation. Dans les autres cas, le travail de proximité a généré une implication, à divers degrés et sous diverses formes, de la part des personnes concernées.

Deuxième sous-hypothèse : La nécessité de coopérer pour une œuvre coopérative commune, la co-animation internationale d'une action de co-formation de formateurs d'enseignants fonde une communauté de pratique et de discours basée sur la recherche d'une validation par consensus. Il est alors possible d'utiliser des pratiques éducatives avec les enfants, et des principes et valeurs philosophiques de la pédagogie Freinet, comme le tâtonnement expérimental et la coopération, pour les transférer dans la relation entre formateurs et les adapter au cadre de la formation en lien avec la recherche ; c'est sur cette base que la confrontation coopérative interculturelle génère une autoformation coopérative.

Cette hypothèse opérationnelle a été validée, sous la forme d'effets coopératifs et vicariants, dans différents contextes. La volonté de créer une intersubjectivité génère des conflits socio-cognitifs qui, grâce à l'esprit coopératif, à l'horizontalité des relations, se révèlent féconds. A partir d'une animation proposée par Sylvain Connac, des regards croisés intègrent la suggestion d'un formateur flamand, qui apporte la technique du méta-planning comme une amélioration. Combiné à une mutualisation d'outils, cette première production du chercheur collectif conduit, en Espagne, à la mise en œuvre de l'animation « coopération et apprentissage ». Sa diffusion au sein de la communauté de discours est effective par la co-animation internationale de l'atelier « coopération internationale et formation de formateurs » : elle a été une base essentielle pour la communauté de pratique. L'utilisation des TICE, la prise en compte des problèmes liés aux langues parlées et comprises, ont permis d'étendre la communauté de pratique au-delà de zones linguistiques cloisonnées et de générer une autoformation coopérative et une intelligence collective

internationale. Il demeure cependant des problèmes de traduction dans certains cas, limitant la participation de certains, qui ne peuvent écrire dans une langue partagée, et se sentent parfois exclus des échanges. La mise en œuvre d'un projet européen pour payer des traducteurs professionnels a été envisagée, mais la bureaucratie qu'il engendre a été un élément dissuasif à ce jour.

Troisième sous-hypothèse : L'autoformation coopérative conduit à un possible réinvestissement dans différents contextes locaux, dans le cadre professionnel, voire personnel, grâce à la transformation engendrée par l'apprentissage réalisé.

Certaines personnes, coopérant dans la recherche collaborative internationale, ont témoigné de réinvestissements très positifs dans leur propre contexte. Tous les participants ne se sont pas exprimés à ce sujet. Un participant a signalé un effet limité dans son cas. Cependant, sa fonction de gestionnaire dans un établissement secondaire d'enseignement professionnel en Finlande, sa motivation de créer un réseau international avec des actions concrètes en direction des pays défavorisés, son départ précipité lors de la RIDEF de Nantes, l'opposition de son supérieur hiérarchique à son investissement dans un projet européen, ne lui ont pas forcément permis de mobiliser les fruits d'un apprentissage qu'il a considéré comme limité dans le cadre de l'atelier « coopération internationale et formation de formateurs ». Il a par contre été le point de départ d'une intervention sur le tâtonnement expérimental de notre part, en octobre 2010, sur sa suggestion, à l'école d'application de la faculté d'éducation de Joensuu, et de la poursuite de la recherche collaborative internationale : dans ce cas, il s'agit de didactiques professionnelles dans la formation initiale des enseignants, cohérentes avec le tâtonnement expérimental et la coopération, présentées lors du congrès de l'ICEM à Lille, en août 2011. Elles reposent sur un isomorphisme entre éducation, formation et recherche.

Hypothèse : *La confrontation coopérative interculturelle chez les formateurs d'enseignants, articulée au tâtonnement expérimental, génère chez eux un apprentissage transformateur, voire émancipateur ; celui-ci est basé sur une autoformation coopérative développant la capacité à travailler en équipe, la réflexivité et la créativité dans les domaines de l'éducation, de la formation et de la recherche.*

La confrontation coopérative interculturelle génère une autoformation coopérative, basée sur un isomorphisme éducation / formation / recherche qui assure la cohérence entre théorie et pratique, entre pédagogie et andragogie ; il est récurrent dans les 4 situations proposées à l'analyse, avec une articulation entre coopération et tâtonnement expérimental.

Dans ce processus de recherche, l'abduction autorisée prend en compte la pensée divergente, et facilite la créativité. L'intuition joue un rôle pour l'élaboration d'hypothèses. Elle embrasse rapidement un plus grand nombre de données que l'analyse rationnelle, et développe un savoir agir face à l'imprévu.

L'auto-confrontation, la métacognition, la dissonance cognitive liée à la diversité culturelle créent les conditions propices à la réflexivité, en révélant des points aveugles au niveau micro (les personnes), méso (les réseaux) et macro (les systèmes éducatifs). Le système de perception transformé engendre une déstabilisation, une observation modifiée, un questionnement : l'esprit coopératif compose alors un recours-barrière ; il est un soutien affectif pour dépasser l'insécurité engendrée, un soutien cognitif grâce à la décentration, l'empathie, l'intelligence collective.

Le climat relationnel positif génère la confiance et autorise aussi bien les apports que le questionnement et les demandes liées au non-savoir. La formulation de ces besoins permet de chercher les ressources en documentation ou en personne. Les interactions au sein du groupe coopératif multiplient les points de vue, fournissent des médiations, génèrent une organisation apprenante. L'hétérogénéité, dans ce contexte d'humanisme démocratique, est source de richesse et d'intelligence collective.

L'apprentissage transformateur qui en est issu conduit à mobiliser les connaissances et compétences construites dans d'autres contextes (formation pour les écoles Freinet de Bruxelles, aide à la conception d'une formation continue à la pédagogie Freinet sur une durée de 3 ans à Gand, réinvestissement dans le milieu professionnel pour les stagiaires et les formateurs à Valencia, pour les participants de l'atelier long « Coopération internationale et formation de formateurs » au Brésil, au Maroc, au Bénin, en Espagne, perspectives de coopération avec le mouvement Finlandais de l'Ecole Moderne).

L'analyse par catégories révèle des interactions, des liens, des redondances, des effets de récursions organisationnelles entre les critères : ainsi les catégories coopération et tâtonnement expérimental sont tellement liées que dans l'analyse, il est pratiquement impossible d'aborder l'une sans parler de l'autre.

La constitution d'une communauté de pratique internationale passe par la rencontre présentielle. L'image a joué un grand rôle dans l'implication progressive des personnes dans la recherche collaborative, en produisant des processus de réification, et en construisant une communauté de discours. L'utilisation des TICE a ensuite permis la mutualisation des documents produits, donc l'élargissement vers une communauté de pratique internationale.

Après cette approche globale pour la présentation des résultats, une présentation plus détaillée est proposée, abordant la dimension épistémologique, dans un premier temps, puis des aspects d'applications concrètes dans un second temps.

8.1 Epistémologie (socio)-constructiviste et paradigme de la complexité

L'approche constructiviste est évidente dans les écrits abordant la complexité. La spécificité de ce travail de recherche est d'ajouter la dimension socio-constructiviste, en montrant la complémentarité des approches, dans la conception éactive de l'apprentissage, dans le domaine de la recherche, comme dans celui de l'éducation et de la formation.

La volonté d'impulser et de coordonner une recherche collaborative internationale a généré un questionnement et une problématisation des questions épistémologiques et éthiques. La nécessité de susciter l'implication, de la part des personnes, pour une coopération, nécessitait la confiance engendrée par une co-construction des principes éthiques avec les sujets impliqués : leurs différentes origines culturelles, professionnelles et linguistiques devaient être prises en compte dans la question du sens. La confrontation interculturelle, générée par la volonté de création de l'intersubjectivité, conduit à des conflits socio-cognitifs, qui débouchent sur des co-transformations : elles affectent le chercheur aussi bien que les praticiens.

La dialogie distanciation / implication a été un élément favorable à la conduite de ce travail de recherche. Le croisement de l'implication (travail au sein du mouvement de l'Ecole Moderne) et de la distanciation (« étrangeté » de la dimension culturelle du chercheur) a constitué des conditions favorables à la recherche pour l'accueil réservé par les praticiens. Elle a révélé une posture de déviant organisationnel quand il s'agit de travailler dans sa propre organisation. Le fait de travailler au niveau international du mouvement de l'Ecole Moderne constitue une base de valeurs communes propre à susciter une confiance a priori, avec l'idée que l'appartenance à un mouvement différent ne pourrait avoir de conséquences dans son milieu de travail ou son organisation. La dynamique initiale de la confiance doit être

entretenu tout au long du processus, avec une posture visant à donner la posture de sujet / auteur à chacun. L'horizontalité des échanges « chercheur-praticiens observés » débouche sur une négociation de sens pour les documents produits : elle conduit à expliciter la grille d'observation, les critères de choix des cadrages réalisés dans la manière de filmer, ou les images retenues pour les montages ; elle organise une confrontation coopérative interculturelle qui génère des transformations de part et d'autre. La proximité professionnelle engendre une empathie facilitant l'intégration dans les classes ou la formation, auprès des enseignants, des élèves, des formateurs, des formés, permettant une « transparence » mise en tension avec un regard humaniste destiné à transformer les objets de recherche en sujets à part entière.

L'historicité de ce travail de mise en place et de fonctionnement d'une recherche collaborative internationale est déterminante. Dans le cadre de cette démarche d'investigation scientifique, les hypothèses pour agir ont été expérimentées, validées entièrement ou partiellement, ou invalidées, et ont donc fait évoluer l'action / recherche / formation, comme les personnes impliquées dans le processus, y compris le chercheur lui-même. Les erreurs ont donc été considérées comme formatrices. Chaque situation présentée est reliée à la suivante, et entraîne des effets à court, moyen et long termes.

Les deux premières étapes ont constitué des formes importantes de déstabilisation, dues à la révélation de points aveugles, au plan personnel comme au plan culturel ou systémique. Les deux situations suivantes apportent la construction d'une didactique professionnelle favorisant l'ingénium. Elles constituent donc un accompagnement par le collectif, un apprentissage transformateur, voire émancipateur.

Les erreurs et les réussites lors de l'animation de l'atelier « coopération internationale et formation », en juillet 2008, les visites dans les différents pays, les ateliers courts présentés lors du congrès de l'ICEM, en août 2009, la mise au point de méthodologies de travail adaptées aux différents contextes, et l'ingénierie coopérative de la formation mise en œuvre à Valencia, débouchent sur une conception de la confrontation coopérative interculturelle comme mode d'autoformation coopérative, émergence de l'ensemble des situations précédentes. Cela constitue les conditions de la mise en œuvre d'un réseau international, fonctionnant avec les Technologies de l'Information et de la Communication : une liste, formaridef, un blog, un site web, des livres photos et des montages vidéos partagés en ligne, des projets de rencontres présentiels pour juillet 2012 et juillet 2013... Ce processus peut être conçu comme une forme de tâtonnement expérimental.

8.1.1 Tâtonnement expérimental, éaction et recherche

Le tâtonnement expérimental repose sur une conception éactive de l'apprentissage. L'observation, le questionnement, conduisent à la production d'hypothèses, la confrontation au réel et aux autres suscitent des conflits cognitifs et socio-cognitifs, qui valident ou invalident les hypothèses et conduisent à en élaborer de nouvelles, qui sont à nouveau mises à l'épreuve. Les obstacles et difficultés rencontrés ont été analysés et ont conduit à une action-recherche, une organisation évolutive.

Le tâtonnement expérimental dans le processus d'action / recherche / formation

L'absence de prise en compte de la dimension culturelle de la perception du temps, a été un problème pendant l'atelier « Coopération internationale et formation » animé en juillet 2008 lors de la RIDEF du Mexique. L'analyse réalisée a permis de fonder une organisation souple et personnalisée lors de l'animation de l'atelier « Coopération internationale et formation de formateurs en juillet 2010 » à Nantes. Elle s'est révélée adaptée au contexte et aux personnes.

Les premières interventions dans le cadre d'ateliers du congrès montrent une incohérence de notre part : manque de temps donné pour les échanges, des interventions trop longues. Elles ont en fait permis la formalisation nécessaire d'un processus en cours d'élaboration, qui correspondait à une nécessité de notre part d'avancer dans la problématisation, et ne prenait pas suffisamment en compte les besoins des autres personnes. L'analyse des transcriptions et la prise en compte des retours a permis de prendre conscience de cette contradiction : elle entre en jeu dans le processus alternance / oscillation, développement de l'autoréflexion. Ainsi, elle apparaît alors comme une étape nécessaire dans la construction de la problématique et la maturation de l'objet de recherche, dans l'affirmation de la capacité à coordonner un processus de recherche collaborative internationale, et comme la possibilité de tenir compte de ces retours pour la suite. Cette réflexivité a débouché sur la constitution officielle d'un chercheur collectif, et sur la disponibilité, permettant d'intégrer l'animation proposée par Sylvain Connac à notre processus de recherche, avec une suite d'effets coopératifs et vicariants, de récursions organisationnelles plus cohérentes avec l'intentionnalité visée dans le processus d'action / recherche / formation.

La confrontation coopérative à l'altérité permet la problématisation, l'élucidation progressive : la recherche de rétroactions, dans la confrontation au réel et/ou aux autres, aide à mûrir la problématique, à dégager des hypothèses, des plus spontanées aux plus construites, qui peuvent être éprouvées. Cela nécessite de construire un sentiment de confiance en soi, lié à la dynamique de confiance et de coopération construite avec les autres. Il favorise l'apprentissage transformateur, car il aide à dépasser la déstabilisation générée par la confrontation dans le conflit socio-cognitif.

Obstacles et difficultés analysés, et production d'hypothèses pour agir

Dans un premier temps, le travail de recherche a montré qu'il existait des communautés de pratiques et de discours liées aux langues parlées et comprises, au sein du mouvement de l'Ecole Moderne. L'auto-confrontation simple ou croisée a apporté des moyens de dépasser les difficultés linguistiques dans des contextes où la langue des personnes observées n'était pas comprise par l'observateur, qui bascule ainsi dans une posture interactive avec des récursions organisationnelles entre objet de recherche et sujet observant. Le travail mis en œuvre dans le cadre des ateliers organisés pendant la RIDEF a permis de dépasser les difficultés linguistiques, même si certains participants ne disposant que d'une langue de communication (anglais ou français ou espagnol) comme langue d'échanges ont pu parfois se sentir perdus dans la compréhension. Une réelle coopération s'est mise en place dans ce sens ; mais cela nécessite une vigilance de tous les instants qu'il est difficile à tenir quand on passe du rôle d'interprète à celui de participant exprimant sa pensée personnelle, ou quand la fatigue se fait ressentir. Peu à peu, des solutions sont testées pour répondre à cette difficulté lors des rencontres présentielle ou dans le partage de documents, comme le sous-titrage en deux langues pour les montages vidéo réalisés. Ces temps partagés et la mutualisation de documents permettent peu à peu d'élargir cette communauté de pratique et de discours à des personnes parlant différentes langues. Les difficultés linguistiques sont perçues comme des éléments transformateurs : ils aident à prendre conscience des problèmes éprouvés par les enfants issus de communautés linguistiques différentes ne maîtrisant pas la langue du pays où ils vivent.

Le travail de confrontation des conceptions a entraîné une évolution notable des représentations, et donc des schèmes de sens dans le cadre de l'atelier : ainsi, un formateur d'enseignants marocain a choisi de confronter ses conceptions à l'ensemble des participants. Il en est ressorti fortement déstabilisé, mais avec la volonté de s'impliquer profondément dans

le processus de co-formation. Il a envoyé une contribution pour exprimer la manière dont il voyait la suite du projet de recherche collaborative internationale. Il est prêt à assurer l'organisation d'un stage international de formation de formateurs en juillet 2013 dans son centre, qui se présente comme une émergence de cette recherche collaborative internationale.

8.1.2 La posture d'animateur d'une recherche collaborative internationale

La première auto-confrontation croisée a été organisée à Bruxelles, en français, en avril 2009, entre deux enseignants de deux écoles Freinet. Nous avons testé trois postures de recherche, et lors du bilan d'auto-confrontation, les enseignants sollicités ont exprimé clairement le fait que c'était une posture impliquée de chercheur, situé dans le mouvement de l'Ecole Moderne, sur la base d'une confrontation coopérative interculturelle, qui leur était apparue comme la plus intéressante de leur point de vue.

La première étape repose sur la constitution d'une coopération dans le cadre d'un projet complexe, qui nécessite la création d'une dynamique de la confiance. Elle se tisse par ce premier rapport avec les personnes, sur leur lieu de résidence et de travail, dans leur contexte culturel et leur système éducatif, puis dans le cadre de la communication. La négociation de sens sur les productions communiquées constitue une confrontation coopérative qui modifie encore le sens donné par chacun. La validation par consensus est alors une occasion de renforcer la dynamique de la confiance.

L'analyse des échanges du sous-groupe Etoiles révèle la posture du chercheur pour l'animation d'une recherche collaborative internationale :

- Il doit affirmer une forme de leadership au niveau cognitif tout en assurant une dévolution et en facilitant l'auto-organisation et l'horizontalité des relations au sein du groupe coopératif.
- Il pousse à la réflexivité, avec des boucles récursives entre induction et déduction. Il amène à construire une forme d'abstraction à partir de l'analyse des situations vécues, qui sont isomorphes aux situations de formation et d'éducation. Il facilite la convergence par ce processus. Il propose des apports théoriques visant à prendre du recul sur les pratiques, et pouvant les affecter. Les transformations peuvent alors produire de nouvelles formes de théorisations. Il facilite des récursions organisationnelles entre exemplification et modélisation, entre induction et déduction, enracinement et universalisme, entre modèles empiriques et modèles théoriques.

