

Articulation entre éducation, formation et recherche  
dans le mouvement international de l'Ecole Moderne  
Une mise en œuvre des « Sept savoirs nécessaires pour  
l'éducation du futur »

Saint-Luc Florence  
[f.saintluc@wanadoo.fr](mailto:f.saintluc@wanadoo.fr)  
professeur des écoles

04 94 48 91 33 - 06 74 55 45 88 Les Esclaveoux n°15 chemin de la Font Sainte  
83210 Belgentier France

UMR ADEF UNIVERSITE D'AIX MARSEILLE 1 DOCTEURE EN SCIENCES DE L'EDUCATION

# Articulation entre éducation, formation et recherche dans le mouvement international de l'Ecole Moderne : une mise en œuvre des "Sept savoirs nécessaires pour l'éducation du futur"

*Florence Saint-Luc*

Le métier d'enseignant est complexe. Il nécessite de nombreuses compétences et amène souvent à faire face à l'imprévu et à l'incertitude. Certaines questions très sensibles (laïcité et religions, questions écologiques, crise économique et éducative) nécessitent de développer une pensée complexe pour tenter de résoudre les problèmes générés. C'est dans ce but qu'Edgar Morin a été sollicité par l'UNESCO en 1999 pour rédiger un rapport, « Les sept savoirs nécessaires pour l'éducation du futur ». Ces finalités éducatives, issues de la pensée complexe en éducation, visent à développer un humanisme démocratique et une identité terrienne, pour faire face aux défis du XXIème siècle. Responsabiliser et parvenir à une réelle décentration, recréer le lien social, prendre conscience de la dimension de l'humain, mettre en tension unité et diversité, pourraient constituer des éléments d'une anthropoéthique. Mais comment mettre en place cela de manière concrète ? Comment peut-on former à la pensée complexe ?

Dans le cadre du travail réalisé autour de la formation à l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (ICEM, mouvement Freinet français) (Saint-Luc, 2008) il a été possible de mettre en évidence les liens entre pédagogie Freinet ou institutionnelle et complexité. Célestin Freinet a fondé la Fédération Internationale des Mouvement de l'Ecole Moderne (FIMEM) en 1957. Des Rencontres Internationales Des Educateurs Freinet (RIDEF) sont organisées tous les deux ans, rassemblant des enseignants et formateurs de différents continents dans un esprit coopératif. Il a développé une approche complexe intuitive du processus d'apprentissage, intégrant la personne, son identité, son histoire, son milieu, et la coopération, au sein d'un environnement plus large. Peut-on considérer la pédagogie Freinet comme une des formes possibles d'éducation à la pensée complexe permettant la mise en place des sept savoirs pour l'éducation du futur ?

Chaque culture construit un apprentissage situé, et comporte une dimension cachée (Hall, 1971), une territorialité qui s'enferme dans un ethnocentrisme. Elle livre une grille de lecture du monde qui se modifie au contact de l'altérité, de regards différents. L'hétérogénéité, la diversité des personnes composant un réseau, un groupe, peuvent construire, sous certaines conditions, une intelligence collective, voire coopérative, si une formation précise permet de l'animer. Elle peut produire l'émergence d'innovations, de créativité. Notre système de perception conditionne nos structures cognitives et peut amener à sélectionner certaines informations et à en éliminer d'autres. La culture constitue un filtre sélectif. Selon Gödel, cité par Morin (1999), le système ne peut trouver ses instruments de vérification que dans un métasystème. Toute culture peut devenir enseignante et apprenante. La confrontation coopérative interculturelle serait-elle un moyen de créer un métasystème permettant de révéler les points aveugles au niveau des personnes, des organisations, et des systèmes éducatifs ?

La confrontation coopérative entre des formateurs d'enseignants issus de différents systèmes européens pourrait-elle amener des changements de conceptions et l'émergence de nouvelles formes de travail ? Une recherche collaborative à partir d'une confrontation coopérative interculturelle, pourrait-elle former à la pensée complexe en éducation ? La réflexion internationale sur les finalités éducatives et leur mise en œuvre dans la formation de formateurs d'enseignants pourrait-elle représenter une mise en œuvre des « Sept savoirs nécessaires pour l'éducation du futur » ?

## 1. Problématique

Pour concevoir la formation des enseignants, il faut d'abord se poser la question des finalités : il est important, pour sortir notre système de ses « points aveugles », de se référer aux 3 rapports de l'UNESCO :

- « Apprendre à être », sous la direction d'Edgar Faure en 1992, propose d'éduquer à un humanisme scientifique et scientifique, et à l'utilisation de la technologie. Le rapport pointe un caractère du système éducatif français à corriger : une préférence marquée pour l'abstraction au détriment de la technique et des applications, considérées comme serviles. La coopération internationale y est considérée comme essentielle pour l'innovation éducative.

- « L'éducation, un trésor est caché dedans », sous la direction de Jacques Delors, en 1996, souligne la trop grande place accordée au quantitatif et à l'instantané. L'école doit donner le goût d'apprendre, avec une posture d'échanges réciproques de savoir, des situations d'entraide mutuelle. L'imagination humaine, pour préparer la société de demain, doit anticiper les évolutions technologiques. Le développement de la créativité doit donc être un axe essentiel de l'éducation et de la formation. L'apprentissage du vivre ensemble passe, pour la commission, par la connaissance des autres, de leur histoire, de leurs traditions et de leur spiritualité.

