

De la confrontation coopérative interculturelle à l'autoformation coopérative

Le cas des formateurs d'enseignants au sein du mouvement international de l'Ecole Moderne

From intercultural cooperative confrontation to cooperative self-training
The case of teacher educators in the international movement of the Modern School

Florence Saint-Luc¹

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation, Bourges, France

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 »,² 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. 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 knowledges necessary to educate the future”,³ (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 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

1 Docteure en Sciences de l'Éducation – Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE), Centre Vla de Loire, site de Bourges. Laboratoire ERCAE EA 7493. France. E-mail: florence.saint-luc@univ-orleans.fr

2 <https://bioetica.catedraunesco.unb.br/wp-content/uploads/2016/04/Edgar-Morin.-Sete-Saberes.pdf>

3 Seven complex lessons in education for the future: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740eo.pdf>

international network which officially came out during a physical meeting of teachers and trainers from various European countries, in 2009. It revealed blind spots, 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 teamwork abilities, creativity and reflexivity. 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.

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 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 socioculturelles 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 ?

Problématique

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 ». C'est dans ce cadre que nous avons inscrit notre travail.

La difficulté à appréhender les dimensions micro, macro et méso d'une situation fait partie des obstacles épistémologiques, de même que la dimension culturelle : d'un point de vue dialogique, elle donne une grille de lecture du monde qui nous permet de le comprendre, mais nous empêche d'en percevoir certains aspects, et qui en entrave donc certaines formes de compréhension.

1. Le niveau macro : contextes et systèmes éducatifs

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. L'approche philosophique apporte une première vision systémique en considérant d'abord un cadre très large : un niveau « macro » d'« allants-de-soi » doit être abordé pour prendre du recul sur des aspects qui conditionnent bon nombre de comportements sociaux, et particulièrement dans les sociétés occidentales.

1.1 Libéralisme, aliénation et émancipation

Selon Laurent De Briey (2010), le libéralisme est marqué par 3 caractères : l'individualisme, le matérialisme, le relativisme. Il crée un manque qui incite à se replier sur des identités closes, et produit une aliénation, c'est à dire 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'émancipation permet de prendre conscience de cette situation en rendant possible une transformation après la mise à jour de points aveugles, comme ceux produits par le système éducatif et culturel.

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. Par extension, le point aveugle est ce qu'on et qui ne voit pas, mais dont on ignore qu'il ne voit pas. Dans tout système éducatif, certains aspects sont explicites, d'autres implicites, et enfin certains restent inconnus de ses acteurs : ils correspondent aux points aveugles.

1.3 Efficacité et équité des systèmes éducatifs et situation française

Les enquêtes PISA montrent l'inéquité et l'inefficacité du système français, et font apparaître les difficultés des populations modestes, et particulièrement d'origine étrangère, au sein du système éducatif. Elles montrent que le système finlandais est à la fois plus équitable et plus performant que les autres pays (Mons, 2009) :

il serait donc possible de produire de meilleurs résultats pour l'apprentissage des enfants de milieux défavorisés tout en préservant la qualité d'ensemble des performances du système. 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 macrosociologique. 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, des points forts et des dysfonctionnements dans chacun, mais aussi des perspectives pour des améliorations possibles.

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

Une focalisation sur les systèmes éducatifs Français, Belges (francophone et néerlandophone), Finlandais, Allemand, Espagnol et Portugais offre des perspectives croisées destinées à révéler certains aspects par contrastes. 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.

Trois systèmes éducatifs 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, constituent des éléments importants dans cette démarche d'investigation. Des didactiques professionnelles performantes produisent des décentrations et apportent des perspectives concrètes, comme l'utilisation du portfolio, tant sur le plan des systèmes éducatifs que du travail réalisé dans les différents mouvements de l'Ecole Moderne.

2. Le niveau micro : pédagogie Freinet, apprentissage, tâtonnement expérimental et coopération

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 focalisation sur la coopération et le tâtonnement expérimental est cependant proposée. La coopération est pour Freinet 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. La pédagogie Freinet considère l'enfant comme un auteur (Arduino, 2000) 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 (Connac, 2010) : l'expression libre, la coopération, les techniques et outils permettant le retrait de l'enseignant et les apprentissages personnalisés, et le tâtonnement expérimental. L'apprentissage ouvre de nouvelles pistes ; 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. Il est en fait la théorisation d'un processus naturel d'apprentissage, selon E. Lèmery (2010).