La posture d'animateur met en œuvre des compétences relationnelles :

- capacité à alterner le leadership, la coordination, la dévolution et la subsidiarité, pour que l'auto-organisation développe une autoformation coopérative. Elle est la base de phénomènes de métacognition et de régulation de l'apprentissage. Elle génère un processus d'auto-socio-construction des savoirs. L'exemplification peut alors se faire à partir du vécu des participants et du groupe comme organisation apprenante.

- capacité d'harmoniser des visions différentes : elle suppose de savoir questionner, reformuler, synthétiser et fournir un cadre plus large ou plus abstrait pour partir de divergences assurant un conflit socio-cognitif, rechercher des convergences à un niveau supérieur d'abstraction, et construire une communauté de discours après une phase de négociation de sens.

- capacité de maintenir l'engagement des personnes en variant les modes de communication : les échanges virtuels seuls ont tendance à affaiblir l'implication, et particulièrement la seule communication par liste. La personnalisation des messages apporte un plus grand intérêt pour les interlocuteurs.

- capacité d'utiliser les ressources des Technologies de l'Information et de la Communication pour varier les supports et faciliter la communication de différents types de media.

- capacité de parler et comprendre au moins deux langues pour la communication dans le cadre international. La traduction des messages en plusieurs langues est importante pour éviter le sentiment d'exclusion de certaines personnes.

La communication par téléphone est essentielle pour personnaliser, maintenir le lien. La rencontre présentielle est réellement dynamisante. Si ces rencontres sont trop espacées, le risque d'entropie, de délitement du réseau est grand. La production de textes et de vidéos communiqués présentant le travail réalisé par les différents partenaires du projet apporte un engagement important de la part des personnes concernées.

8.1.3 Interculturalité, décentration, points aveugles et réflexivité

L'auto-confrontation simple et croisée constitue un moyen de dépasser les difficultés linguistiques pour un travail de recherche/formation dans un pays dont on ne maîtrise pas la langue. La nécessité de créer une intersubjectivité, entre deux personnes de pays différents, met à jour des implicites liés au contexte culturel qui n'apparaissent pas pour des personnes du même pays. L'étrangeté qui surgit de cette situation constitue une situation propice à un l'émergence de savoirs professionnels incorporés, qu'ils soient liés à la dimension personnelle

comme à la dimension culturelle. La décentration engendrée par la confrontation coopérative interculturelle révèle des points aveugles au niveau macro, méso et micro.

8.1.3.1 Le niveau macro des systèmes éducatifs

Le niveau macro a permis de mettre à jour un certain nombre de points aveugles.

Une demande très importante de pédagogies alternatives en Belgique de la part des parents est en contradiction avec le manque de formations spécifiques dans ce sens. Le quasi-marché de l'éducation génère un abandon massif de la profession de la part des enseignants, soumis à de très fortes pressions dans un système inéquitable et inefficace, particulièrement dans la communauté française. La pénurie d'enseignants fait revoir les exigences de recrutement à la baisse dans certains cas, en particulier pour faire entrer des personnes dans des écoles à projets.

L'utilisation de salles de travail très bien équipées dans le cadre de la formation initiale des enseignants en Allemagne révèle la trop grande place de l'abstraction dans les systèmes français et espagnols. Le choix d'articuler formation initiale et continue en donnant une réelle place aux enfants dans les locaux universitaires révèle également, chez GG, à Kassel, la volonté d'articuler pédagogie et andragogie, éducation et formation, formation initiale et formation continue. La place des enfants dans les lieux de formation initiale des enseignants, l'importance accordée au matériel didactique dans ce contexte allemand, mettent à jour par contraste leur absence dans les pays latins, y compris la France. Malgré les conditions financières plus mauvaises dans l'enseignement privé en Allemagne, une forte demande existe pour le certificat Freinet, formation payante de deux ans. Il est plus facile de créer une « *gesamtschule* », établissement secondaire sans ségrégation, dans les classes du secondaire inférieur, dans l'enseignement privé que dans l'enseignement public : la demande de constituer des filières ségréгатives dès l'entrée dans le secondaire est très forte, chez les politiques comme chez les parents.

En Finlande, la présence des écoles d'application au niveau primaire et secondaire, près des facultés d'éducation, indique la volonté d'établir des liens clairs entre théorie et pratique. De même, dans ce pays, la complémentarité entre enseignement disciplinaire et pédagogique est avérée par l'organisation de la formation initiale. L'absence d'inspection pour les enseignants, de surveillants dans les établissements secondaires sont deux éléments révélateurs d'une place essentielle accordée à la responsabilisation, à l'opposé de la place du contrôle et de l'infantilisation en France.

En Espagne, certains aspects de l'enseignement secondaire interpellent par rapport à la France :

- La présence de dispositifs informatiques permettant de contrôler de manière très étroite les élèves assure une liaison permanente avec les parents, marquant un contrôle encore plus important, mais une place plus grande accordée à la communication avec les familles.
- Les chefs d'étude, les gestionnaires, les chefs d'établissement, sont choisis pour une période donnée sur un programme précis qu'ils proposent, et ils continuent à donner quelques cours.
- Les enseignants dans le secondaire assurent 25 heures de présence dans les établissements secondaires. Ils surveillent les couloirs, les salles de convivialité, terme paradoxal : en effet, il s'agit souvent d'un lieu de rélévation pour les élèves exclus des cours à cause de leur comportement. Il existe des formes de médiation, mais la charge de l'horaire hebdomadaire crée des difficultés pour les enseignants qui souhaitent s'y associer.

Au niveau du système, la confrontation des systèmes éducatifs français, espagnol et finlandais met en évidence l'importance du contexte : la pédagogie Freinet a joué un rôle beaucoup plus important en Finlande qu'en France, alors qu'elle est originaire de l'Hexagone. La pédagogie Freinet s'est beaucoup plus développée en Belgique, avec une très forte demande des parents, en lien avec la décentralisation du système, et la place très grande accordée à l'enseignement privé. Le système de formation initiale n'a pas évolué pour autant. L'orientation actuelle donnée dans le pays privilégie la formation continue volontaire, en Flandre, et bientôt dans la communauté française.

Les systèmes espagnols et français ne peuvent produire une responsabilisation des élèves. Cette situation révèle la résistance des mentalités face à la volonté de mettre en oeuvre une éducation populaire. La confrontation coopérative interculturelle de formateurs d'enseignants dans le cadre d'une formation peut leur révéler le poids des conditionnements culturels, des allants de soi, qui empêchent l'évolution d'un système éducatif vers un fonctionnement plus équitable et plus efficace.

8.1.3.2 Le niveau méso des organisations et des réseaux

La dialogie distanciation / implication est mise en oeuvre par un partage de valeurs communes propres au mouvement international de l'Ecole Moderne, sans que l'appartenance

institutionnelle à un même mouvement national n'entrave les possibles effets de récursions organisationnelles par des jeux de pouvoir. Il s'agit d'une dialogie proximité / étrangeté qui semble favorable à la conduite d'une recherche collaborative, d'une action-recherche.

Dans les différents mouvements de l'Ecole Moderne, l'absence de réflexion sur les régulations nécessaires au fonctionnement relationnel coopératif questionne profondément. Les conflits sont inévitables. Comment les traiter pour qu'ils deviennent des confrontations coopératives fécondes ?

La recherche conduite au Portugal révèle deux aspects majeurs :

- L'importance de la théorisation de la formation des enseignants et d'une organisation institutionnelle mettant en œuvre ses principes dans un esprit démocratique. Elle met en évidence l'importance d'offrir des lieux d'accueil avec le recours d'une formation créditée, ou d'une autoformation coopérée, à des enseignants éprouvant des difficultés importantes dans leur contexte d'enseignement. Le niveau progressif d'approfondissement dans le cadre d'un processus évolutif permet de passer de l'initiation à l'approfondissement, puis à la formation de formateurs.
- Le paradoxe du MEM : il accueille des chercheurs étrangers, travaille sur une ouverture démocratique de l'éducation et de la formation, mais ne veut pas s'intégrer dans une dynamique de réseau international de l'Ecole Moderne, ce qui empêche une prise de recul, la création d'un cadre plus large, la révélation de points aveugles qui pourraient prolonger encore le processus réflexif au niveau personnel et organisationnel.

La phase de mise en place de la recherche collaborative révèle des dysfonctionnements dans certains établissements Freinet en Belgique, où l'extension génère des problèmes particuliers. Les projets sont portés au départ par des personnes très motivées, mais quand ils s'étendent, des personnes moins impliquées s'intègrent. L'effet du compagnonnage, comme seul vecteur de formation, dévie peu à peu l'esprit initial du projet et le sens se perd. La formation devient alors un point essentiel pour éviter une perte de cohérence avec les valeurs qui ont fondé l'établissement. La présence d'un chercheur, membre du mouvement de l'Ecole Moderne, tout en étant étranger, porté par une démarche d'investigation scientifique, peut alors permettre de sortir d'un pourrissement de la situation engendré par un refus de prendre en compte le problème : ce phénomène d'entropie peut apparaître pour toute structure en extension qui atteint une phase qui peut se révéler critique pour sa survie. Ainsi, être considéré comme « Freinetique » devient un motif de marginalisation dans une école Freinet, ce qui apparaît comme un paradoxe. Le fait de vouloir la changer en étant enseignant en son

sein crée un effet d'analyseur institutionnel, de déviant organisationnel, qui rend la position difficile à assumer. Ce facteur nous a également conduit à travailler au niveau international : être dans une association dans une forme de recherche-intervention, ou d'action-recherche, crée une situation d'analyseur institutionnel, de déviant organisationnel, génère des blocages et empêche le projet de se développer.

8.1.3.3 Le niveau micro des personnes

L'auto-confrontation simple ou croisée révèle des points aveugles chez les personnes.

La confrontation coopérative interculturelle débouche sur la conception et la mise en œuvre de l'intervention « Coopération et apprentissage ». Notre rôle consiste alors à souligner une divergence entre certaines personnes du groupe, autour des rapports entre coopération et compétition. L'analyse du vécu du groupe, la volonté de construire une compréhension basée sur l'intersubjectivité, et les compétences de certaines personnes, en termes de reformulation et de synthèse, permettent au groupe de sortir de la rivalité créée par le surgissement de la question des liens entre compétition et coopération. Ce processus de consensus est rendu possible grâce à un niveau supérieur d'abstraction dans la formalisation du texte commun produit : il constitue une équilibration majorante et l'expression d'une intelligence collective dans la création de l'œuvre commune, de la coopération. Le travail d'exemplification partant du vécu conduit à une formalisation par la nécessité d'une production commune. Il permet ainsi de construire un niveau d'abstraction construisant des savoirs transférables qui ont été réinvestis dans le contexte professionnel, d'après les échanges sur le forum.

L'atelier « coopération internationale et formation de formateurs » propose différents types de travail : la forme collective ou en sous-groupes génère des confrontations coopératives interculturelles entre les personnes. La prise en compte de la pensée divergente débouche également sur la présentation de conceptions sous la forme d'un dessin proposé au collectif, de textes ou de formes d'expression comme la carte heuristique ou les schémas de DC, les métaphores et histoires de TH et NE. Cette situation révèle l'approche souvent trop rationnelle ou narrative dans la formation en France (sous forme de témoignages de pratiques proposant la simple imitation à l'ICEM par exemple, ou de discours prônant une pratique à l'opposé de la forme dans laquelle il est proposé, exemple cité par SU pour Valencia). Elle montre l'intérêt de varier les modes d'accès à la connaissance, et l'importance de la prise en compte des dimensions affectives et esthétiques en complément de l'approche rationnelle, pour susciter un ancrage plus profond dans la structure cognitive.

8.1.3.4 Liens entre les différents niveaux

Pour les Finlandais, la composition interculturelle d'un groupe apporte la diversité, la compréhension de l'importance de la langue pour les immigrés dans leur pays. La confrontation coopérative interculturelle amène également à revoir le sens respectif des mots coopération et démocratie pour les personnes issues de différents mondes culturels et linguistiques.

L'utilisation de la métaphore est apparue comme importante. La représentation du processus de travail sous forme de schémas, de modélisation, l'utilisation d'histoires, et l'expression dramatique ont proposé des approches complémentaires qui ont permis une meilleure assimilation, voire une accommodation chez certaines personnes qui y ont été très sensibles.

8.1.4 Socio-constructivisme et coopération

Le groupe coopératif est l'une des structures permettant de mettre en œuvre un apprentissage cohérent avec les théories socio-constructivistes. Il peut fonctionner avec un degré variable d'auto-organisation, et une forme de leadership qui peut être tournante, plaçant chacun successivement en position d'enseignant et d'apprenant.

8.1.4.1 La caractérisation d'un groupe coopératif

Dans le groupe coopératif, la reformulation et la synthèse sont essentielles pour relier, organiser, confronter les sens et aller vers le noyau existentiel de signification. Un équilibre entre validation, renforcement personnel, renforcement des autres et invalidation, objection, précision, semble indiquer des conflits socio-cognitifs féconds. L'observation, le questionnement, et les confrontations coopératives, dans un groupe hétérogène au niveau personnel et culturel, facilitent la problématisation et la mise en œuvre de projets. L'horizontalité des relations est une des caractéristiques d'un groupe coopératif démocratique : elle évite des régulations relationnelles d'affrontement, de domination, de soumission, qui entravent les processus d'apprentissage dans le cas de l'asymétrie des relations. L'auto-organisation, l'autogestion, sont favorables à un ajustement permettant la synergie des compétences des personnes, propice à l'intelligence collective. Les axes de la réflexivité, de la métacognition, au sein du groupe, assurent une alternance / oscillation favorable à l'apprentissage transformateur. L'exemplification, en alternance avec la modélisation, génère des récursions organisationnelles entre modèles empiriques et modèles

théoriques, caractéristiques du tâtonnement expérimental. La liberté d'expression permet d'accueillir la pensée divergente.

La proportion importante de validation, renforcement des autres, montre une capacité d'empathie, une volonté d'accompagner la personne après avoir manifesté des objections, ou apporté des précisions qui peuvent, au moins partiellement, remettre en cause des conceptions. Cette sécurisation aide à dépasser les difficultés affectives qui peuvent être engendrées pour les personnes dans cette situation de déstabilisation. Le leadership peut être tournant, même si le coordinateur l'exerce par moments ; à d'autres moments, il met en œuvre la dévolution afin de faciliter l'auto-organisation, la posture d'auteur, l'expression libre, la créativité. Les compétences relationnelles nécessaires au fonctionnement coopératif peuvent alors se développer et former les personnes au travail en équipe. La régulation, la fluidité du leadership, exercée par les différents membres, est un indicateur de l'esprit coopératif du groupe. L'hétérogénéité, loin d'être un obstacle insurmontable, devient une source de richesse. La co-éducation intergénérationnelle en est un de ses fruits. L'estime personnelle est étayée par les renforcements du groupe, et la confiance en soi génère une posture d'auteur ; elle amplifie l'implication, développe la créativité, qui renforcent la personne, mais aussi l'intelligence collective qui se démultiplie grâce à ces effets de récursions organisationnelles : les processus de réification renforcent la cohésion du groupe et l'organisation apprenante ainsi créée.

La caractérisation du fonctionnement d'un groupe coopératif adulte interculturel de composition très hétérogène semble un élément intéressant. Sa connaissance ne constitue pas une recette reproductible à l'identique. L'analyse permet de cerner certaines causalités qui peuvent apparaître, mais d'autres points relèvent du singulier : les personnalités en jeu et les interactions entre les personnes appartiennent au domaine de l'incertitude, et des événements extérieurs peuvent modifier un certain nombre de paramètres. Les éléments qui facilitent l'émergence d'un esprit coopératif peuvent cependant être identifiés. Leur mise en œuvre est une condition favorisante : ils sont sans doute nécessaires sans être forcément suffisants, tant l'intégration de la diversité, de l'incertitude, de l'imprévu, du contexte, ne peuvent garantir une réussite à tous les coups.

8.1.4.2 *Coopération, diversité culturelle, et intelligence collective*

L'hétérogénéité dans un groupe coopératif est facteur d'intelligence collective : des différences d'âges peuvent générer une co-éducation intergénérationnelle, des différences professionnelles et/ou culturelles créent une dissonance cognitive, un croisement de regards qui multiplie des points de vue et dégagent un noyau de signification existentielle : elle améliore la compréhension des situations et suscite des émergences. Il se produit également une co-formation : la confrontation à l'altérité passe simultanément ou successivement par une confrontation au réel, aux choses, et aux autres. Les différents profils cognitifs, professionnels et culturels génèrent des médiations diversifiées : elles ont ainsi amené à la prise de conscience de l'importance majeure de jouer sur les deux hémisphères du cerveau. Les dimensions analytiques et rationnelles doivent être complétées dans la formation par les dimensions affectives, émotionnelles, esthétiques, artistiques... La métaphore, l'histoire, l'expression artistique et dramatique adressent des messages qui complètent les apports formels pour toucher le cerveau à différents niveaux. Cela facilite un double travail : l'approche rationnelle, progressive, pas à pas, fonctionne, pendant que l'intuition, qui embrasse un nombre beaucoup plus important de données, et s'appuie sur la vision synthétique, peut enrichir le processus de compréhension, susciter des émergences, générer des insights, la production d'hypothèses pour agir, et faciliter l'accommodation et l'équilibration majorante.