2.2 L'apprentissage

L'apprentissage est une dimension essentielle de la construction de savoir-faire et de savoir-être professionnels. 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 savoirs incorporés, des facteurs conduisant à la réussite et des dilemmes qu'il est nécessaire d'arbitrer (Astier, 2003). Le constructivisme (Piaget), le socioconstructivisme (Vygotski), l'apprentissage social (Bandura), et le modèle allostérique (Giordan) sont différentes théories de l'apprentissage dont il est possible de trouver des applications dans le tâtonnement expérimental, ceci étant valable aussi bien dans les domaines de l'éducation, de la formation que de la recherche. 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, moteur de l'apprentissage : elle engage un processus où s'intègre l'activité. Un véritable apprentissage passe par l'action, qui est une condition nécessaire, mais pas suffisante. L'apprentissage situé et/ ou coopératif, apporte une décentration, facilite la problématisation, essentielle dans le tâtonnement expérimental, base d'un processus d'apprentissage transformateur.

- L'apprentissage transformateur

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 fonde la notion de « *point aveugle* ». 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.

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 l'identification d'une expérience inconnue. » (Mezirow, 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'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. 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).

Pour lui, 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. Au centre de ces 4 formes d'apprentissage se trouve la résolution de problèmes. Ce processus se rapproche du tâtonnement expérimental tel qu'Edmond Lèmery l'a développé en 2010, à partir des écrits et expériences de Célestin Freinet.

2.3 Le tâtonnement expérimental

Il part de l'observation et de l'analyse du réel, conduit à formuler un questionnement et des hypothèses qui peuvent surgir de l'intuition (processus d'abduction), amène des interactions spiralaires entre déduction et induction, entre modèles théoriques et modèles empiriques (Lèmery, 2010), Figure 1, qui connaissent une mise à l'épreuve dans le réel et dans le groupe coopératif. 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.

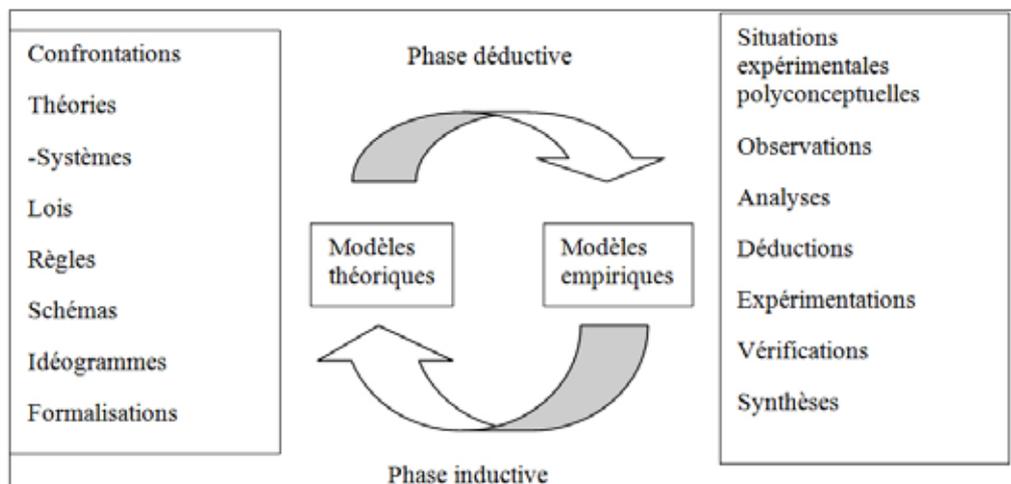


Figure 1 Une modélisation de nature cyclique évoluant dans un niveau spiralaire par niveau d'interaction

E. Lèmery (2010) Apprendre, c'est naturel p. 464

Cette représentation d'allers-retours entre déduction et induction, qui caractérise le tâtonnement expérimental, est donc le point commun entre éducation, formation et recherche. Le savoir n'est pas vu comme ce qui est écrit dans le manuel,

mais comme la construction de lois issues de l'observation et de l'expérimentation : l'expérience d'exemples remettant en cause les lois construites produit un esprit critique et la recherche d'informations dans toute situation de la vie. Il évite le dogmatisme et permet l'innovation. Ce fonctionnement crée une structure de pensée établissant un lien entre la connaissance et la vie, une capacité à prendre en compte l'incertitude, à mobiliser les connaissances et compétences apprises dans les situations de la vie réelle, à développer le sens de l'initiative, l'esprit critique, à élaborer et à mettre en œuvre des projets de manière autonome et/ou coopérative.

2.4 La coopération

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. 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. La vie coopérative permet l'instituant, et développe l'esprit critique, assorti de forces de propositions, dans un esprit de création.

- 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. 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. Selon E. Bourgeois (2004), pour qu'il y ait apprentissage, il faut une **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. Une position de domination d'un des interlocuteurs peut entraîner la fuite de l'autre, et la volonté de préserver les apparences peut conduire à un « dialogue de sourds cordial » ; l'accord relationnel est préservé, mais les positions des partenaires n'ont pas évolué, il n'y a pas eu apprentissage. Ces formes théorisées de régulations font apparaître tout l'intérêt de la confrontation coopérative, qui évite des régulations sans apprentissage liées à des différences de statuts. La diversité culturelle apporte des risques, mais aussi des intérêts dans le cadre de confrontations coopératives.

- 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, 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. 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. Leur hypothèse 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).

Les réformes imposées par le haut ne produisent pas d'innovations si elles ne parviennent pas à changer d'abord l'attitude des enseignants. La recherche-action permet une dimension participative de l'enseignant dans sa recherche et entraîne des transformations. L'hétérogénéité culturelle peut devenir source de co-formation, et développer une meilleure compréhension de l'humain. Elle est réelle dans le mouvement international de l'Ecole Moderne. Peut-il servir de cadre à une recherche collaborative faisant apparaître l'hétérogénéité culturelle comme source de développement professionnel dans des groupes coopératifs internationaux ?

3. Le niveau méso : le mouvement international de l'Ecole Moderne

La Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne rassemble 39 pays sur différents continents. Elle est fondée sur une pédagogie internationale dans sa conception.

3.1 La pédagogie Freinet, une pédagogie internationale dans sa conception

La dimension internationale dans le mouvement est présente depuis ses débuts, car la pédagogie de Célestin Freinet, son fondateur, est une construction progressive dans laquelle la dimension internationale a tenu une grande place (Acker, 2006), grâce à des lectures, des rencontres et des visites. « La pédagogie Freinet est, par essence, internationale » est le 10^{ème} principe de la charte de l'Ecole Moderne, rédigée en 1968.

3.2 La Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne

Cette charte a servi de base à la FIMEM, jusqu'à ce que certains mouvements demandent à la revoir pour l'adapter aux enjeux du XXI^{ème} siècle. L'ICEM s'est positionné pour que la charte de 1968 reste celle de la FIMEM. Le vote lors de l'Assemblée Générale de la FIMEM, en 2010, a montré une absence de consensus. 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 peut 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. Elles permettent d'aborder 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, comme la laïcité, ou les liens entre pédagogie Freinet et systèmes éducatifs (question public-privé, par exemple). La coopération internationale pourrait-elle permettre l'émergence d'une intelligence collective issue d'une hétérogénéité créatrice, en mesure de résoudre des problèmes complexes ?

4. Les finalités d'un système éducatif et la formation des formateurs

4.1 Les finalités éducatives et l'interculturalité

« Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur » constituent un ensemble de finalités éducatives. Parmi celles-ci la capacité à éviter la cécité et l'illusion, et la création d'un sentiment d'identité terrienne constituent une base ou l'interculturalité et l'éducation à la démocratie sont des fondements essentiels.

F. Giust-Desprairies (2010) dénonce une ethnicisation de la violence, qui en réalité rassemble une pluralité de phénomènes : les peurs et conduites défensives génèrent des conduites de violence (Debarbieux et al, 1990, 1999) qui entraînent des mesures sécuritaires, le tout produisant un cercle vicieux. Les différentes dimensions de l'identité de l'apprenant, dont la dimension culturelle, apparaissent donc comme des éléments à prendre en compte dans la conception de situations d'éducation ou de formation. Mais comment former des enseignants aptes à mettre en œuvre une éducation interculturelle, puisqu'ils n'ont généralement pas eu cette expérience en tant qu'élèves ? Quel rôle pourraient jouer leurs formateurs dans ce cadre ?