La dimension du temps est apparue comme essentielle :

- la perception du temps est très culturelle : source de dysfonctionnements analysés, l'intelligence collective qui a émergé de l'équipe de co-animation a su penser un environnement d'apprentissage apte à prendre cette diversité en compte pour ne pas conduire à des situations de blocages : réalisation de fiches individuelles, affiches présentant les systèmes éducatifs, temps d'accueil personnalisé en même temps, puis temps de communication collective informelle en début de matinée, planification souple...

- la durée est un facteur déterminant pour l'évolution d'un processus d'apprentissage transformateur et de recherche. Le processus de construction d'une dynamique de la confiance demande un temps assez long. Les rencontres présentes catalysent cependant ces effets, dont l'évolution est beaucoup moins perceptible dans le cadre des échanges virtuels. Le construit coopératif ne peut être considéré comme pérenne : il est lié aux contextes et aux

personnes, et certains événements peuvent entraîner un phénomène d'entropie, en particulier l'extension du nombre des personnes impliquées, et leur formation.

8.1.4.3 L'importance des processus de réification : négociation de sens, reconnaissance et cohésion

Le montage vidéo et le livre photo en français, produits à partir du travail réalisé en Allemagne en mars avril 2009, est devenu une référence pour la Freinet Kooperative et pour la formation des enseignants. Ils ont constitué un point d'appui pour le certificat Freinet organisé depuis août 2010 en Flandre, en reprenant également l'idée d'auto-confrontation pour déterminer les besoins en formation pour chacun et le portfolio. Nous avons pu filmer une journée de cette formation en février 2011, et une auto-confrontation simple s'est déroulée en avril, hors du cadre de la thèse, sur la demande d'une des formatrices. Un montage vidéo a été réalisé pour le congrès de l'ICEM, à Lille en août 2011. Un des participants de la formation a témoigné, en complément de la vision d'une formatrice sur la vidéo. Ce travail constitue une exemplification d'une ingénierie de la formation cohérente avec les valeurs et principes de la pédagogie Freinet, dans le contexte de la Flandre et de ses 82 écoles Freinet. A chaque niveau, une adaptation au contexte est réalisée. La production de textes, montages vidéo, livres photos, la nécessité de formuler un questionnaire commun, de mettre en œuvre une animation coopérative, suscitent la négociation de sens, et favorisent donc la création d'une intersubjectivité. Cela produit la reconnaissance de la personne, suscite un processus d'échanges, facilite la création d'un patrimoine commun, la mutualisation, la co-formation, l'institutionnalisation, développe l'intelligence collective, et donc la cohésion du groupe, selon le principe du micro / macro acteur (Le Cardinal et al, 1997). Ces produits (livres et montages vidéo) posent la communauté de discours, voire de pratique, comme un acteur social, où sont présentés simultanément des éléments de niveaux macro, méso et micro, qui génèrent un grand intérêt de la part d'acteurs de la formation dans différents pays, en complexifiant le réseau avec de nouvelles branches.

8.1.4.4 Effets coopératifs et vicariants en éducation / formation / recherche

Les conflits cognitifs et socio-cognitifs sont utilisés dans la démarche de formation : ils sont communs à l'éducation, la formation et la recherche. Ils articulent le tâtonnement expérimental et de la coopération, et sont cohérents avec une conception éactive de l'apprentissage : penser pour faire, et faire pour penser. Le travail sur l'observation de l'observation constitue l'interface entre faire et penser, puisqu'il modifie le système de

perception en même temps que le comportement. L'auto-organisation, sur la base des valeurs d'un humanisme démocratique, développe la responsabilisation, s'appuie sur l'hétérogénéité pour en faire une richesse, et développe les compétences professionnelles nécessaires à leur mise en œuvre dans le cadre de l'éducation, de la formation et de la recherche.

La construction de situations d'enseignement / apprentissage coopératif conduit à une mise en œuvre des effets coopératifs et vicariants, en les liant à leur théorisation, à l'image de l'autoformation coopérative développée pour les praticiens, qu'ils soient enseignants, formateurs ou chercheurs. Elle constitue une forme d'exemplification, support de boucles récursives entre induction et déduction. Elle développe la réflexivité, et facilite l'accommodation des savoirs produits en les décontextualisant, pour les confronter ensuite à d'autres contextes et produire de nouvelles hypothèses. Demander de formuler une question et un apport constitue une articulation entre la personne et le groupe, officialisant le fait que chacun peut être enseignant et apprenant. Ce processus construit facilite le transfert dans d'autres contextes, et amplifie la capacité d'observation, en travaillant la problématisation au sein du groupe.

La forme de l'intervention « coopération et apprentissage » à Valencia est déjà le produit d'une intelligence collective internationale et d'une autoformation coopérative, et elle renforce l'effet de la recherche collaborative en terme d'intelligence collective et d'autoformation coopérative dans le réseau constitué, par des effets à la fois coopératifs et vicariants. Il s'agit donc de récursions organisationnelles.

8.2 Vidéo et éthique : l'importance d'une charte de l'image

Les praticiens prennent des risques lorsqu'ils acceptent une observation armée dans le cadre professionnel : la manière de filmer se fonde sur des choix subjectifs de la part de l'observateur / chercheur, à partir d'une grille d'observation implicite. Sa présence, son comportement, son regard, interagit plus ou moins avec les sujets filmés. La langue de communication, partagée ou pas, transforme la perception de la situation de part et d'autres. Le travail en auto-confrontation simple ou croisée permet d'aller au-delà d'une vision superficielle des choses, de dépasser des obstacles linguistiques... Si la situation d'observation participante armée se poursuit, les échanges à partir des images en auto-confrontation peuvent modifier la manière de filmer, grâce à une meilleure compréhension de l'activité. Le sens donné par chacun des protagonistes est révélé ; la dimension d'appartenance à des pays, des cultures, des systèmes éducatifs différents, même quand la

posture professionnelle est proche, se superpose à la dimension personnelle de l'activité. Cela suscite une confrontation interculturelle, qui transforme les personnes et peut révéler des points aveugles entre personnes issues du même pays. Les montages réalisés apportent une nouvelle dimension subjective : il est important de confronter à ce niveau encore le sens donné pour voir s'il est validé par les personnes filmées. La confiance établie a priori avec les personnes engagées dans la transaction, liée à la situation d'observation et de recherche, doit être confirmée à différentes étapes. Elle est essentielle pour la poursuite d'une recherche collaborative. La validation peut se faire au moment de l'explicitation de la grille d'observation pour réaliser les images, lors de l'auto-confrontation, à l'étape de la réalisation du montage mixant les différentes sources (images en situation professionnelle et de recherche), et lors des présentations dans le collectif professionnel. Les images produites, après une validation par consensus, peuvent alors devenir des supports de formation, pour susciter de nouveaux échanges, voire de nouvelles recherches.

Un travail de film avec auto-confrontation croisée, dans un cadre éthique, peut se réaliser :

- Soit avec une personne dont les points de vue convergents ont été assurés par l'expérience,

- Soit avec une personne dont les valeurs communes sont supposées, les intentions précisées dans un projet, et dont le statut institutionnel n'est pas supposé avoir de conséquences non maîtrisables sur le contexte de travail du praticien filmé.

Négociation de sens et validation par consensus peuvent alors déboucher sur un processus de développement professionnel qui ne met pas en danger la ou les personnes observées.

8.3 Une confrontation coopérative internationale source d'apprentissage transformateur

Le travail de vidéo suivi d'auto-confrontation a été réellement transformateur pour l'enseignant de la grande école Freinet, étudiant en master « psycho-pédagogue », accueillant de nombreux stagiaires dans sa classe. Il a témoigné lors d'un atelier d'1h30, en août 2009, de son essai de réinvestir cette méthode de recherche / formation dans son école, et d'une grande résistance de la part de ses collègues. La formation spécifique pour travailler dans les écoles Freinet de Bruxelles et de la communauté française, que le travail de recherche entrepris avait révélé trop réduite, avait été l'objet d'un document qu'il avait proposé au mouvement Education Populaire, en janvier 2010. Elle va finalement démarrer sous sa responsabilité en septembre 2011. La durée est donc un élément essentiel de la tertiarisation.

L'analyse de l'expérience de juillet 2008, dans le cadre de la RIDEF du Mexique, le langage partagé et les expériences communes dans différents pays, la confiance et la connaissance mutuelle ont facilité, en juillet 2010, une co-animation allemande, espagnole, mexicaine et française. Une problématique commune est apparue en continu dans toutes les situations rencontrées pour les protagonistes de la recherche collaborative, quelle que soit leur pays d'origine : *comment concilier les apports théoriques en restant cohérent avec la pédagogie Freinet ?* Cette problématisation était la condition nécessaire pour la possibilité de fonder une communauté de pratique, une organisation apprenante, et même une intelligence commune internationale.

Les conditions d'une confrontation coopérative interculturelle ont été créées dans le cadre de la Rencontre Internationale Des Educateurs Freinet organisée à Nantes. Le travail réalisé dans l'équipe de co-animation a pu rayonner sur le groupe élargi ensuite, créant une communauté de pratique et de discours. Bien que le constructivisme et la dimension démocratique apparaissent comme importants, les participants de l'atelier ont fait passer au premier plan l'humanisme. Plusieurs documents écrits et la transcription de la vidéo tournée pendant l'action montrent un apprentissage transformateur, une prise de recul réflexive importante, et une intelligence collective née de cette coopération internationale.

La confrontation des conceptions d'un formateur marocain lui révèle des différences importantes avec celles des autres, qui vont le conduire à la rédaction de nouvelles orientations pour le projet de recherche collaborative. NG, professeur d'anglais et formatrice de terrain pour les enseignants, va reconnaître explicitement la transformation de son point de vue sur les notions de coopération et de démocratie. L'importance du processus de recherche pour la formation est formalisée sous la forme du tâtonnement expérimental, qui grâce au processus d'exemplification conduit à une possible modélisation et abstraction facilitant le transfert dans d'autres contextes.

L'apprentissage d'un directeur d'école béninois paraît apporter des effets émancipateurs, pour lui-même, comme pour les finalités qu'il se fixe dans le domaine de l'éducation.

Le temps étant réduit, l'affichage a été largement utilisé pour la communication, par exemple sur l'organisation des systèmes éducatifs, et les présentations personnelles. Cela a libéré du temps lors de la première séance pour organiser les conditions d'un réel esprit coopératif. Une autoformation coopérative s'est réalisée : les questions et les apports des participants se sont structurés dans une forme d'auto-organisation, débouchant sur une volonté de continuer à travailler en réseau. Chacun s'est ainsi senti reconnu dans sa spécificité

et a pu s'ouvrir à la diversité, choisissant de s'approprier certains éléments des pratiques de formation mises en œuvre. Les interactions ont conduit à un certain niveau de théorisation des pratiques. La production de montages vidéo sur le travail réalisé a rendu communicable le vécu du groupe à une communauté de pratique et de discours qui s'est élargie.

Le fonctionnement coopératif permet de développer la mutualisation et créativité, tant au niveau de la personne (posture d'auteur) que de l'interaction et du groupe (intelligence collective). Les difficultés linguistiques, bien que réelles, et plus ou moins importantes selon les personnes, n'empêchent pas la création d'un esprit coopératif, d'un brassage de culture, d'un respect des personnes, tout en suscitant une décentration.

Le « comprendre » se développe dans le cadre de la recherche collaborative internationale : dans cette synergie ternaire, l'apprendre est fondé sur l'entreprendre (action-recherche) et sur le comprendre. Elle fonde une didactique professionnelle empreinte d'humanisme démocratique.

8.4 Didactique professionnelle, humanisme démocratique et ingenium

Des formes d'ingénierie de la formation sont construites en partant de la recherche d'une didactique professionnelle inspirée par les théories socio-constructivistes de l'apprentissage, portées par les valeurs d'un humanisme démocratique, coopératif et scientifique, visant à développer un ingenium apte à faire face à l'incertitude.

L'observation d'un atelier animé par Sylvain Connac, ayant pour objet l'apprentissage en lien avec la coopération, est le point de départ d'une mutualisation d'outils de travail fondant une didactique professionnelle des apprentissages coopératifs. La composition internationale apporte des nouvelles références, de nouvelles idées (méta-planning). L'expérimentation réalisée dans le cadre d'une intervention de formation en Espagne confirme la fécondité de cette première confrontation coopérative interculturelle. Elle génère une première modélisation, qui, soumise à un petit groupe coopératif, va susciter des récursions organisationnelles entre modèle théorique et modèle empirique. L'atelier « Coopération internationale et formation de formateurs » reprend ce patrimoine commun créé et l'enrichit, tout en démultipliant l'impact dans différentes zones linguistiques. La mutualisation avec les moyens de la Technologie de l'Information et de la Communication (réalisation de montages vidéo avec des sous-titres en deux langues) amplifient les effets initiaux, dans le cadre de ce qui peut être considéré comme un « effet papillon ».

Dans l'ensemble, l'intersubjectivité et l'interculturalité génèrent le conflit socio-cognitif, et la coopération crée les conditions affectives favorables à un apprentissage profondément inscrit dans les structures cognitives par le processus d'assimilation et d'accommodation, un apprentissage transformateur des schèmes de sens, voire des perspectives de sens. La confrontation coopérative produit un développement professionnel qui s'appuie sur un apprentissage constructiviste, socio-constructiviste, dont la valeur première est l'humanisme.

8.5 Le lien théorie pratique et le processus d'enseignement / apprentissage : autoformation coopérative et isomorphisme

Le tâtonnement expérimental peut être mis en œuvre dans le cadre de l'éducation, de la formation et de la recherche. Il assure une congruence entre la méthodologie et l'objet de la recherche. Articulé à la coopération, il génère la confiance en soi nécessaire à une posture d'auteur et à une capacité à prendre en compte l'altérité, l'imprévu, l'incertitude. La démarche scientifique donne un statut formateur à l'erreur par l'intermédiaire de l'émission d'hypothèses, de la mise à l'épreuve par l'expérimentation, avec validation ou invalidation et prise en compte des rétroactions pour la poursuite d'un projet. Il met en tension sous forme dialogique enracinement/abstraction, modèle empirique/modèle théorique, induction/déduction, distanciation/implication, confrontation/coopération, déstabilisation/sécurisation. Il produit une autoformation coopérative accompagnée, susceptible d'affecter les personnes, mais aussi le fonctionnement des réseaux et le travail dans le contexte professionnel.

L'abduction autorisée existe dans le domaine de l'éducation, de la formation et de la recherche. Elle est en lien avec l'expression libre dans la situation n°4. Dans le contexte de groupes coopératifs, l'hétérogénéité crée une dissonance cognitive favorable à des apprentissages transformateurs. L'altérité est apprenante pour l'observateur comme pour l'observé, et pour l'ensemble des personnes de la recherche collaborative, y compris le coordinateur.

Cette recherche collaborative a validé l'hypothèse, mais elle engendre aussi de nouveaux questionnements : elle génère des perspectives pour la recherche comme pour la formation.

Chapitre IX : Perspectives

D'ores et déjà, des effets sont observables en termes de changements, au sein du mouvement international de l'Ecole Moderne. Le travail de recherche entrepris est destiné à se poursuivre. Les savoirs et savoir faire dégagés pourraient être transférés dans d'autres contextes, sous différentes formes.

9.1 Des perspectives de recherche

En Allemagne, l'utilisation contrastée des salles de travail dans la formation initiale des enseignants pourrait faire l'objet d'une recherche approfondie. Que reste-t-il de la conception de Humboldt à l'université face aux prescriptions issues du processus de Bologne et à la vision néolibérale européenne de la société de la connaissance ? Quel lien entre l'existence, l'utilisation de ces salles de travail, et le contexte culturel actuel de la formation des enseignants ?

Au niveau international, un aspect doit être poursuivi en terme d'investigation et de recherche / action / formation : les règles de fonctionnement et des mécanismes de régulation qui peuvent être mis en place dans le cadre de groupes coopératifs d'adultes pour qu'ils puissent continuer à fonctionner en cohérence avec des valeurs d'humanisme démocratique et coopératif. La médiation peut-elle permettre de transformer des conflits interpersonnels en confrontations coopératives fécondes ? Doit-on organiser des instances de régulation ? Si oui, sous quelle forme : commissions, lieux, moments institutionnalisés ? Elle sera proposée comme base de travail pour le prochain atelier long « coopération internationale et formation de formateurs » qui se déroulera durant la RIDEF en Espagne, en juillet 2012. Elle sera à travailler en lien avec l'interculturalité, et des développements seront possibles lors de la « formation de formateurs », dans le cadre d'un projet de partenariat entre le secteur international de l'ICEM, et la commission formation de la FIMEM. Elle devrait se tenir dans le monde musulman, sans doute au Maroc, en 2013.

9.2 Des perspectives dans la formation initiale des enseignants

Les finalités éducatives de ces propositions pour la formation des enseignants, issues de notre travail de recherche réalisé durant la thèse, visent un humanisme démocratique, coopératif et scientifique.