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.

« 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).

L'organisation de confrontations coopératives interculturelles pourrait-elle constituer la base d'un développement professionnel des enseignants et de leurs formateurs, mettant en œuvre le tâtonnement expérimental et la coopération dans un processus isomorphe pour l'éducation, la formation et la recherche, où l'interculturalité serait vue comme non plus un obstacle, mais au contraire comme une possibilité de formation à la pensée systémique permettant de résoudre des problèmes complexes ?

4.2 Professionnalisation des formateurs et compétences pour enseigner

La réflexivité, le développement de savoir-être coopératifs, comme la capacité à développer des apprentissages coopératifs, la créativité et la pensée complexe, pour

savoir faire face à l'incertitude et à des problèmes systémiques, sont des compétences essentielles à développer chez les élèves, chez leurs enseignants, donc chez leurs formateurs. La formation à la démarche d'investigation scientifique pour les enseignants est importante pour qu'ils soient capables de la mettre en œuvre auprès de leurs élèves. 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). La recherche collaborative développe une forme de démarche d'investigation scientifique dans la formation de formateurs. Peut-elle être conçue, dans le cadre d'une recherche collaborative, sur une confrontation coopérative internationale, dans le but de savoir faire face à la diversité culturelle, de tirer parti de l'hétérogénéité pour développer la réflexivité en proposant un apprentissage transformateur, voire émancipateur, base d'une autoformation ?

4.3 L'autoformation

L'apprentissage ne peut se construire qu'en développant la capacité de l'apprenant à interpréter en ses propres termes le sens de son expérience, ce que permet 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 (Mallet, 2007). La construction d'un langage partagé permet d'établir une communauté de dialogue. 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). 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. La confrontation coopérative interculturelle pourrait-elle faire l'objet d'une recherche collaborative visant à mettre en œuvre une autoformation coopérative apte à produire de nouveaux savoirs comme à générer un développement professionnel en cohérence avec les finalités des « Sept Savoirs nécessaires pour l'éducation du futur » ? Le questionnement débouche sur l'hypothèse suivante :

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.*

Cette approche complexe a nécessité la mise en place d'une méthodologie congruente à l'objet de recherche.

Methodologie

5. 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, qui comporte 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. » (Le Moigne et Morin, 1999, p.60). 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.

La méthodologie est congruente avec l'aspect systémique et téléologique de l'hypothèse, et l'articulation entre coopération et tâtonnement expérimental. 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 2).

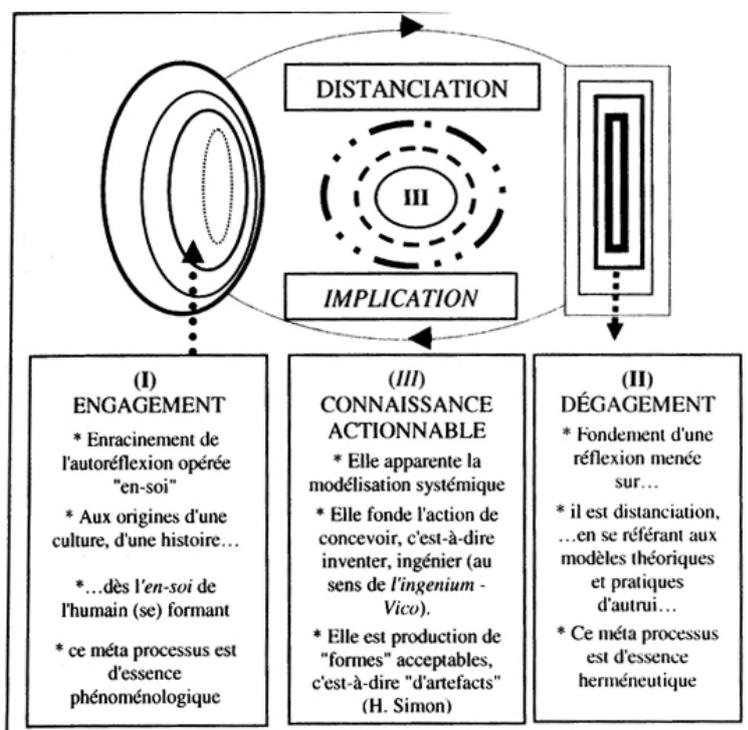


Figure 2 Modélisation, en un temps t, du système humain se formant en alternance
Schéma de Christian Gérard, 2010, p. 45

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 fait 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. L'approche systémique qualitative semble donc appropriée à l'hypothèse, qui est opérationnalisée en trois temps.

5.2 Présentation des hypothèses opérationnelles

Première sous-hypothèse : pour réaliser cette confrontation coopérative internationale, 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 amène à fonder 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 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 se transforme en 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.

5.3 Nos choix méthodologiques

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 transforme 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 (Clot

et al., 2010) (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.

6. Les situations et les outils de recueil de données

Une enquête exploratoire, réalisée en juillet 2008, durant la Rencontre Internationale Des Educateurs Freinet du Mexique, 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 servent de base aux projets ultérieurs.

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 comprendre les situations dans un contexte où il ne comprend pas la langue parlée. Ses questions, comme la volonté de travailler des points précis révélés par les images pour les observés, conduisent à une confrontation coopérative internationale et produisent une plus grande réflexivité : le sens qu'ils donnent est révélé à cette occasion, mais transformé par la confrontation coopérative internationale. La réalisation de documents textes et de montages vidéo nécessite une négociation de sens organisant une nouvelle forme de confrontation coopérative, et constituent 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 entretiens, l'utilisation des documents, et les auto-confrontations pour apporter une scientificité au processus méthodologique choisi.

L'approche ethnométhodologique phénoménologique et herméneutique 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 permet de travailler 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.

La **secondarisation** correspond à la constitution d'une communauté de discours. Cette phase a pris la forme de la mutualisation des documents textes et vidéo produit 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, 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. 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 (nouvelle rencontre prévue en juillet 2012 en Espagne). Elle peut être considérée comme un indice d'effectivité de 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

- 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, où existe un projet correspond à un besoin très important de formation pour les enseignants des 10 écoles primaires et 2 écoles secondaires Freinet. 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. 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 école Freinet publique, de par la demande des parents, se développe jusqu'à atteindre un effectif de 880 élèves, sans qu'un projet de formation ait été clairement élaboré. Une rencontre de 4 jours lors du « certificat Freinet » en Allemagne est intégralement filmée, révélant l'articulation avec l'université de Kassel : un des professeurs intervenant dans 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, rapproche deux mondes jusque là cloisonnés et fait émerger l'isomorphisme éducation / formation dans le cadre d'un dilemme relatif au surgissement de l'imprévu. Le travail avec les praticiens 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.

- 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 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.

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 ». 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, mais 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, Sergio Niza, travaille au conseil supérieur de l'éducation. Un séjour de 10 jours amène à filmer en jardin d'enfants, en école élémentaire, et dans la formation universitaire des éducatrices de maternelle.

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, à Nantes, en juillet 2010, constitue une confrontation coopérative interculturelle 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.

- Apprentissage transformateur et réinvestissement dans des contextes locaux

Un questionnaire est proposé pour essayer de voir les réinvestissements dans les contextes locaux. Il permet d'en visualiser certains, au moins dans les dires. L'organisation de présentation du travail réalisé en Finlande et à Gand pendant le congrès de l'ICEM et des deux mouvements Belges de l'Ecole Moderne a produit de nouveaux effets, qui vont sans doute se développer dans la durée : une rencontre est organisée à Bruxelles pour travailler sur la réforme de la formation des enseignants en Belgique, un nouvel atelier long « Coopération internationale et formation de formateurs » est prévu à la RIDEF en Espagne, en 2012, et un stage dans le prolongement en juillet 2013 au Maroc.

6.3 Les outils de recueil de données

Outils de recueil de données : Observation participante armée avec enregistrements vidéo, auto-confrontations simples et croisées, entretiens, documents (messages, textes...), questionnaire

6.4 Justification du choix des données retenues pour l'analyse

L'objectif était, 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, d'engagement et d'anticipation sur une possible implication ultérieure dans la confrontation coopérative interculturelle. 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 socioconstructiviste 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.

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 complexe, qui a pu se réaliser grâce au travail réalisé lors des trois précédentes situations analysées.