Eviter la cécité et l'illusion

La formation à la gestion de la diversité culturelle passerait par une approche interculturelle. Elle permettrait de prendre conscience de points aveugles qui constituent des formes de conditionnement dans notre perception du monde et dans notre système relationnel. Les stages à l'étranger seraient favorisés : ils viseraient la réelle maîtrise d'une langue étrangère, mais aussi la prise de conscience des difficultés suscitées par la méconnaissance d'une autre langue, d'un autre système éducatif, et d'une autre culture, pour les enfants originaires de familles étrangère. Les décentrations produites par cette confrontation permettraient une approche réflexive de la diversité culturelle. Un travail en profondeur sur ces expériences, à l'aide d'un dossier à rendre sur des thèmes au choix de l'étudiant pourrait amener à prendre conscience d'aspects incorporés agissant dans les conceptions et choix éducatifs : cette révélation pourrait permettre une réelle transformation des conceptions en manière de théories de l'apprentissage et de fonctionnement du système éducatif. La confrontation coopérative interculturelle serait la base d'une autoformation coopérative émancipatrice, basée sur des didactiques professionnelles innovantes. Les pratiques sélectives françaises ont été profondément intégrées, et la confrontation au réel avec un travail de réflexivité permettrait de les transformer de manière beaucoup plus efficace que les prescriptions descendantes.

Le développement de la réflexivité et la formation à la démarche scientifique : l'utilisation de techniques telles que l'auto-confrontation croisée et le portfolio seraient également à mettre en place dans le cadre de la formation. Cela permettrait de travailler avec des allers retours théorie / pratique à partir des théories de l'apprentissage et leur mise en place, en développant la capacité à observer et analyser le réel, à construire des hypothèses pour agir, et l'auto-évaluation pour profiter des rétroactions, afin de choisir les stratégies mises en place de manière éclairée, en toute connaissance de cause, développer l'esprit critique, et permettre la construction progressive d'un style personnel.

Les tuteurs en formation devraient également choisir un sujet de recherche à développer dans le cadre d'un mémoire professionnel. Ces formateurs de terrain pourraient ensuite, dans un second temps, poursuivre, s'ils le souhaitent, leurs études, dans le cadre d'un doctorat, afin de devenir formateurs universitaires, avec une vision claire des liens entre théorie et pratique, et une capacité importante à travailler en synergie dans le cadre de réseaux dans le système éducatif.

La formation par la recherche apporterait une approche différente des situations d'enseignement/apprentissage, apte à développer une meilleure éducation scientifique, fondée

sur l'observation du réel, le développement de la démarche scientifique, et ce dès la maternelle et tout au long de la vie.

Le principe de reliance

Pour éviter la fragmentation des connaissances, la formation des enseignants de Premier Degré devrait se faire sur la base de licences polyvalentes, à l'image de la formation polyvalente organisée en Finlande pour les « professeurs de classe ». Pour le Second Degré, une bivalence au minimum pourrait décloisonner les disciplines. La motivation et les compétences relationnelles seraient des éléments importants dans les critères de recrutement des enseignants.

La place des enseignements technologiques, comme en Finlande, serait beaucoup plus importante à l'école, et pas seulement les technologies pour l'information et la communication. Le travail du bois, du métal, du plastique pourrait donner lieu à de nombreux apprentissages (en géométrie et en mesures, en particulier), ainsi que des activités telles que la cuisine (lecture, proportionnalité, mesures, fractions) ou la couture (conception de patrons, réalisation de vêtements ou d'objets). Cela constituerait des situations-problèmes transversales permettant le réinvestissement de savoirs construits à l'école dans des situations de la vie courante. Cela demanderait donc, en amont pour les enseignants, une formation fondée sur le projet.

Le lien entre théorie et pratique passerait également, à moyen terme, par le développement d'écoles associées aux universités pour l'enseignement du 1^{er} et du 2nd degré, à court terme par l'organisation de séances sur des thèmes précis à partir d'observation en classe avec des étudiants, des formateurs de terrain et des formateurs universitaires sur une matière ou un sujet précis. La mise en place d'études du milieu et de l'environnement, et la mise à disposition de matériels didactiques, technologiques et scientifiques pour les étudiants dans le cadre de leur formation (à l'image des « werkstatts » – ateliers de travail- en Allemagne) développeraient également une meilleure maîtrise dans les domaines scientifiques et technologiques, de façon à favoriser ces pratiques à l'école.

La formation à la co-éducation serait proposée : c'est une discipline courante dans la formation initiale et continue en Espagne, pour transformer les conditionnements liés aux idées reçues en matière de rôles sexuels et empêcher la violence de genre.

La formation des enseignants et de leurs formateurs

La formation des professeurs / maîtres-formateurs ou des enseignants référents dans le Second Degré n'a jamais été réellement prise en charge dans le système. Leur validation est très subjective. Un progrès évident serait de la construire de manière rationnelle, et de la valider par un diplôme de niveau master. Le travail de tutorat demande de réelles compétences, beaucoup de temps et de réflexivité. Il est nécessaire de former les mentors, les formateurs de terrain. Leur proposer un travail sanctionné par un diplôme de niveau master permet leur développement professionnel, la formation aux méthodologies de la recherche, et une réelle implication dans ce projet.

Un master formation de formateurs articulé avec la formation professionnelle pratique initiale des enseignants

La formation de formateurs pourrait être l'objet d'un master articulé avec le master formation initiale des enseignants : les enseignants inscrits en formation de formateurs accueilleraient les étudiants en formation initiale : 3 à 4 dans la même classe. Observation au début, progressivité de l'intervention ensuite ; des séquences d'abord, avec l'utilisation de la vidéo : les étudiants filmeraient, les séances seraient suivies d'échanges coopératifs critiques, et un travail d'« auto-confrontation croisée » serait proposé ensuite à partir des images réalisées, et également filmé. Les formateurs joueraient le rôle du chercheur en cas d'auto-confrontation croisée entre pairs. Le travail réalisé pendant les auto-confrontations croisées serait ensuite repris dans des groupes d'analyse de pratiques dans le cadre de la formation de formateurs. Les groupes de travail formateur / futurs enseignants seraient réunis par moment pour réguler le système, prendre du recul. Les auto-confrontations croisées filmées pourraient aussi être utilisées dans ce cadre.

La *coopération* pourrait tenir une réelle place dans la formation : elle est un moyen très utile à la formation professionnelle en même temps qu'une compétence relationnelle qu'il faut développer chez l'adulte. L'analyse du fonctionnement et des effets pratiques de ce type de fonctionnement pédagogique donne les clés nécessaires à des mises en place de même structure avec les enfants. Il serait donc nécessaire d'organiser le travail coopérativement avec les étudiants en formation initiale : préparation coopérative des premières séquences – films vidéo par un des étudiants observateurs – auto-confrontation croisée entre étudiants, et avec le formateur de terrain également en formation. La critique coopérative des séances peut également être filmée. Un travail peut alors être réalisé à partir des vidéos avec un superviseur

de ces groupes formateurs / enseignants en formation dans le cadre de groupe d'analyse de pratiques.

La formation à la coopération comporterait également une formation au partenariat dans le cadre universitaire : les enseignants pourraient ainsi mieux connaître tous les intervenants dans l'éducation de leurs élèves afin de travailler en synergie, à commencer par les parents d'élèves. Elle passerait aussi par la connaissance de la dynamique de groupe et des techniques de conseils permettant la régulation des apprentissages coopératifs, mais aussi la compréhension des autres à l'intérieur des groupes, et la résolution non violente de conflits. Le développement de ces pratiques constituerait l'apprentissage de la responsabilisation, en articulant les dimensions individuelle et collective, et la construction d'une éthique éducative respectueuse des différentes dimensions de l'identité des sujets.

La *progressivité* est nécessaire pour assurer un véritable accompagnement éducatif pour l'entrée dans le métier. Le début du master verrait un temps important accordé à l'observation, par les étudiants, des mentors, eux-mêmes en formation, avec une prise en charge progressive par les stagiaires de séquences, à tour de rôle. Le tuteur en formation pourrait ensuite laisser la charge sur des journées entières, avec le groupe d'étudiants présents ; l'un d'entre eux pourrait filmer, et le fait que plusieurs étudiants travaillent en même temps dans la même classe pourrait permettre de répartir la classe en groupes, de se relayer, ou de prendre en charge des élèves en difficultés en plus petits groupes ou en relation duelle en cas d'opposition ou de situation très tendues. Des auto-confrontations croisées pourraient être réalisées ensuite sur ces journées avec le formateur et à nouveau filmées. Le temps dégagé pour le tuteur en formation, pour la participation à des cours à l'université, pourrait s'allonger progressivement.

9.2 Un partenariat plus important avec le mouvement portugais de l'Ecole Moderne

Une présentation du travail de thèse dans le cadre du congrès du mouvement portugais de l'Ecole Moderne pourrait ouvrir les bases d'une recherche collaborative orientée sur la démocratisation des systèmes éducatifs et déboucher sur une plus grande ouverture du mouvement portugais à la confrontation coopérative internationale.

9.3 Liberté pédagogique et efficacité des systèmes

Une recherche portant sur la possible conciliation entre liberté pédagogique et efficacité des systèmes pourrait constituer une base importante pour des choix en matière de politiques

éducatives. Deux présentations « formation à la pédagogie Freinet à Gand » et « formation des enseignants en Finlande » lors du congrès de l'ICEM, à Lille, le mercredi 24 août, ont montré l'intérêt d'une réflexion de ce type en terme systémique : la comparaison des systèmes génère la prise de conscience de points aveugles, et incite à une réflexion critique. La présentation de didactiques professionnelles complète avantageusement en proposant des pistes concrètes de mise en œuvre.

9.4 Une formalisation des recherches sur la formation des enseignants en Finlande

Une présentation a été réalisée en août 2011, dans le cadre d'un atelier du congrès de l'ICEM : la formation des enseignants en Finlande à partir du travail effectué lors des deux séjours effectués en octobre / novembre 2008 (formation initiale des professeurs de matières, correspondant à l'enseignement secondaire en France) et en octobre / novembre 2010 (formation initiale des professeurs de classes, correspondant à l'enseignement primaire en France). Cette présentation a suscité un très grand intérêt de la part des auditeurs. La présentation d'articles de recherche est prévue : deux textes ont été réalisés pour un dossier comparatif sur la formation des enseignants pour le site de « l'Ecole, changer de cap ». La place de la coopération est un champ de recherche commencé avec les enseignants de l'école Strömberg, l'école Freinet de Helsinki. Il sera poursuivi lors de la prochaine RIDEF à León, en Espagne, en juillet 2012.

CONCLUSION

Au niveau systémique, dans les dimensions macro et méso, le rôle d'analyste institutionnel que nous avons joué, par l'intermédiaire de ce travail de thèse, a suscité des évolutions positives dans les relations entre le secteur international de l'ICEM et la FIMEM : deux ateliers du congrès de l'ICEM, « formation en pédagogie Freinet à Gand », et « formation des enseignants en Finlande », ont été organisés par nos soins, et officiellement par le secteur international de l'ICEM et la commission formation de la FIMEM. Les présentations que nous avons faites semblent à présent apporter un autre regard sur la dimension internationale du mouvement de l'Ecole Moderne, pour les Français comme pour les nombreux formateurs et enseignants belges présents. Un atelier « coopération internationale et formation de formateurs » sera organisé à la RIDEF de León, dans le prolongement du travail en cours. Des Finlandais y participeront : ils ont pris conscience que, même si leur système éducatif est performant, ils peuvent apprendre de la confrontation coopérative interculturelle. Un projet commun de stage international de « formation de formateurs » est prévu pour 2013, ouvrant largement sur des perspectives d'émancipation pour la formation, et particulièrement pour les pays Africains.

Au niveau micro, notre parcours d'enseignante en primaire, formée puis formatrice au sein du mouvement international de l'Ecole Moderne, a développé un mode de pensée complexe. Nous avons pu travailler sur des intuitions, formes d'insight issues d'un processus d'abduction, bien avant de pouvoir les formaliser. Notre travail de thèse nous a permis d'apprendre à passer de l'implicite d'une communauté de pratique, des valeurs partagées, à l'explicitation. L'exigence universitaire, couplée à la décentration suscitée par la confrontation coopérative interculturelle, et à la nécessité de développer les compétences nécessaires à l'animation d'une recherche collaborative internationale, a largement accru la capacité d'explicitation nécessaire à la communication de type scientifique. Il nous a donc fallu nous former à la recherche tout en apprenant à coordonner une recherche collaborative internationale, ce qui présentait un niveau de complexité élevé pour une thèse.

Nous avons mis à jour lors de notre travail de mémoire de master, les liens entre pédagogie Freinet et paradigme de la complexité. Notre vision de la coopération nous avait amené à voir comme complémentaires les approches constructivistes et socio-constructivistes,

et à les relier à la pensée complexe. Ce travail de recherche a mis à l'épreuve cette abduction. La parenté entre pédagogie expérimentée et recherche-action avait été entrevue par Desroche, Tilman et Grootaers. Le développement de cette recherche collaborative a permis de percevoir l'isomorphisme entre éducation, formation et recherche, sous la forme d'une articulation entre tâtonnement expérimental et coopération. La confrontation coopérative fonctionne dans le mouvement de l'Ecole Moderne ; nous l'avons développée avec la dimension interculturelle avec un dispositif de recherche pour travailler une plus grande dissonance cognitive et voir ses effets en termes d'apprentissage transformateur. Ce travail a révélé la position d'analyste institutionnel, de déviant organisationnel, généré par l'appartenance à une organisation, dans le cadre d'un travail de recherche mettant en œuvre une volonté de changement, à partir d'une hypothèse téléologique.

La première étape de la recherche a constitué une confrontation coopérative interculturelle entre le chercheur et des praticiens de l'éducation et de la formation, organisée afin de développer la compréhension mutuelle et de susciter leur engagement dans l'étape suivante. La confrontation coopérative interculturelle, s'appuyant sur la révélation de points aveugles, a généré un apprentissage transformateur issu d'une co-formation et d'une intelligence collective internationale. Elle a abouti sur la formalisation de finalités communes, inspirées par un humanisme démocratique, coopératif et scientifique. Une didactique professionnelle de formation des formateurs, et par voie de conséquence, des enseignants, en a émergé, inspirée par une conception socio-constructiviste de l'apprentissage, visant à développer un mode de pensée complexe, un ingenium apte à faire face à l'incertitude, dans une approche éthique. Les conditions créées ont été propices à une autoformation coopérative ; elle engendre des transferts, rendus possibles par la créativité et la capacité à savoir tirer partie de l'altérité et de l'imprévu.

Cette thèse apporte un exemple de congruence entre un objet complexe, une hypothèse téléologique, nécessitant une approche cohérente avec le paradigme de la complexité et la Méthode. Elle a été déclinée sous la forme d'une combinaison de méthodologies qui s'est construite lors de l'élaboration des hypothèses opérationnelles et dans le cadre de la confrontation au réel et aux autres.

Notre posture dans la recherche supposait dès le départ des liens entre observateur et observés, initialement sous une forme d'ethnométhodologie. Ils ont évolué vers une recherche-intervention du point de vue de l'analyse institutionnelle, pour glisser vers l'auto-

confrontation adaptée à un contexte international, et déboucher sur la mise en œuvre d'une recherche collaborative où notre posture dialogique implication / distanciation a pu être élucidée, en même temps que les récursions organisationnelles processus <-> produits, moyens <-> fins, ont été révélés comme étant une part importante du processus d'action / recherche / formation.

La réflexivité a été développée par l'utilisation de la vidéo, grâce à l'auto-confrontation et à l'autoscopie, la négociation de sens, la confrontation coopérative interculturelle. Elle a débouché sur une mutualisation engendrant une communauté de discours et/ou de pratique. Elle a généré l'émergence de didactiques professionnelles de la formation des enseignants cohérentes avec un humanisme coopératif, démocratique, et scientifique.

Les résultats font apparaître que la confrontation coopérative interculturelle, dans le cadre de la formation de formateurs, est une mise en œuvre possible de finalités éducatives présentées dans « les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur ». Elle met à jour des points aveugles, obstacles à l'apprentissage. Ils peuvent se situer au niveau de notre système de perception, de notre affectivité, de notre culture, au niveau des institutions, des systèmes éducatifs, des pays, et même d'idéologies plus globalisantes. La déstabilisation engendrée est propice à une transformation de la structure cognitive si un climat relationnel positif apporte, en contrepartie, une sécurisation suffisante pour se sentir en confiance et capable de changer. Elle peut alors constituer une source de développement personnel et professionnel. En sortant des ethno-centrismes, elle facilite la compréhension de l'humain, en mettant en tension enracinement et universalisme, unité et diversité. Elle constitue une formation à un humanisme démocratique et coopératif. Elle conduit à une autoformation coopérative sur le plan de la formation, mais également dans le domaine de la recherche, rendant apte à assurer l'accompagnement du changement dans l'éducation scolaire.

Chaque culture peut être apprenante et enseignante : le travail de recherche dans les pays européens, l'intelligence collective, et la co-formation engendrée par la confrontation coopérative interculturelle, apportent des perspectives pour poursuivre la recherche et pour concevoir la formation des enseignants et de leurs formateurs. Il semble possible de poursuivre la dynamique de recherche collaborative créée, et même de l'étendre.