7. Analyse et interprétation des données

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

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 chercheur, et lors du bilan d'auto-confrontation, il en est ressorti que c'était une posture impliquée de chercheur, situé dans le mouvement de l'Ecole Moderne, sur la base d'une confrontation coopérative internationale, qui leur était apparue comme la plus intéressante de leur point de vue. 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.

7.2 Situation 2 : Première rencontre interculturelle des formateurs - congrès de l'ICEM août 2009

L'enseignant en formation de psycho-pédagogue 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. Un rôle de déviant organisationnel et d'analyste institutionnel pour cette personne travaillant au sein de sa propre institution de rattachement a été mis en évidence à cette étape de l'analyse. La formation à la pédagogie Freinet, que le travail de recherche entrepris avait révélé comme relevant d'un manque important, avait été l'objet d'un document proposé au mouvement Education Populaire, en janvier 2010. Elle va finalement démarrer sous sa responsabilité en novembre 2011. La durée est donc un élément essentiel de la tertiarisation. 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. Il a servi de point de départ pour le certificat Freinet organisé depuis août 2010 en Flandres, en reprenant également l'idée de portfolio et d'auto-confrontation pour déterminer les besoins en formation pour chacun. Nous avons filmé une journée de cette formation en février 2011, et une auto-confrontation simple s'est déroulée en avril à partir de ces images. Le travail a été présenté lors d'une rencontre de formateurs organisée à Lille en août 2011, dans le cadre du congrès de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne. A chaque niveau, une adaptation au contexte est réalisée.

7.3 Situation 3 : Premier produit de la recherche collaborative - intervention coopération et apprentissage Valencia février 2010

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 matrice a été conçue à la suite de cette intervention. Elle propose une synthèse modélisée du processus mis en œuvre (Figure 3).

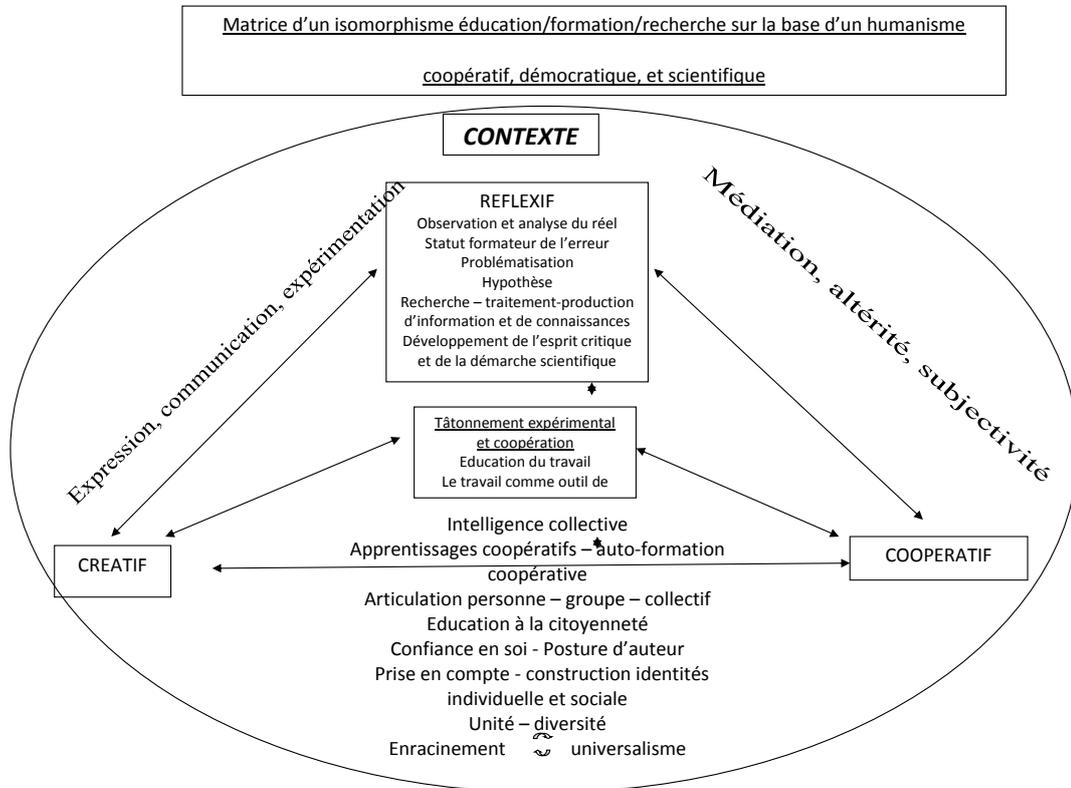


Figure 3 Matrice d'un isomorphisme éducation / formation / recherche sur la base d'un humanisme coopératif, démocratique et scientifique

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 apporterait 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'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 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 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.