Ce travail de thèse a constitué une autoformation coopérative pour nous, au même titre que pour les autres personnes concernées par la recherche collaborative. Sa mise en place a relevé d'une *organisation*. La nécessité de partir de sa réalisation, d'en étudier les effets, suppose

de communiquer les facteurs ayant permis son déroulement. Parmi ceux-ci, les conditions initiales, aux niveaux micro et méso, et le contexte, au niveau macro, ont exercé un rôle. Pour les formaliser, il était nécessaire d'élucider la posture du chercheur, ce qui pourrait être considéré par certaines personnes comme une forme d'égoïsme. Pourtant, dans une approche complexe, la prise en compte des interactions entre observateur et observé rendait cette analyse détaillée indispensable. Elle ne rend pas forcément cette démarche reproductible à l'identique, tant le nombre de facteurs est grand, leurs interactions complexes. Les personnalités impliquées jouent un rôle, ainsi que les conditions de temps ; l'évolution des contextes sociaux et économiques ajoute à l'incertitude : il est impossible d'assurer atteindre les objectifs prévus. Tout au plus pourrait-on tenter de surprobabiliser certains résultats...

BIBLIOGRAPHIE

- Acker V. (2006). *Célestin Freinet (1896-1966) L'histoire d'un jeune intellectuel*. Paris : L'Harmattan.
- Albarello L. (2004). *Devenir praticien-chercheur Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. Bruxelles : De Boeck
- Altet M. Paquay L. et al. (2002). *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?*. De Boeck : Bruxelles.
- Antibi A. (2003). *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Toulouse : Math'Adore.
- Andrieu B (dir) (2005). *Expérimenter pour apprendre*. Paris : l'Harmattan.
- Anzieu D. Martin J.-Y. (1971). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF
- Amigues, R. (2002). L'enseignement comme travail. In P. Bressoux (Ed.). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction* Note de synthèse pour Cognitive : Programme Ecole et Sciences Cognitives. p. 243-262
- Amigues, R, Faïta, D., Saujat, F. (2004). « L'autoconfrontation croisée : Une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle ». in *Bulletin de psychologie*. vol. 57, n° 469, p. 41-44
- Ardoino J.(2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF
- Ardoino, J. (2003). La recherche-action, une alternative épistémologique, une révolution copernicienne, in *Missote P. Mesnier P-M (2003) La recherche-action Une autre manière de chercher, se former, transformer* Paris : L'Harmattan, p.41-67
- Ardoino J. Berger G. (2010). Forme scolaire ou processus éducatif Opposition et/ou complémentarité. *Revue nouvelle de psychosociologie* n°9, 2010, p.121-130
- Astier P. (2003). Analyse du travail et pratique enseignante. *Les cahiers pédagogiques* n°419
- Aumont B. Mesnier P.-M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris : PUF
- Authier M.. Hess R. (1981). *L'analyse institutionnelle*. Paris : PUF
- Bachelard G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin
- Bandura A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga
- Bandura A (2003). *Auto-efficacité Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck
- Barbier R. (1996), *La recherche-action*, Paris : Economica Anthopos
- Barbier R. (2003). Le sujet dans la recherche-action. in *Missote P. Mesnier P-M (2003) La recherche-action Une autre manière de chercher, se former, transformer*. Paris : L'Harmattan, p. 51-67
- Barré M. (1995). *Célestin Freinet un éducateur pour notre temps*. Mouans-Sartoux : PEMF
- Barnier G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : L'Harmattan
- Barth B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz
- Bataille M. (1983). Implication et explication. *Pour* n° 88, Toulouse : Privat.
- Baudelot C. Establet R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero

- Baudelot C. Establet R. (2009). *L'élitisme républicain L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris : Seuil
- Baudrit A. (2005). *L'apprentissage coopératif origines et évolution d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck
- Barbot M.-J., Dervin F. (2011). L'interculturel en formation, un concept à renouveler. *Education permanente n°186* mars 2011, p.5-17
- Beattie N. (2002). *The Freinet Movements of France, Italy, and Germany, 1920–2000*. Oxford : Edwin Mellen Press Symposium Books
- Beauvais M. (2003). « Savoirs-enseignés » *Question(s) de légitimité(s)*. Paris : L'Harmattan
- Ben Ayed C. (dir). *L'école démocratique Vers un renoncement politique ?* Paris : Armand Colin
- Berbaum J. (1985-2005). *Apprentissage et formation*. Paris : PUF
- Berger G. (2003), « Recherche-action Epistémologie historique » in Missote P. Mesnier P-M (2003) *La recherche-action Une autre manière de chercher, se former, transformer*. Paris : L'Harmattan, p.11-26
- Bergson H. (1941). *L'évolution créatrice*. Paris : PUF
- Bitbol M. (2010). *De l'intérieur du monde Pour une philosophie et une science des relations*. Paris : Flammarion
- Boilevin, J.-M., & Brandt-Pomares, P. (2011). Démarches d'investigation en sciences et en technologie au collège : les conditions d'évolution des pratiques. In M. Grangeat (Ed.), *Les démarches d'investigation dans l'enseignement scientifique. Pratiques de classe, travail collectif enseignant, acquisitions des élèves*. Lyon: Ecole Normale Supérieure de Lyon, p. 51-61
- Boisvert Y. (1996). *Le monde postmoderne Analyse du discours sur la postmodernité*. Paris : L'Harmattan
- Boncourt M. (2010). Pédagogie Freinet/pédagogie institutionnelle : liens – cohérence – dérives. *Spirales n°45*, université Lille 3, janvier 2010, p.81-101
- Bos-Ciussi M. (2007). *Du réseau à la communauté d'apprenants Quelle dynamique pour faire œuvre*. Thèse de sciences de l'éducation, Aix-Marseille 1, 545 p.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1964). *Les Héritiers, les étudiants et la culture*. Paris : Minuit
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1972). *La reproduction*. Paris : Minuit
- Bourgeois E. (2004). Interactions sociales et performances cognitives. in Carré P, Caspar P. (dir), *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod, p.301-316
- Boutinet J.-P. (1985) (dir). *Entre théorie et pratique, le travail de l'art. Du discours à l'action*. Paris : L'Harmattan, p. 11-26
- Boutinet J.-P. (1987). *Anthropologie du projet. Essai sur la signification du temps opératoire*. Thèse de doctorat d'état Paris V
- Brodeur J., Deaudelin M. (2007). Changement conceptuel et auto-régulation de l'apprentissage dans la formation des enseignants. Bru et Talbot (dir) *Des compétences pour enseigner Entre objets sociaux et objets de recherche*. Rennes : PUR, p. 67-85
- Broersma R. Velthausz F. (2011) *Petersen et Freinet, le Plan d'Iéna et l'École Moderne*, Mayenne : Les amis de Freinet
- Bru M. (2007). Les recherches sur les compétences pour enseigner : une voie vers une meilleure connaissance des pratiques enseignantes et de leurs effets ? in Bru et Talbot (dir) *Des*

- compétences pour enseigner Entre objets sociaux et objets de recherche*. Rennes : PUR, p.213-217
- Brugvin T. (2010). Les causes psychosociologiques de l'addiction dans une société capitaliste. *Pensée Plurielle N°23 « Les conduites addictives »*. Avril 2010, p.45-61
- Bruner J. (1983). *Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF
- Bruner J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz
- Bruno F. et Méard J. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Toulouse : Octarès
- Caparros-Mencassi N. (2001). *Pour une intelligibilité de la confrontation à un problème, dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante*. Thèse De Sciences de l'Education de l'université d'Aix-Marseille 1
- Carré P., Moisan A., Poisson D. (2002). *L'autoformation Psychopédagogie Ingénierie Sociologie*. Paris : PUF
- Carré P. Jean-Montclerc G. (2004). De la pédagogie à l'ingénierie pédagogique. in Carré P Caspar P. (dir) *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod. p. 407-437
- Carré P. Moisan A. Poisson D. (2010). *L'autoformation Perspectives de recherche*. Paris : PUF
- Castoriadis C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris, Seuil
- Cattier F. (1927) *Les coopératives scolaires*. Revue des Études Coopératives n°25, P.U.F.,
- Cellier H. (2010). *La démocratie d'apprentissage Education nouvelle : perspectives*. Paris : L'Harmattan
- Chapoutier G. (2004). Plasticité du cerveau: notre principal atout, in *Le journal du CNRS*, n° 174-175, juillet août 2004, p. 19-20
- Charpentier H. (2007). Systèmes scolaires et équité sociale. Baranski L. Hervé G. Mattéi B. Tarpinian A. (dir). *Ecole : changer de cap Contributions à une éducation humanisante*. Lyon : Chronique sociale
- Clénet J. Poisson D. (2005). *Complexité de la formation et formation à la complexité*. Paris : L'Harmattan
- Clot Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF
- Clot Y. Faïta D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler n°4*, p.7-42.
- Collot B. (2002). *Une école du 3ème type ou la pédagogie de la mouche*. Paris : L'Harmattan
- Collot B. et al. (2004). *Du taylorisme scolaire à un système éducatif vivant*. Nailyly : Éditions Odilon,
- Connac S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. Paris : ESF
- Connac S. (2010). Freinet, Profit, Oury, Collot : quelles différences. *Spirales n°45*, université Lille 3, janvier 2010, p.53-68
- Coulon A. (1990), *La contribution de l'ethnométhodologie à la recherche en éducation*, Actes du colloque AFIRSE d'Alençon 24-25 mai
- Coulon C. (2004). Créativité et authenticité opportunités et émergences. in Heber-Suffrin C. (dir). *Quand l'Université et la Formation réciproque se croisent Histoires singulières et histoire collective de la formation*. Paris : L'Harmattan, p. 73-82

- Cussac Da Costa M.-H. (2004). De la Formation réciproque à la boucle du pouvoir d'agir, in Heber-Suffrin C. (dir). *Quand l'Université et la Formation réciproque se croisent Histoires singulières et histoire collective de la formation*. Paris : L'harmattan, p. 123-134
- Cros F. (1997). L'innovation en éducation et formation. *Revue française de pédagogie n°118*, p. 127-156
- Debarbieux E. (1990). *La violence dans la classe*. Paris : ESF
- Debarbieux E. et al (1999). *La violence en milieu scolaire 2 Le désordre des choses*. Paris : ESF
- De Briey L. (2009). *Le sens du politique Essai sur l'humanisme démocratique*. Bruxelles : Mardaga
- Defrance B (1988). *La violence à l'école*. Paris : Syros
- Defrance B (1997). Sanctions et disciplines à l'école. Paris : Syros
- De Hennin et al (1993). *Management des systèmes complexes : pensée complexe et intervention dans les organisations*. Bruxelles : De Boeck
- Desroche H. (1977). « La parenté des groupes de recherche-action et des techniques Freinet », in *CREU techniques Freinet*, Cannes : CEL, p. 5-8
- Desroche H. (1978 a). Pour un programme pilote de recherche-action sur expérience professionnelle vécue. *Dossiers du Cerfa n°7*, université de Haute-Alsace, janvier-février-mars 1978
- Desroche H.(1979). *De l'éducation permanente à une recherche permanente en formation d'adultes*. Communication présentée à l'université de Haute-Alsace, avril 1979
- Desroche H. (1990). *Entreprendre d'apprendre – D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris : éd ouvrières
- De Vecchi G. Carmona-Magnaldi N. (1996). *Faire construire des savoirs*. Paris : Hachette
- Doise W. Mugny G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin
- Donnadieu B. (1998). *La formation par alternance, coopération herméneutique*. Lambesc : Université de Provence, Département des sciences de l'éducation,
- Dubet F. (2010) Sortir de l'idée de crise Entretien avec Florence Giust-Desprairies. *Revue nouvelle de psychosociologie n°9*, p.131-147
- Duckworth E. (2004). L'exploration critique dans la classe. In Bronckart J-P, Gather-Thurler M. (dir). *Transformer l'école*. Bruxelles : de Boeck, p 79-97
- Durrive L. Schwartz Y. (2003). *Travail et ergologie*. Toulouse : Octarès
- Duru-Bellat M. (2006). *L'inflation scolaire*. Paris : Le Seuil
- Duru-Bellat M., Dubet F., Vérétoit A. (2010). *Les sociétés et leur école Emprise du diplôme sur la cohésion sociale*. Paris : Seuil
- Etienne R., Amiel M., Presse M.-C. (2003). *Apprendre et vivre la démocratie à l'école*. Amiens : CRDP
- Etienne R. (2009). Accompagner le changement en éducation scolaire, une évolution décisive pour former les enseignants à l'université ? in Etienne R., Altet M., Lessard C., Paquay L., Perrenoud P. *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* Bruxelles: De Boeck, p. 181-199
- Elliott J. (1991). *Action-research for educational change*. Buckingham : Open University Press

- Faïta, D. (2003). *Apports des sciences du travail à l'analyse des activités enseignantes*. Skholê, hors-série I, p.17-23
- Falzon P. Teiger C. Ergonomie et formation. Carré P Caspar P.(dir) (2004) *Traité des Sciences et des techniques de formation*. Paris : Dunod, p. 145-161
- Fontvielle R. (1998). *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*. Paris : Economica
- Francomme Olivier (2008), *Une coopération internationale en terrain sensible : le cas des ados décrocheurs en Corée du Sud*, SpécifiCités n°1, éd Matrice, mai 2008, p. 61-69
- Freinet C. (1945) L'éducateur
- Freinet C. (1946). La Coopération à l'Ecole Moderne. *Brochure d'Education Nouvelle Populaire N° 22*, Vence, Juin 1946
- Freinet C. (1978 - 1960). *L'éducation du travail*. Genève : Delachaux et Niestlé
- Freinet C. (1965). De la dynamique des groupes à la coopération scolaire et à l'autogestion. *L'éducateur n°11*, 1er février 1965. Cannes : CEL, p.1-6
- Freinet C. (1966). Le tâtonnement expérimental. Dans les traces du tâtonnement expérimental, in *BTR n°18-19*, 20 avril 1976, Cannes : CEL
- Freinet E. (1977). Freinet et la coopération (1). *CREU techniques Freinet n°2*, Cannes : CEL, p.19-22
- Freinet E. (1978). *Naissance d'une pédagogie populaire*. Paris : Maspéro
- Frelat Kahn B. (2010). Réforme des institutions éducatives : un aveu d'impuissance. (pp.41-53)*Revue nouvelle de psychosociologie n°9*
- Fournier J.-Y. (1999). *A l'école de l'intelligence Comprendre pour apprendre*. Paris : ESF
- Gairin J. (2007). Competencias para la gestión del conocimiento y el aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía n°370*, (pp.24-27)
- Galvani P. (2010). L'exploration réflexive et dialogique de l'autoformation existentielle. Carré P. et al (2010). *L'auto-formation Perspectives de recherche*. Paris : PUF. p. 269-314
- Gérard C. (2010). *Pour une oeuvre de complexité en éducation La Méthode à l'oeuvre!*. Paris : L'Harmattan
- Gérard C., Guillet R. (2011). *L'œuvre du mouvement Pour une conscience de la Méthode*. Nancy : PUN
- Ghali S. (2010). *Freinet, Decroly, Montessori Pourquoi ça marche*. Le vif argent 5 mars 2010, (pp.40-45)
- Ginestí J. (coord.) (2006). *Systèmes éducatifs et formation des enseignants : au-delà des apparences, quelles différences, une étude sur la formation des enseignants en éducation technologique*. Europe aid, co-operation office
- Giordan A. (1998). *Apprendre !*. Paris : Belin
- Giust-Desprairies F. (2010). Traitement de la diversité et crise du lien social à l'école. *Revue nouvelle de psychosociologie n°9*. p 29-39
- Go H., (2007). *Freinet à Vence : Vers une reconstruction de la forme scolaire*. Rennes : PUR
- Go N. (2007). Anthropologie de la complexité en éducation Epistémologie et politique. *Les Actes de Lecture n°97-* mars 2007. p.78-89
- Go N. (2009a). L'Ecole Moderne s'autorise. *Le Nouvel Educateur hors série n°1*, (pp. 30-33)

- Go N. (2009a). Une approche complexe des apprentissages, La primauté du processus. *Penser l'éducation*, n°25, Université de Rouen, 1er numéro de 2009
- Gouzil G. (2007), *Comprendre la pédagogie Freinet : genèse d'une pédagogie évolutive*, Mayenne : amis de Freinet
- Grangeat M. (dir) (2011). *Les démarches d'investigation dans l'enseignement scientifique Pratiques de classe, travail collectif enseignant, acquisitions des élèves*. Lyon : ENS de Lyon
- Grawitz M. (1984). *Méthodes en sciences sociales*. Paris : Dalloz
- Grawitz M. (1994). *Lexique des sciences sociales*. Paris : Dalloz
- Grootaers D. Tilman F. (2006). *Les chemins de la pédagogie*. Bruxelles : Couleur livres
- Guérin V. (2007). Pour une autorité éducative. Tarpinian A., Baranski L., Hervé G., Mattéi B. (2007) *Ecole : changer de cap Contribution à une éducation humanisante*. Lyon : Chroniques sociales, p.99-105
- Hall E.-T (1971). *La dimension cachée*. Paris : Le Seuil
- Hall E.-T (1993). *Understanding Cultural Differences - Germans, French and Americans* Yarmouth : Maine
- Heber – Suffrin C (1992). *Echanger les savoirs*. Paris : Desclée de Brouwer
- Heber – Suffrin C. et al. (2004). *Quand l'Université et la Formation réciproque se croisent, histoires singulières et histoire collective de formation*. Paris : L'Harmattan
- Houssaye J. (1993). *Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique*. Paris : ESF
- Houssaye J. (1995). *Quinze pédagogues textes choisis*. Paris : Bordas
- Houssaye J. (2000). *Quinze pédagogues leur influence aujourd'hui*. Paris : Bordas
- Houssaye J. (2002). Pédagogie, justice pour une cause perdue ?. *Manifeste pour les pédagogues*, Issy Les Moulineaux : ESF
- Hugon M.-A., Bordes V. Pezeu G. (2010). *Eduquer par la diversité en Europe*. Paris : L'Harmattan
- Imbert F. (1987). Praxis et poïésis dans le champ éducatif. *Traces de faire n°3*. Vauréal : Matrice, p.159-172
- Jonnaert P., Van Der Borght C. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck
- Jorro A. (2003). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF
- Jorro A. (2007a). L'alternance recherche – formation – terrain professionnel. *Recherche et formation n°54*, p.101-114
- Jorro A. (2007b) *Evaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Jovenet A.-M. (2010). *La pédagogie Freinet en milieu populaire*. Spirales n°45, université Lille 3, janvier 2010. p. 69-80
- Kaiser A. et R. (2009). *Métacognition et formation des adultes*. Questions vives n°12, Lambesc
- Kansanen, P. (2007). Research-based teacher education. In R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (Eds.), *Education as a societal contributor. Reflections by Finnish educationalists* (pp. 131–146). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

- Kaplan J. (2009). *L'auto-direction dans les apprentissages coopératifs Le cas des cercles d'étude*. thèse de Sciences de l'Education, Nanterre, 280 p.
- Larsson S. (2001). Les cercles d'étude et la démocratie en Suède. *Education Permanente n°149*, vol 2001-4, p.231-256
- Labelle J.-M. (1977). *Université et éducation des adultes*. Paris : éditions d'organisation
- Lahanier-Reuter (2005). «Enseignement et apprentissage mathématique dans une école Freinet ». *Revue française de pédagogie, n°153*, octobre-novembre-décembre 2005, p. 55-65
- Lang V. (1996), Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation. *Recherche et formation n°23*, Lyon : INRP, p.9-27
- Lapassade G. (1971). *L'analyseur et l'analyste*. Paris : Gauthier Villars
- Lapierre J.-W. (1992). *L'analyse de systèmes L'application aux sciences sociales*. Paris : Syros
- Launay M. (1976). Théorie et pratique, ou niveau discours de la méthode. *CREU techniques Freinet n°1*, Cannes : CEL
- Launay M. (1977). La pratique et la théorie coopérative de Célestin Freinet. *CREU techniques Freinet n°2*, Cannes : CEL, p.23-33
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press
- Lave J., Wenger E. (1999). *Learning and pedagogy in communities of practice*. in Leach J. Moon B., *Learners and pedagogy*, London : Paul Chapman Publishing
- Lawes S., Marro C., Ribeira Dos Santos M. (2010). La diversité interculturelle. Hugon M.-A., Bordes V. Pezeu G. (2010). *Eduquer par la diversité en Europe*. Paris : L'Harmattan, p. 97-108
- Lebeaume J. (2011). L'investigation pour l'enseignement des sciences : actualité des enjeux. M. Grangeat (Ed.). *Les démarches d'investigation dans l'enseignement scientifique. Pratiques de classe, travail collectif enseignant, acquisitions des élèves*. Lyon: Ecole Normale Supérieure de Lyon, p. 22-36
- Le Cardinal G, Guyonnet J.-F., Pouzoullic B. (1997). *La dynamique de la confiance : construire des coopérations dans des projets complexes*. Paris : Dunod
- Lee W. (1996). *Les mouvements pédagogiques aux Etats-Unis ; L'Ecole Moderne: pourquoi pas aux USA ?*. actes du 43ème congrès de l'ICEM. Nantes : ICEM. p.418-424
- Lee W., Sivell J. (2000). *French elementary education and the école moderne*. Bloomington : Phi delta Kapp educational foundation
- Le Gal J. (1982). De la nécessité d'une pratique de recherche-action par les praticiens eux-mêmes, *Praticien-chercheur n°0*
- Le Gal J. (2007). *Le maître qui laissait les enfants grandir*. Saint-Georges d'Oléron : éditions libertaires et éditions ICEM
- Le Ménahèze F. (2006). *La classe Freinet, un milieu constructeur de la relation d'entraide*. mémoire de master 2 de Sciences de l'Education, université de Nantes
- Lèmery E. (1991). *Apprendre, éduquer*. Dossier 230 Le Nouvel Educateur
- Lèmery E. (1993). *Apprentissages scientifiques par méthodes heuristiques*. Le Nouvel Educateur n°48, avril 93

- Lèmery J.(1996). *La pédagogie Freinet, est-ce une méthode ou une organisation systémique ?*. Le Nouvel éducateur N°81, Mouans-Sartoux, p.4-13
- Lèmery E. (2006). Apprentissages par tâtonnements dans la « lecture de paysages ». *Le Nouvel Educateur n°183* novembre 2006, p.30-35
- Lèmery E. (2010). *Apprendre, c'est naturel... Un processus universel d'apprentissage, d'action et de pensée : le tâtonnement expérimental*. Paris : Thélès
- Le Moigne J.-L. (1984). *La théorie du système général théorie de la modélisation*. Paris, PUF
- Le Moigne J.-L. (1994). *La consructivisme, tome I : des fondements*. Paris : ESF
- Le Moigne J.-L. Morin E. (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris : L'harmattan
- Leplat J., Hoc J.-M. - (1983).- Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. Leplat J. (coord.) *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*. Tome I. Toulouse : Octarès. p. 47-60.
- Leplat J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*.- Paris : PUF
- Lescouarch L.(2010). *Spécificité actuelle d'une pédagogie : la pédagogie Freinet*. Spirales n°45. université Lille 3, janvier 2010, p.91-101
- Lévy P. (1995). *Pour l'intelligence collective, cyberspace et démocratie*. Le Monde diplomatique octobre 1995
- Lévy P. (1994). *L'intelligence collective Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris : La Découverte
- Liu M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : L'Harmattan
- Liu M. (2003). La recherche-action et la constitution des acteurs sociaux. Missote P. Mesnier P.-M. (dir) *La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer*. Paris : L'Harmattan, p. 201-208
- Loeffel L. (2009). *Enseigner la démocratie : nouveaux enjeux, nouveaux défis*. Paris : Armand Colin
- Lorcerie F. (2010). Repères théoriques sur les diversités. Hugon et al (2010). *Eduquer par la diversité en Europe*. Paris : L'Harmattan, p. 45-67
- Lordon F. (2010). *Capitalisme, désir et servitude*. Paris : La Fabrique
- Lourau R. (1971). *L'Analyse institutionnelle*. Paris : Minuit
- Maggi B (1996). Les conceptions de la formation. in *Economies et sociétés, Economie du travail*. série AB n°19, p. 11-12
- Mallet J. (1998). *Les sujets en formation : illusion ou nécessité ?*. En question : Lambesc université de Provence
- Mallet J. (2001). *L'entreprise apprenante : de l'organisation formatrice à l'organisation apprenante en passant par les théories de la complexité*. En question : Lambesc université de Provence
- Marchive A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique*. Rennes : PUR
- Mathieu A. (2004). *De la théorie démocratique à son essai d'application dans une classe Freinet*. thèse de Sciences de l'Education sous la direction de Pierre Clanché, Université Victor Segalen 2 Bordeaux
- Meirieu P. (2001). *Célestin Freinet, ou comment susciter le désir d'apprendre ?*. Mouans-Sartoux : PEMF
- Merleau-Ponty M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard

- Meyer M. (1986). *De la problématique Philosophie science et langage*. Bruxelles : Mardaga
- Meyerson I. (1948). *Les fonctions psychologiques et les œuvres*. Paris : Vrin
- Meyerson I. (1987) *Écrits : 1920-1983 : pour une psychologie historique*, Paris : PUF
- Mezirow J. (2001). *Penser son expérience Développer l'autoformation*. Lyon : Chroniques sociales
- Mezirow J., Taylor E. (2009). *Transformative learning in practice Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco : Jossey-Bass
- Mias C. (2003). Praticien-chercheur, le problème de la double posture. in Missote P., Mesnier P.M., (dir). *La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer*. Paris : L'Harmattan, p.291-306
- Michaud C. (2010). *Le portfolio un en-(je)u de formation et de développement professionnel*. Thèse de Sciences de l'Éducation de l'Université Claude Bernard Lyon 1, 457 p.
- Mondada L. (2003). Le langage en action, Missote P., Mesnier P.M., (dir). *La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer*. Paris : L'Harmattan, p.69-90
- Mondada L.(2006). Le langage en interaction: de l'analyse à l'intervention, in Christen-Gueissaz E., Corajoud G., Fontaine M., Racine J.-B. (dir.). *Recherche-action processus d'apprentissage et d'innovation sociale*. Paris : L'Harmattan, p 129-153.
- Mons N. (2009). *Les nouvelles politiques éducatives La France fait-elle les bons choix ?*. Paris : PUF
- Morin, A. Cardinal, P (2004). « La recherche-action intégrale systémique», *in questions vives n°3*, Lambesc, p.27-36
- Morin E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil
- Morin E. (1999).
- Morin
- Muchielli A. (2008). *Manuel de systémique qualitative*. Lille : TheBookEditions
- Niza, S. (1996). Fondements conceptuels du système de formation. Houssaye J. (dir) *Pédagogues contemporains*. Paris : Armand Colin. p. 224-227
- Novoa, A. Vilhena, G. (1996). Sergio Niza. Houssaye J. (dir). *Pédagogues contemporains*. Paris : Armand Colin, p.197-223
- Orivel E. Orivel F. (1999) Les comparaisons internationales de l'efficacité interne des systèmes éducatifs. Paul J.-J. (dir). *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*. Paris : ESF, p. 185-214
- Olivier C. (1998). *L'ogre intérieur : de la violence intérieure et familiale*. Paris : Fayard
- Ombredane A. Favergé J-M. (1955). *L'analyse du travail : facteur d'économie humaine et de productivité*. Paris : PUF
- Ottavi D. (2010). Le défi d'enseigner aujourd'hui. *Revue nouvelle de psychosociologie n°9*. p.13-27
- Oury F. (1972). Groupe d'éducation thérapeutique. *Les mouvements de rénovation pédagogique par eux-mêmes*. Paris : ESF
- Paillé P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation: le cas d'une recherche-action-formation. in *Revue canadienne de l'éducation 19 :3*, p.215-230
- Pain J. (1998). *La formation par la pratique*. Vigneux : Matrice

- Paquay L. (2002). Approche de la construction de la professionnalité des psychopédagogues, formateurs de futurs enseignants. Altet M., Paquay L., Perrenoud P. *Formateurs d'enseignants Quelle professionnalisation ?*. Bruxelles : De Boeck, p.133-154
- Paquay L. (2009). Quand l'université prend en charge la formation pédagogique des enseignants de l'enseignement supérieur... Des choix en tensions !. Etienne R., Alter M., Lessard C., Paquay L., Perrenoud P. (dir). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?*. Bruxelles : De Boeck, p.93-110
- Passeron J.-C. (1991, 2006). *Le raisonnement sociologique*. Paris : Albin Michel
- Perrenoud P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz
- Perrenoud P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan
- Perrenoud P. (1996) "L'évaluation des enseignants : entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure". *L'Éducateur* 1996 n° 10, p. 24-30
- Perrenoud P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud P. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy : Presses Universitaires du Québec.
- Perret-Clermont A.-N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang
- Piaget, J. (1936) *La Naissance de l'Intelligence chez l'Enfant*,
- Piaget, J. (1937) *La Construction du Réel chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé
- Piaget, J.(1967). *Biologie et Connaissance : essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Paris : Gallimard
- Piaget J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Denoël-Gonthier
- Piaget, J. (1974) *Adaptation Vitale et Psychologie de l'Intelligence : sélection organique et phénocopie*, Hermann, Paris.
- Piaget, J. (1975) *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*, Paris : PUF
- Picquart Y. (2011). "L'altérité". *Rencontres interculturelles et formation*. Education permanente n°186, p.33-37
- Pourtois J.-P., Desmet H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Mardaga.
- Pourtois J.-P., Desmet H., (2004). *L'éducation implicite*. Paris : PUF
- Reboul O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?*. Paris : PUF
- Renaut A. Touraine A. (2005). *Un débat sur la laïcité*. Paris : Stock
- Reuter Y. Carra C. (2005). Analyser un mode de travail pédagogique " alternatif" : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie" Freinet. *Revue française de pédagogie n°153*, p. 39-52
- Reuter Y. (dir). (2007), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'harmattan
- Robbes B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe*. Paris : ESF
- Robert P. (2008). *La Finlande : un modèle éducatif pour la France ?*. Issy les Moulineaux : ESF

- Rogers C. R. (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod
- Roucaute J. (1981). *Les pouvoirs de l'éducateur, pour une éducation coopérative*. thèse de psychopédagogie et Sciences de l'Education, université de Grenoble, 330 p.
- Roucaute J. (1993). Du tâtonnement expérimental à la formation scientifique par la coopération. *Ajuda n°33*, p.4-6.
- Roucaute J. (2005). Quelques concepts fondamentaux de la pédagogie Freinet. Aslanian A. Chabrun C., Le Ménahèze F., Mathieu A., Saint-Luc F. , Mazurie C., . *Démarrer en pédagogie Freinet Pourquoi ? Comment ?*. n° 50, Nantes : ICEM
- Sadler-Smith, E. (2010). *The Intuitive Mind*. Chichester: Wiley
- Saint-Luc F. (2007). *Professionnalisation des enseignants en école primaire, prise de risque et source d'angoisse : les apports possibles du mouvement Freinet*. Mémoire de master 1 de Sciences de l'Education, université d'Aix-Marseille 1, 66 p.
- Saint-Luc F (2008). *Formation des enseignants dans une association coopérative, le cas d'un projet d'établissement secondaire Freinet*. Mémoire de master 2 de Sciences de l'Education, Université d'Aix-Marseille 1, 158 p.
- Schön D. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques
- Schwartz Y. (1996). Ergonomie, philosophie et exterritorialité. Daniellou F. (dir). *L'ergonomie en quête de ses principes*. Toulouse : Octarès
- Schwartz Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès
- Schwartz Y. Durrive L. (2009). *L'activité en dialogues Entretiens sur l'activité humaine (II)*. Toulouse : Octarès
- Simard D. (2004). *Herméneutique et éducation*. Laval : Presses universitaires de Laval
- Simola H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, Vol. 41, No. 4, Novembre 2005, p. 455-470
- Senge P. (1991). *La cinquième discipline*, Paris : First
- Serralha F. (2009), "Caractarização do Movimento da Escola Moderna", in *Escola Moderna*, Lisbonne, revue du Mouvement de l'Ecole Moderne
- Soriano Ayala E. (2002). La recherche de coopération comme stratégie pour la formation des enseignants dans des contextes multiculturels. Etienne E. Groux D. (dir) *Echanges éducatifs internationaux : difficultés et réussites*. Paris : L'Harmattan, p. 165-176
- Tardif J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions Logiques
- Tardif M., Lessard C., Gauthier G. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : PUF
- Taylor C. (1992). *Multiculturalisme : différence et démocratie*. Paris : Aubier
- Tilman F. Grootaers D. (2006). *Les chemins de la pédagogie Guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage*. Charleroi : couleur livres
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, p. 205-228
- Van Der Maren J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris : De Boeck
- Varela F. (1996-2004). *Quel savoir pour l'éthique ?*. Paris : La Découverte
- Vasquez A. Oury F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro

- Vasquez A. Oury F. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro
- Vellas E. (2008). *La mise en œuvre des pédagogies actives et constructivistes*. Enjeux pédagogiques, n°10, novembre 2008
- Vergnaud G. (1999). Le développement cognitif de l'adulte. Carré P ; Caspar P. (dir) *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod, p. 189-203
- Vermersch P. (1989). Expliciter l'expérience. *Education permanente n°100-101*, p. 123-132
- Vermersch P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Vermersch P. (2000). *Approche du singulier. Centre de Recherche sur la Formation. L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF, p. 329-257
- Vial J. (1968). Coopération et auto-gestion scolaire. *Bulletin de la Société Française de Pédagogie n°163*, Paris : I.P.N, p.35-68
- Vial M. (2001). *Se former pour évaluer*. Bruxelles : De Boeck
- Viau R. (1999). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck
- Violet D.(1997). *Formation d'enseignants et alternances*. Paris : L'Harmattan
- Vygotski L. (1934-1980). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute
- Watzlawick P. , Beavin J.-H., Jackson D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil
- Weil-Barais A. (2005). *L'homme cognitif*. Paris : PUF
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge : Cambridge University Press
- Wynnikamen F. (1982). L'apprentissage par observation. *Revue française de pédagogie, n°59*, p.24-29
- Yatchinovsky A. (1999). *L'approche systémique Pour gérer l'incertitude et la complexité*. Paris : ESF
- Zimmerman D. (dir) (1972). *Les mouvements de rénovation pédagogiques par eux-mêmes*. Paris : ESF