8. Présentation synthétique des résultats

Les apports théoriques peuvent 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.

8.1 Epistémologie (socio)constructiviste et paradigme de la complexité

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. 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. Le constructivisme et l'humanisme sont apparus comme déterminants dans la recherche collaborative. 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. Une autoformation coopérative s'est réalisée. Les interactions ont conduit à un certain niveau de théorisation des pratiques. La production de vidéo sur le travail réalisé a rendu communicable le vécu du groupe à une communauté de pratique et de discours qui s'est élargie.

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. 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. Les images produites, après une validation par consensus, peuvent alors devenir des supports de formation, pour susciter de nouveaux échanges, voire de nouvelles recherches. 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 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. Il va prendre en charge l'organisation d'un stage international de formation de formateurs dans son centre de formation au Maroc en juillet 2013.

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.

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.

8.4 Didactique professionnelle, humanisme démocratique et ingenium

L'utilisation de la métaphore est apparue comme importante: la représentation du processus de travail sous forme de schémas, l'utilisation d'histoires, et l'expression dramatique ont permis une meilleure assimilation, voire une accommodation chez certaines personnes qui y ont été très sensibles. L'intersubjectivité et l'interculturalité génèrent le conflit sociocognitif, et la coopération crée les conditions affectives favorables à 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, socioconstructiviste,

dont la valeur première est l'humanisme. Le fonctionnement coopératif permet de développer mutualisation et créativité, tant au niveau de la personne (posture d'auteur) que de l'interaction et du groupe (intelligence collective).

8.5 Le lien théorie pratique et le processus d'enseignement / apprentissage : autoformation coopérative et isomorphisme

La construction de situations d'enseignement / apprentissage sur l'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.

9. Perspectives

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. 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.

9.2 Des perspectives dans la formation initiale des enseignants

La confrontation coopérative internationale pourrait être mise en place et étudiée dans le cadre de la formation initiale des étudiants en master professionnel formation des enseignants. Elle pourrait être fondée sur une méthodologie inspirée des recherches menées dans le cadre de ce travail. L'articulation entre formation initiale et formation continue telle qu'elle est mise en place à l'université de Kassel à partir d'un matériel didactique important pourrait constituer la base d'une investigation pour en cerner l'efficacité. L'ensemble peut déboucher sur la conception de masters articulant la formation de formateurs et la formation initiale des enseignants en s'appuyant sur la coopération et l'auto-confrontation.

9.3 Un partenariat plus important avec le mouvement portugais de l'Ecole Moderne

Une présentation du travail de thèse dans le cadre 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 à la confrontation coopérative internationale.

9.4 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.

9.5 Une formalisation des recherches sur la formation des enseignants en Finlande

Une formalisation de pratiques de formation initiale des enseignants, mise en œuvre à Joensuu, à partir du tâtonnement expérimental et de la coopération a pu être réalisée et fera l'objet d'une communication et de recherches ultérieures.

Conclusion

La confrontation coopérative interculturelle constitue une source de développement personnel et professionnel. Elle révèle des points aveugles en sortant des ethnocentrismes, 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. Fondée sur le tâtonnement expérimental et la coopération, 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.