Sites Web

- Achelhi H. et al. *Les critères d'émergence d'un réseau coopératif* [en ligne], [ref du 2 06 09], disponible sur <http://www.supmeca.fr/cpi2005/articles2005/CPI2005-071_achelhi.pdf>
- Baumard M. (2010). *Forum sur l'éducation de Bahrein 8-11 octobre 2010 Les dangers de l'exception éducative française*. [en ligne], [ref du 02 01 2010], disponible sur <http://www.ecolechangerdecap.net/IMG/article_PDF/article_a127.pdf>
- Beattie N.(1996) *Freinet and the Anglo-Saxons* [en ligne] 1996 [ref du 06 01 10]. disponible sur <<http://ecoledifferentes.free.fr/Beattie.htm>>
- Biémar S . *Etude des images identitaires de la relation pédagogique lors de l'insertion professionnelle* [en ligne] , éducation –formation e-289 (2008), [ref du 06 01 10] , disponible sur <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=5&page=3>,
- Boutigny E. (2004). *Coopération dans l'entreprise et compétence collective*[en ligne] [ref du 31 05 09] , disponible sur <<http://www.agrh2004-esg.uqam.ca/pdf/Tome3/Boutigny.pdf>> ,
- Debarbieux E. Fotinos G. (2010). *Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France – Une enquête quantitative auprès des personnels de direction des lycées et collèges* [en ligne] ,1996 [ref du 29 12 10], disponible sur <http://www.afssu.com/ressources/rapport_fotinos.pdf>
- Delors J.et al. (1996) *L'éducation, un trésor est caché dedans*. [en ligne] 1996 [ref du 20 06 2010], disponible sur <http://www.unesco.org/delors/delors_f.pdf>
- Baudelot C.,: *PISA le prouve : le système éducatif français n'est ni équitable ni efficace*, [en ligne] La lettre de l'éducation. avril 2009[ref du 10 05 2010], disponible sur <<http://www.lalettredeleducation.com/Christian-Baudelot-PISA-le-prouve.html>>
- Boutigny E. (2004). *Coopération dans l'entreprise et compétence collective*. [en ligne] [ref du 31 05 09] disponible sur <<http://www.agrh2004-esg.uqam.ca/pdf/Tome3/Boutigny.pdf>>
- Clandfield D. (1996). *Using Freinet pedagogy in a university environment. Challenges, frustrations and happy outcomes* [en ligne] ,1996 [ref du 06 01 10], disponible sur <<http://ecoledifferentes.free.fr/CLANFIELD.htm>>
- Clot Y., Faïta D. (2000) *Genres et styles en analyse du travail : Concepts et méthodes*. [en ligne], 2000, [réf. du 10 03 08]. Disponible sur l'Internet <<http://www.cnam.fr/psychanalyse/recherche/revue/texteclot4.pdf>>
- Clot et al (2000). *Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité*, [en ligne]. 2000, [ref du 09 01 10], 2000, disponible sur <<http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/articles/v2n1a3.htm>>
- Cros F. et Obin J.-P (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. [en ligne] 2003 [ref du 20 01 10], disponible sur <<http://www.oecd.org/dataoecd/9/5/2958117.pdf>>
- Fabre M. (2009). *L'IUFM et ses fantômes. Entre critique radicale, évaluation experte et politique libérale*. Université de Nantes [en ligne] 4 septembre 2009[ref du 29 06 2009] disponible sur <<http://www.sauvonsluniversite.com/spip.php?article2933>>
- Faure E. et al. (1972). *Apprendre à être*. [en ligne], 1972 [ref du 20 06 2010], disponible sur <http://www.unesco.org/education/pdf/15_60_f.pdf>
- Felouzis G. (2008). *L'équité des systèmes éducatifs: ce que montrent les enquêtes Pisa* [en ligne],[ref du 12 08 2009], disponible sur <<http://www.unige.ch/fapse/pegei/journeedetudes/equitf.pdf>>

- Feyfant A. (2010). *Dossier d'actualité n°50 L'apprentissage du métier d'enseignant*. [en ligne] janvier 2010 [ref du 29 06 2010]. Disponible sur <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/50-janvier-2010.php?onglet=en_bref>
- Freinet C. (1964). *Les invariants pédagogiques* [en ligne] [ref du 06 01 10] disponible sur <http://freinet.org/pef/invari_f.htm> ,
- Freinet C. (1945). *La méthode expérimentale et scientifique en pédagogie*. [en ligne] [ref du 29 09 11] disponible sur <<http://www.icem-pedagogie-freinet.org/book/export/html/20354>>
- GFEN (2010). *Définition d'auto-socio-construction*. [en ligne] [ref du 22 09 11] disponible sur <http://www.gfen.asso.fr/fr/definition_d_auto_socio_construction>
- Go N. (2009). *Méthodologie et épistémologie complexe du LRC* [en ligne]. 4 août 2009, [ref du 30 12 2010], disponible sur <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/?q=node/170>
- Go N. *Sur la notion de « puissance » en éducation* [en ligne], [ref du 30 07 11] disponible sur <<http://www.philolab.fr/attachments/category/163/Contribution%202-F-4-C-2%20GO%20Nicolas,%20Sur%20la%20notion%20de%20puissance.pdf>>
- Goigoux R. (2009). *Faire place aux résultats des recherches sur la formation des enseignants* [en ligne], [ref du 06 01 09] disponible sur <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2010/01/Goigoux_recherchesformationenseignants.aspx>
- Hirtt N. (2008). *Pourquoi les performances PISA des élèves francophones et flamands sont-elles si différentes ?* [en ligne], [ref du 10 04 11] disponible sur <<http://www.skolo.org/spip.php?article452>>
- Hussenet A. (2007). *Intervention de clôture du colloque du CIEP La professionnalisation des enseignants de base : les recrutements sans formation initiale*. [en ligne], [ref du 15 04 11] disponible sur <[http://www.ciep.fr/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Hussenet Andre.pdf](http://www.ciep.fr/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Hussenet_Andre.pdf)>
- Jeffray D. (2006) *Violence vécue par des jeunes enseignants du secondaire et décrochage de la profession*, [en ligne], [ref du 10 04 11] disponible sur <<http://www.ijvs.org/1-6053-Article.php?id=23&tarticle=0>>
- Le Moigne J.-L. (1998) *Complexité et citoyenneté, science et société*, [en ligne] [ref du 1 12 2010] disponible sur <<http://www.mcxapc.org/docs/conseilscient/lemoign2.htm>>
- Mabilon-Bonfils B. (2010). « L'Ecole républicaine à l'épreuve du pluriel : production des règles scolaires et interactions enseignants/enseignés. », *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie* [En ligne], 5 | 2010, mis en ligne le 17 juillet 2010. [red fu 29 12 2010]. Disponible sur <<http://socio-logos.revues.org/2488>>
- Mallet J. (1996). *Dualité interactive et non dualité dans les organisations*. [en ligne] [ref du 20 juin 2010] disponible sur <http://lambesc.educaix.com/cvmallet/dossier_texte/textesmallet/ouvrages/developpementpersonneetorg/pdf_dpdo/dpdo_07.pdf>
- Mallet J. (2007). *Intelligence collective, équipe apprenante et TICE*. Les problèmes culturels sous-jacents [en ligne], 2007 [ref du 12 06 10] disponible sur <<http://ticemed07.univ-cezanne.fr/actes/diapos/09-mallet.pdf>> ,
- Maroy C. (2007). *Pourquoi et comment réguler le marché scolaire ?*. Les cahiers de recherche en éducation et en formation, GIRSEF Université de Louvain [en ligne] 2007 [ref du 06 01 10] disponible sur <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_55_maroy.pdf>

- Meirieu P. (2007). *C'est le collègue français qui est en cause ici*. [en ligne] dec 2007 [ref du 1 07 2010] disponible sur http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2007/pisa06_Meirieu.aspx
- Morin A. (1985). Les critères de scientificité de la recherche-action. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 11, n° 1, 1985, p. 31-49. [en ligne] 1895 [ref du 08 01 2011] disponible sur <<http://id.erudit.org/iderudit/900478ar>>
- Obin J.-P. (2002). *Enseigner, un métier pour demain. Rapport pour le Ministre de l'Education Nationale* [en ligne], 2002, [ref du 06 01 10], disponible sur <<http://education.devenir.free.fr/Documents/obin.pdf>>
- OCDE (2010) *Résultats du PISA 2009* [en ligne] 2010 [ref du 18 12 2010] disponible sur <<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/33/5/46624382.pdf>>
- OCDE (2010) *PISA 2009 Note de présentation (France)* [en ligne] 2010 [ref du 18 12 2010] disponible sur <<http://www.oecd.org/dataoecd/33/7/46624019.pdf>>
- Paquay L. (2008). *La formation des enseignants en Europe Quelques points clés*. [en ligne] 2008 [ref du 13 04 2011] disponible sur <http://www.iufm.education.fr/reseau-iufm/colloque/formation-enseignants-europe/documents/Paquay-Leopold.pdf>
- Parodi M. (2004), *La pédagogie coopérative*. [en ligne] [ref du 06 01 10] disponible sur <<http://uce.universite-cooperative.coop/images/pdf/pedagogie%20cooperative%20mp%20fev%202004%20turin.pdf>> ,
- Perdrial F. (2008). *Naissance de la FIMEM*. [en ligne] [ref du 20 06 09], disponible sur <<http://www.fimem-freinet.org/coope-space-fr-fr/archives/archives-fimem/naissance-de-la-fimem/>>
- Rayou P. *L'accompagnement à l'entrée en fonction*. [en ligne] 11-15 juin 2007 [ref du 26 06 2010] disponible sur <http://www.ciep.fr/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Rayou_Patrick.pdf>
- Reuter Y. (2007). *Des écoles Freinet sur la loupe de l'Université* [en ligne], sept 2007, [réf. du 04 04 08]. Disponible sur <http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/86_ICEM_Des%20%C3%A9colesFreinetsurlalopedel'Universit%C3%A9.aspx>
- Saint-Luc F. (2009a) *Education et formation en Finlande : place des pédagogies actives et coopératives* [en ligne], 23 mars 2009 [ref du 09 01 10], disponible sur <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2325>>
- Saint-Luc F.(2009b), *Education et formation en Europe et place du mouvement Freinet*, in « Former des Maîtres [en ligne]. sept 09, [ref du 09 01 10], disponible sur <<http://www.snesup.fr/Presse-et-documentation?aid=4297&ptid=5&cid=2320>>
- Saujat F. (2004). *Comment les enseignants débutants entrent dans le métier*. [en ligne][ref du 27 06 09] disponible sur <[http://www.inrp.fr/formation-formateurs/catalogue-des- formations/formations-2006-07/analyse-du-travail-enseignant-en-milieu-difficile-et-developpement-du-metier-1/hep%20saujat%20\(1\).pdf](http://www.inrp.fr/formation-formateurs/catalogue-des- formations/formations-2006-07/analyse-du-travail-enseignant-en-milieu-difficile-et-developpement-du-metier-1/hep%20saujat%20(1).pdf)> ,
- Schwartz Y. (2000). *Discipline épistémique, discipline ergologique*. extrait de « *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* » sous la direction de Bruno Maggi, PUF, 2000, pp 32-68, [en ligne] [ref du 06 01 10]disponible sur <<http://sites.univ-provence.fr/ergolog/Bibliotheque/Schwartz/Discipline%20%E9pist%20mique,%20discipline%20ergologique.pdf>>
- SNUIPP (2010). *PISA 2009 les commentaires de Christian Baudelot et Roger Establet*. [en ligne] dec 2010 [ref du 18 12 2010] disponible sur <<http://68.snuipp.fr/spip.php?article1765>>

- Sollic F. (2007 a). *Pisa et Pirls : premières analyses ministérielles* [en ligne] dec 2007 [ref du 1 07 2010] disponible sur <http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2007/pisa06_analysesDEPP.aspx>
- Sollic F. (2007 b). *Pisa 2006 : des résultats français "en baisse peu significative"*. [en ligne] dec 2007 [ref du 1 07 2010] disponible sur <<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/05122007resultatspisa2006.aspx>>
- Sollic F. (2010). *Etats généraux de la sécurité à l'école : à suivre*. [en ligne] 8 avril 2010 [ref du 10 05 10], disponible sur <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2010/04/090410_Etatsgenerauxasuiivre.aspx>
- Tarazona M. (2009), « Filières et disparités sociales et régionales dans le système scolaire allemand » in revue du CIEP, [en ligne] colloque mars 2009 [ref du 2 08 2011] disponible sur <<http://www.ciep.fr/ries/colloque-2009/docs/Tarazona-atelier-C-colloque-Revue-CIEP.pdf>>
- Vincent J.-F. *Barthélémy Profit Coopération à l'école et coopératives scolaires*. [en ligne] [réf. du 10 03 08] disponible sur <http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/bart_profit.pdf> ,
- Vincent J.-F. *Les coopératives scolaires, la coopération à l'école*. et l'Office Central de la Coopération à l'Ecole, [en ligne] [ref du 25 02 09] disponible sur <<http://uce.universite-cooperative.coop/images/pdf/jf%20vincent%20coop%20scolaire.pdf>>
- UNESCO. *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, Jomtien, 1990*. [en ligne] [ref du 20 08 11] disponible sur < <http://www.unesco.org/fr/efa/the-efa-movement/jomtjen-1990/>>
- Zaïbet O. (2006) *Collaboration dans l'entreprise et intelligence collective* [en ligne][ref du 31 05 09]disponible sur <<http://www.strategie-aims.com/aims06/www.irege.univ-savoie.fr/aims/Programme/pdf/SI6%20ZAIBET.pdf>>

Liste des tableaux, figures et schémas

Figure 1 : Les interrelations entre le système scolaire et universitaire et le système social (Ginestié, 2006, p.85)	p.22
Figure 2 : Tableau de comparaison d'indices d'équité et d'efficacité de 6 pays Européens d'après PISA.....	p.25
Figure 3 : Validation du savoir (Mezirow, 2001, p. 85)	p.67
Figure 4 : Processus de résolution de problèmes (Mezirow, 2001, p. 113)	p.70
Figure 5 : Tâtonnement expérimental : une modélisation de nature cyclique évoluant dans un niveau spiralaire par niveau d'interaction (Lèmery E., 2010, p. 464)	p.77
Figure 6 : Coopération et confrontation	p.85
Figure 7 : Aspects systémiques des visions contradictoires dans l'entreprise (Senge P., 1991, p. 289)	p.107
Figure 8 : Besoins pour la construction de l'identité des personnes : 4 axes 12 besoins et type de pédagogies (d'après Pourtois et Desmet, 2004, p.57).....	p.108
Figure 9 : Approche ternaire de l'autoformation éducative (Carré P., Moisan A., Poisson D., 2002, p. 106)	p.150
Figure 10 : Méthode à l'œuvre et processus de modélisation dans l'alternance / oscillation Gérard C., 2010, p. 139	p.155
Figure 11: Les actions fondamentales de l'apprenant (Jonnaert et Van Der Borght, 2009, p. 276).....	p.157
Figure 12 : Modélisation à l'instant t du système humain se formant en alternance (Gérard C., 2010, p. 45)	p.173
Figure 13 : Modélisation en un temps t de l'archétype alternance / oscillation (Gérard C., 2010, p. 142).....	p.177
Figure 14: Le cheminement de la recherche (Cardinal P., Morin A., 2004, p. 33)	p.189
Figure 15: Matrice tâtonnement expérimental et coopération articulation éducation, formation, recherche	p.240
Figure 16 : Matrice d'un isomorphisme éducation formation recherche sur la base d'un humanisme démocratique coopératif et scientifique	p.241
Figure 17 : Les relations au sein du sous-groupe, à partir de l'analyse de LQ, psychologue brésilienne	p.256
Figure 18: La formation des enseignants, à partir des conceptions de MQ, professeure de didactique dans une université brésilienne	p.258
Figure 19: Carte heuristique de DC	p.272
Figure 20 : Environnement d'apprentissage : schéma de TH 23 juillet n°1	p.274

Figure 21 : Environnement d'apprentissage : schéma de TH 23 juillet n°2.....	p.275
Figure 22 : Environnement d'apprentissage : schéma de TH du 24 juillet	p.276
Figure 23 : Environnement d'apprentissage : schéma de TH 25 juillet 2010	p.277
Figure 24 : Didactique professionnelle en 6 étapes de la confrontation coopérative interculturelle à l'autoformation coopérative.....	p.279
Figure 25 : Création d'un environnement d'apprentissage pour une autoformation coopérative favorisant l'ingenium, articulant tâtonnement expérimental et coopération	p.283

Liste des annexes

Cette thèse comporte deux volumes d'annexes et un DVD d'accompagnement.

Volume II / III : Annexe 1

documents supports de l'analyse détaillée dans le cadre de la méthodologie (niveau micro)

Texte de Jacques Gleyse : Pour démolir définitivement les enquêtes PISA (non publié)

Volume III/III : Annexe 2

Tableaux d'analyse détaillée des documents présentés dans le volume II/III

DVD

- Documents supports de la dimension macro et méso présentés dans la problématique :
 - *Enregistrements vidéo
 - *Transcriptions d'entretiens

- Montages vidéo produits dans le cadre de la recherche collaborative internationale :
 - *Montages réalisés à partir d'auto-confrontations simple ou croisée
 - *Didactiques professionnelles de formation des enseignants (formation initiale et continue)

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	6
INTRODUCTION GENERALE	7
PREMIÈRE PARTIE : PROBLEMATIQUE PRATIQUE ET THEORIQUE	11
Chapitre I Le niveau macro : contextes et systèmes éducatifs	13
1.1 Libéralisme, aliénation et émancipation	14
1.2 Aspects explicites et points aveugles des systèmes	15
1.3 Efficacité et équité des systèmes éducatifs et situation française	17
1.3.1 Séparation	18
1.3.2 Intégration	18
1.3.3 Décentralisation	19
1.3.4 Le point de vue critique des sociologues français sur le système éducatif	20
1.3.5 Quelques critiques des enquêtes internationales d'évaluation PISA	23
1.4 Points aveugles : 5 mouvements de l'Ecole Moderne dans leurs systèmes éducatifs.....	24
1.4.1 Comparaison entre 6 systèmes éducatifs à partir de PISA 2009	24
1.4.2 Le système éducatif belge	26
1.4.2.1 Un quasi-marché de l'éducation et une situation contrastée entre les communautés linguistiques	26
1.4.2.2 Une forte demande de pédagogies alternatives et des besoins importants de formation	30
1.4.3 Le système éducatif allemand	32
1.4.3.1 Un système ségrégatif, mais une formation professionnelle de qualité	32
1.4.3.2 Le mouvement Freinet allemand et la formation continue	34
1.4.4 Le système éducatif espagnol	35
1.4.4.1 Décentralisation, co-éducation, inéquités et paradoxes	35
1.4.4.2 Formation continue sous-traitée et place des pédagogies coopératives	38
1.4.5 Le système éducatif portugais	39
1.4.5.1 Un système en voie de démocratisation	39
1.4.5.2 Le Mouvement portugais de l'Ecole Moderne	40
1.4.6 Le système éducatif finlandais	45
1.4.6.1 Un système éducatif performant et équitable	45
1.4.6.2 Un mouvement de l'Ecole Moderne qui s'est dilué dans le système éducatif	50
1.5 Conclusion du chapitre I	51

Chapitre II : Pédagogie Freinet, apprentissage, tâtonnement expérimental et coopération	53
2.1 Caractérisation de la pédagogie Freinet.....	53
2.1.1 La coopération	53
2.1.1.1 La pratique et la théorie coopérative de Freinet	53
2.1.1.2 Récursions organisationnelles entre personne, groupe et collectif	54
2.1.2 Expression- communication – création	55
2.1.3 Personnalisation des apprentissages	57
2.1.4 Méthode naturelle et tâtonnement expérimental	58
2.1.5 Un paradigme éducatif inventif, de nature systémique	59
2.2 L'apprentissage	60
2.2.1 Nos choix de référentiel en matière de théories de l'apprentissage	61
2.2.2 La régulation de l'apprentissage et la métacognition	64
2.2.3 L'apprentissage transformateur chez l'adulte	66
2.2.4 L'apprentissage et les différentes dimensions de l'identité	71
2.3 Le tâtonnement expérimental	71
2.3.1 La confrontation au réel et la conception énaïve	71
2.3.2 Le conflit socio-cognitif et l'obstacle épistémologique	72
2.3.3 De la situation problème à la problématisation	72
2.3.4 Observation et analyse du réel, élaboration d'hypothèses, expérimentation, production de savoirs	74
2.3.5 Démarche hypothético déductive, relation entre « tâtonnement expérimental », réflexivité et rapport à l'erreur	76
2.3.6 Freinet et sa conception de la démarche expérimentale en pédagogie	78
2.3.7 Lien entre « tâtonnement expérimental », apprentissage et coopération	80
2.4 La coopération	83
2.4.1 Définition	83
2.4.2 Généralités	83
2.4.3 La posture d'auteur	86
2.4.4 Coopération et apprentissage	87
2.4.4.1 L'apprentissage coopératif	87
2.4.4.2 Du conflit socio-cognitif à la confrontation coopérative	90
2.4.4.3 L'apprentissage situé et l'organisation apprenante	93
2.4.4.4 L'intelligence collective	95
2.4.4.5 La communauté d'apprentissage	96
2.4.4.6 La communauté de discours	97
2.4.5 Coopération et recherche	99
2.4.5.1 Le cercle d'étude	99

2.4.5.2 Le dispositif à 3 pôles	101
2.4.5.3 Le chercheur collectif	102
2.4.6 Coopération et politique	104
2.4.6.1 Coopération, confrontation et démocratie	104
2.4.6.2 Limites de la coopération et stratégies possibles	105
2.4.7 Coopération, démocratie et interculturalité : intérêts et risques de la diversité culturelle	109
2.5 Conclusion du chapitre II	116
Chapitre III : Le niveau méso: le mouvement international de l'Ecole Moderne	117
3.1 La pédagogie Freinet, une pédagogie internationale dans sa conception.....	117
3.1.1 Les sources internationales de la pensée de Freinet	117
3.1.2 De la construction d'un réseau international à la Fédération Internationale de l'Ecole Moderne	120
3.1.3 Les relations internationales de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne	121
3.2 La Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne	124
3.3 Les Rencontres Internationales Des Educateurs Freinet	126
3.4 Conclusion du chapitre III	128
Chapitre IV : Les finalités d'un système éducatif et la formation des formateurs	131
4.1 Les finalités éducatives.....	133
4.1.1 Emancipation et éducation	133
4.1.2 La démocratie d'apprentissage	138
4.1.3 Les enjeux de l'interculturalité	139
4.2 Professionnalisation des formateurs et compétences pour enseigner	140
4.2.1 Le praticien réflexif	141
4.2.2 Le praticien coopératif	144
4.2.3 Le praticien créatif et innovant	145
4.3 L'autoformation	149
4.3.1 L'autoformation assistée	150
4.3.2 L'autoformation coopérée	152
4.3.3 L'autoformation coopérative	153
4.4 Isomorphisme et homologie	154
4.5 Les théories de l'activité, l'analyse du travail et le développement professionnel	158
4.6 Lien théorie pratique, praticien-chercheur et formation par la recherche	161
4.7 Conclusion du chapitre IV	165
Synthèse des problématiques pratiques et théoriques et hypothèse	167
DEUXIÈME PARTIE : METHODOLOGIE	171

Chapitre V : Une approche systémique qualitative complexe	175
5.1 Epistémologie et complexité.....	175
5.2 Nos choix méthodologiques	178
5.2.1 Une dialogie implication distanciation	179
5.2.2 Une approche qualitative : l'action-recherche	181
5.2.2.1 Ethnométhodologie, phénoménologie et herméneutique : observation participante et prise en compte du rôle de la subjectivité de l'observateur	181
5.2.2.2 L'auto-confrontation simple ou croisée	183
5.2.2.3 L'analyse institutionnelle, ou recherche-intervention	185
5.2.2.4 La recherche collaborative et le développement professionnel	187
5.2.3 Une approche systémique	188
5.3 Critères de scientificité et triangulation	190
5.4 Conclusion du chapitre V.....	192
Chapitre VI : Les situations et les outils de recueil de données	195
6.1 Justification des choix méthodologiques.....	195
6.2 Historicité des situations d'observation de terrain et d'organisation de confrontations coopératives interculturelles.....	197
6.2.1 La constitution d'un groupe de recherche collaborative internationale par la visite dans différents pays : confrontation coopérative internationale observateur / observés	198
6.2.2 La création d'un groupe de recherche collaborative internationale et les premières confrontations coopératives internationales en réseau – Effets coopératifs et vicariants de l'apprentissage	199
6.2.3 Apprentissage transformateur et réinvestissement dans des contextes locaux	200
6.3 Les outils de recueil de données	201
6.3.1 Les enquêtes exploratoires	201
6.3.2 Productions et processus de réifications	202
6.3.3 Les entretiens	202
6.3.4 Les auto-confrontations simples et croisées	203
6.2.5 Les comptes-rendus d'interventions et d'actions de formation	206
6.2.6 Les documents : messages, textes	207
6.2.7 Le questionnaire	207
6.4 Présentation des hypothèses opérationnelles.....	208
6.5 Justification du choix des données retenues pour l'analyse.....	209
6.6 Les catégories d'analyse et leur justification	211
6.6.1 La constitution d'une recherche collaborative internationale autour de la confrontation coopérative interculturelle	211

6.6.2 Interculturalité, et points aveugles	211
6.6.3 Coopération et capacité à travailler en équipe	212
6.6.4 Tâtonnement expérimental, confrontation, conflit cognitif et socio-cognitif	213
6.6.5 Apprentissage transformateur, voire émancipateur	213
6.6.6 Créativité	214
6.6.7 Réflexivité	214
6.6.8 Obstacles et limitations	215
6.7 Conclusion du chapitre VI	215
Chapitre VII : Analyse et interprétation des données	217
7.1 Situation 1 : Recherche d'une posture d'implication / distanciation adaptée à la mise en oeuvre d'une recherche collaborative internationale - bilan de l'auto-confrontation croisée BC / DN	217
7.1.1 Catégorie 1 : La constitution d'une recherche collaborative internationale autour de la confrontation coopérative interculturelle	218
7.1.2 Catégorie 2 : Interculturalité, et points aveugles	220
7.1.3 Catégorie 3 : Coopération et capacité à travailler en équipe	221
7.1.4 Catégorie 4 : Tâtonnement expérimental, confrontation, conflit cognitif et socio-cognitif	221
7.1.5 Catégorie 5 : Apprentissage transformateur, voire émancipateur, autoformation coopérative	222
7.1.6 Catégorie 6 : Créativité	222
7.1.7 Catégorie 7 : réflexivité	223
7.1.8 Catégorie 8 : Obstacles et limitations	223
7.1.9 Synthèse de l'interprétation des résultats de la situation 1	224
7.2 Situation 2 : Première rencontre interculturelle des formateurs - congrès de l'ICEM août 2009.....	224
7.2.1 Catégorie 1 : La constitution d'une recherche collaborative internationale autour de la confrontation coopérative interculturelle	225
7.2.2 Catégorie 2 : Interculturalité, et points aveugles	225
7.2.3 Catégorie 3 : Coopération et capacité à travailler en équipe	227
7.2.4 Catégorie 4 : Tâtonnement expérimental, confrontation, conflit cognitif et socio-cognitif	228
7.2.5 Catégorie 5 : Apprentissage transformateur, voire émancipateur, autoformation coopérative	229
7.2.6 Catégorie 6 : Créativité	230
7.2.7 Catégorie 7 : Réflexivité	231
7.2.8 Catégorie 8 : Obstacles et limitations	231
7.2.9 Synthèse de l'interprétation des données de la situation 2	232
7.3 Situation 3 : Premier produit de la recherche collaborative - intervention coopération et apprentissage Valencia février 2010	233
7.3.1 Catégorie 1 : La constitution d'une recherche collaborative internationale autour de la confrontation coopérative interculturelle	235

7.3.2	Catégorie 2 : Interculturalité, et points aveugles	235
7.3.3	Catégorie 3 : Coopération et capacité à travailler en équipe	236
7.3.4	Catégorie 4 : Tâtonnement expérimental, confrontation, conflit cognitif et socio-cognitif	237
7.3.5	Catégorie 5 : Apprentissage transformateur, voire émancipateur, autoformation coopérative	237
7.3.6	Catégorie 6 : Créativité	238
7.3.7	Catégorie 7 : Réflexivité	238
7.3.8	Catégorie 8 : Obstacles et limitations	239
7.3.9	Synthèse de l'interprétation des résultats de la situation 3	239
7.4	Situation 4 : de la confrontation coopérative interculturelle à l'autoformation coopérative - atelier long "Coopération internationale et formation de formateurs » RIDEF Nantes juillet 2010.....	242
7.4.1	Catégorie 1 : La constitution d'une recherche collaborative internationale autour de la confrontation coopérative interculturelle	246
7.4.2	Catégorie 2 : Interculturalité, et points aveugles	247
7.4.3	Catégorie 3 : Coopération et capacité à travailler en équipe	248
7.4.3.1	Approche qualitative et quantitative des liens entre coopération, travail en équipe, et intelligence collective : le processus d'analyse	248
7.4.3.2	Les résultats des analyses qualitatives et quantitatives des interventions	249
7.4.3.3	L'analyse de contenu textuel des échanges du sous-groupe Etoiles	254
7.4.3.4	L'analyse du contenu textuel de l'ensemble de l'atelier long	255
7.4.4	Catégorie 4 : Tâtonnement expérimental, confrontation, conflit cognitif et socio-cognitif	257
7.4.5	Catégorie 5 : Apprentissage transformateur, voire émancipateur, autoformation coopérative	261
7.4.6	Catégorie 6 : Créativité	264
7.4.7	Catégorie 7 : réflexivité	266
7.4.8	Catégorie 8 : Obstacles et limitations	269
7.4.9	Synthèse de la situation 4	270
7.4.9.1	Approche synthétique de documents et environnement d'apprentissage	270
7.4.9.2	La synthèse de l'interprétation des résultats de la situation 4	280
7.5	Conclusion du chapitre VII	285
Chapitre VIII : Présentation synthétique des résultats		287
8.1	Epistémologie (socio)-constructiviste et paradigme de la complexité	291
8.1.1	Tâtonnement expérimental, énonciation et recherche	293
8.1.2	La posture d'animateur d'une recherche collaborative internationale	295
8.1.3	Interculturalité, décentration, points aveugles et réflexivité	296
8.1.3.1	Le niveau macro des systèmes éducatifs	297
8.1.3.2	Le niveau méso des organisations et des réseaux	298
8.1.3.3	Le niveau micro des personnes	300

8.1.3.4 Liens entre les différents niveaux	301
8.1.4 Socio-constructivisme et coopération	301
8.1.4.1 La caractérisation d'un groupe coopératif	301
8.1.4.2 Coopération, diversité culturelle, et intelligence collective	303
8.1.4.3 L'importance des processus de réification : négociation de sens, reconnaissance et cohésion	304
8.1.4.4 Effets coopératifs et vicariants en éducation / formation / recherche	304
8.2 Vidéo et éthique : l'importance d'une charte de l'image	305
8.3 Une confrontation coopérative internationale source d'apprentissage transformateur	306
8.4 Didactique professionnelle, humanisme démocratique et ingenium	308
8.5 Le lien théorie pratique et le processus d'enseignement / apprentissage : autoformation coopérative et isomorphisme	309
Chapitre IX : Perspectives	311
9.1 Des perspectives de recherche	311
9.2 Des perspectives dans la formation initiale des enseignants.....	311
9.2 Un partenariat plus important avec le mouvement portugais de l'Ecole Moderne.....	315
9.3 Liberté pédagogique et efficacité des systèmes	315
9.4 Une formalisation des recherches sur la formation des enseignants en Finlande.....	316
CONCLUSION	317
BIBLIOGRAPHIE	321
LISTE DES TABLEAUX, FIGURES ET SCHÉMAS	337
LISTE DES ANNEXES	338
TABLE DES MATIERES	339
RESUME	346
ABSTRACT	346

De la confrontation coopérative interculturelle à l'autoformation coopérative : le cas des formateurs d'enseignants au sein du mouvement international de l'Ecole Moderne

RESUME

La crise éducative et économique mondiale génère un besoin de revoir les finalités éducatives et de réformer la pensée. « Les sept savoirs nécessaires pour l'éducation du futur », d'Edgar Morin, visent un humanisme démocratique et scientifique. C'est dans cette optique, et avec ce cadre épistémologique, que nous avons constitué une recherche collaborative internationale sur la formation de formateurs, au sein du mouvement de l'Ecole Moderne. Une confrontation coopérative interculturelle a commencé, dans un premier temps, par une observation participante armée dans 5 pays européens, afin de travailler la dimension macro et méso de leurs systèmes éducatifs, et pour développer un réseau international qui a officiellement vu le jour lors de la rencontre physique d'enseignants et de formateurs de différents pays européens en 2009. Elle a révélé, au niveau méso et micro, des points aveugles, et elle a engendré, dans un second temps, une autoformation coopérative, grâce à l'émergence de nouvelles didactiques professionnelles socioconstructivistes. Celles-ci ont été mises en œuvre dans le cadre de la formation d'enseignants en février 2010, à Valencia, et de formateurs, en juillet 2010, à Nantes, avec un public hétérogène issu de 3 continents. Fondées sur l'articulation entre « tâtonnement expérimental » et coopération, elles représentent un lien entre éducation, formation et recherche. Elles développent la capacité à travailler en équipe, la créativité et la réflexivité. Ce travail de thèse montre que la diversité culturelle peut être source de richesse, d'intelligence collective internationale, et d'apprentissage transformateur, développant un « ingenium » transférable dans différents contextes, notamment en matière de formation de formateurs.

Mots clés

Complexité – Coopération – Ecole Moderne - pédagogie Freinet - Autoformation – Interculturalité – Apprentissage – Didactiques professionnelles – Recherche collaborative

ABSTRACT

The educational and economic crisis generates a need to re-examine the education purposes and to reform the thought. “The seven knowledge necessary to educate the future”, (Morin E., 1999), aims at a democratic and scientific humanism. We constituted an international collaborative research on teacher training, supported by this philosophical and epistemological framework, within the the Modern School movement. An intercultural co-operative confrontation started, initially, by a participating observation in 5 European countries, in order to work macro and meso dimensions of their educational systems, and to develop an international network which officially came out during a physical meeting of teachers and trainers from various European countries, in 2009. It revealed blind points, on meso and micro levels, and generated a co-operative self-directed training, in a second step, thanks to the emergence of new professional socioconstructivist didactics, within the framework of teachers training, in February 2010, in Valencia, and trainers training, in July 2010, in Nantes, with a heterogeneous public of 3 continents. Based on the articulation between “experimental probing” and co-operation, they connect education, training and research. They develop ability to work in team, creativity and reflexivity. This thesis shows that cultural diversity can generate empowerment and international collective intelligence, transformative learning, developing a transferable “ingenium” in various contexts.

Keywords

Complexity – Co-operation – Modern School – Freinet pedagogy – Self-directed training – Interculturality - Learning – Professional didactics – Collaborative research