Bibliographie

- ACKER, V. **Célestin Freinet (1896-1966)** L'histoire d'un jeune intellectuel. Paris : L'Harmattan, 2006.
- ARDOINO, J. **Les avatars de l'éducation**. Paris : PUF, 2000.
- ASTIER, P. Analyse du travail et pratique enseignante. **Les cahiers pédagogiques n°419**, 2003.
- BANDURA, A. **L'apprentissage social**. Bruxelles : Mardaga, 1980.
- BEAUVAIS, M. « **Savoirs-enseignés** » **Question(s) de légitimité(s)**. Paris : L'Harmattan, 2003.
- BARBOT, M.-J. ; DERVIN, F. L'interculturel en formation, un concept à renouveler. **Education permanente n°186** mars 2011, p.5-17.
- BOILEVIN, J.-M.; BRANDT-POMARES, P. 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, 2011.
- BRUNER, J. **L'éducation, entrée dans la culture**. Paris : Retz, 1996.
- CARRE, P. ; MOISAN, A.; POISSON, D. **L'autoformation Perspectives de recherche**. Paris : PUF, 2010.
- CONNAC, S. **Apprendre avec les pédagogies coopératives**. Paris : ESF, 2009.
- CONNAC, S. Freinet, Profit, Oury, Collot : quelles différences. **Spirales n°45**, université Lille 3, janvier 2010, p.53-68.
- DEBARBIEUX, E. **La violence dans la classe**. Paris : ESF, 1990.
- DEBARBIEUX, E. et al. **La violence en milieu scolaire 2** Le désordre des choses. Paris : ESF, 1999.
- DE BRIEY, L. **Le sens du politique Essai sur l'humanisme démocratique**. Bruxelles : Mardaga, 2009.
- ETIENNE, R. Accompagner le changement en éducation scolaire, une évolution décisive pour former les enseignants à l'université ? In R. Etienne, M. Altet, Cl. Lessard, L. Paquay et Ph. Perrenoud. **L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?** Bruxelles : De Boeck, 2009, p.181-199.
- GALVANI, P. L'exploration réflexive et dialogique de l'autoformation existentielle. In : Carré P. et al. **L'autoformation Perspectives de recherche**. Paris : PUF, 2010, p. 269-314.
- GERARD, C. **Pour une œuvre de complexité en éducation La Méthode à l'œuvre!**. Paris : L'Harmattan, 2010.
- GIORDAN, A. **Apprendre !**. Paris : Belin, 1998.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. Traitement de la diversité et crise du lien social à l'école. **Revue nouvelle de psychosociologie n°9**. p 29-39, 2010.
- KAPLAN, J. **L'auto-direction dans les apprentissages coopératifs**. Le cas des cercles d'étude. thèse de Sciences de l'Education, Nanterre, 2009, 280 p.
- LAWES, S.; MARRO, C.; RIBEIRA DOS SANTOS, M. La diversité interculturelle. Hugon M.-A., Bordes V. Pezeu G. **Eduquer par la diversité en Europe**. Paris: L'Harmattan, 2010, p. 97-108.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LAVE, J.; WENGER, E. **Learning and pedagogy in communities of practice**. In: Leach J. Moon B., Learners and pedagogy, London: Paul Chapman Publishing, 1999.

LE CARDINAL, G.; GUYONNET, J.-F.; POUZOULLIC, B. **La dynamique de la confiance** : construire des coopérations dans des projets complexes. Paris : Dunod, 1997.

LEMERY, E. **Apprendre, c'est naturel**. Paris : Thélès, 2010.

LE MOIGNE, J.-L.; MORIN, E. **L'intelligence de la complexité**. Paris : L'harmattan, 1999.

MALLET, J. **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, 2001.

MEZIROU, J. **Penser son expérience Développer l'auto-formation**. Lyon : Chroniques sociales, 2001.

MONS, N. **Les nouvelles politiques éducatives La France fait-elle les bons choix ?** Paris : PUF, 2009.

MORIN, E. **Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur**. Paris : Seuil, 2000.

NIZA, S. Fondements conceptuels du système de formation. Houssaye J. (dir) **Pédagogues contemporains**. Paris : Armand Colin, 1996, p. 224-227.

Sitographie

CLOT et al. **Entretiens en autoconfrontation croisée** : une méthode en clinique de l'activité, [en ligne]. 2000, [ref du 09 01 10], disponible sur <<http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/articles/v2n1a3.htm> >

MALLET, J. **Intelligence collective, équipe apprenante et TICE**. Les problèmes culturels sous jacents. [en ligne]. 2007, [ref du 09 01 10], disponible sur <http://lambesc.educaix.com/cvmallet/dossier_pdf/tice_8307.pdf>

ICEM. La charte de l'Ecole Moderne, [en ligne]. 1968, [ref du 25 10 11], disponible sur <<http://www.icem-pedagogie-freinet.org/la-charte-de-l-ecole-moderne> >

Enviado em: 16/dezembro/2017

Aprovado em: 20/janeiro/2018.