- « Les sept savoirs nécessaires pour l'éducation du futur », sous la direction d'Edgar Morin, en 1999, propose l'éducation à la démocratie et à la pensée complexe, la capacité à relier les connaissances pour faire face à des problèmes liés à la mondialisation, la compréhension de l'humain, l'enracinement et l'universalisme, la formation à la démarche scientifique sans cloisonnement disciplinaire, et dans un cadre où l'éthique tient une place essentielle.

La démocratie et la coopération nécessitent une éducation (Cellier, 2009). Les groupes coopératifs permettent de faire de l'hétérogénéité une source de créativité dont on peut tirer parti pour les apprentissages (Connac, 2009). Quelle place pourrait tenir la confrontation coopérative interculturelle dans la formation des enseignants et de leurs formateurs ? Comment intégrer l'aspect scientifique à cette dimension d'humanisme démocratique ?

### **1.1 Le tâtonnement expérimental**

Le tâtonnement expérimental est fondé sur une conception éactive de l'apprentissage : faire pour apprendre, apprendre pour faire. E. Lèmyer l'a développé en 2010, à partir des écrits et expériences de Célestin Freinet. 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 spirales entre déduction et induction, entre modèles théoriques et modèles empiriques qui connaissent une mise à l'épreuve dans le réel et dans le groupe coopératif. Ce processus de traitement de l'information englobe l'expérience tâtonnée et le processus de conceptualisation, et construit chez le sujet une théorie personnelle de compréhension du monde. L'expérience tâtonnée représente le processus naturel de base de l'apprentissage : observation, élaboration d'une hypothèse (processus pas forcément conscient), vérification, évaluation du feedback, rejet ou intégration dans la structure cognitive. L'hypothèse ici est « *une explication plausible imaginée pour comprendre ou atteindre un but, un acte rationnel d'invention* » (Lèmyer, 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'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, le développement d'idées, la divergence, la complémentarité des hypothèses et des projets. 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.

L'élaboration d'hypothèses 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 est déterminée par un système de perception. Cela donne lieu à des constructions provisoires, ou hypothèses explicatives, bâties sur des allers-retours entre analyse et synthèse, qui sont à confirmer ou infirmer à l'épreuve de la réalité et par un raisonnement produit par inférence. Cette approche complexe peut conduire 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. 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. Elle permet de passer d'un savoir privé ou semi-public (propre à un groupe) à un savoir public évolutif et falsifiable. La modélisation représente une étape supérieure du tâtonnement expérimental en même temps qu'une formation à la pensée complexe.

Le processus du tâtonnement expérimental pourrait-il être articulé à la confrontation coopérative interculturelle ? Le tâtonnement expérimental articulé à la coopération internationale pourraient-ils constituer un isomorphisme entre éducation, formation et recherche pour former à un humanisme coopératif, démocratique et scientifique ? Pour tenter de répondre à cette question, il est nécessaire de s'appuyer sur la théorie de l'apprentissage transformateur chez l'adulte (Mezirow, 2001).

## **1.2 L'apprentissage transformateur**

La théorie de la transformation (Mezirow, 2001) intègre la pensée complexe en éducation. Elle considère que, par un processus d'éducation démocratique, 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. 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. Les ethnocentrismes font, pour Mezirow, partie des conventions introjectées avec la culture. Le paradigme a été défini par Kuhn 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 auto-formation.

L'auto-formation coopérée (Niza, 1996) a été conçue sur la base d'un isomorphisme, pour S. Niza, un des 2 fondateurs du Mouvement de l'Ecole Moderne portugais. 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, 1999). A un niveau plus poussé, l'œuvre coopérative commune constitue une organisation apprenante et suscite l'intelligence collective (Mallet, 2007).

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. Selon lui, l'émancipation nécessite l'apprentissage de la réflexion critique. Dans le domaine instrumental, la validation de problème repose 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). 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, 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) » (ibid : p. 102).

L'apprentissage communicationnel fonctionne sur une logique d'abduction métaphorique. 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. Les institutions où les compétences communicationnelles sont nécessaires ; sous leur forme autogestionnaire et/ou participative, elles conduisent à une démarche discursive nécessaire pour résoudre les questions pratiques par le dialogue : elles peuvent constituer une forme d'apprentissage émancipateur.

Le mouvement de l'École Moderne est une organisation où la démocratie participative est prépondérante. Sa dimension internationale rend possible une confrontation coopérative interculturelle en lien avec le tâtonnement expérimental dans une recherche collaborative sur la formation de formateurs. L'expérience vécue de l'interculturalité dans l'éducation, la formation et la recherche peut-elle apporter des éléments pour une éducation interculturelle et démocratique ? Comment mettre en tension enracinement et universalisme ? Comment tenir en compte les spécificités des personnes et contextes et établir un dialogue non-conflictuel ? Peut-on faire de l'humanisme coopératif, scientifique et démocratique le facteur unifiant et non homogénéisant de la diversité ? La variété des contextes, l'altérité offerte par des personnes issues de langues, cultures, systèmes éducatifs différents, peuvent-elles constituer une source de décentration, et susciter des émergences issues de la confrontation, transférables dans le domaine de la formation des enseignants ?

Ceci a conduit à l'hypothèse suivante : ***Pour la formation, initiale et continue, des enseignants, le tâtonnement expérimental et la coopération, y compris internationale, permettent, par l'articulation entre éducation formation et recherche, de mettre en œuvre les principes de la pensée complexe en éducation, tels que présentés dans l'ouvrage « Les sept savoirs nécessaires pour l'éducation du futur. »***

## 2. Le cadre méthodologique

A partir de ces questions, un processus de recherche s'est mis en place sous la forme d'une approche systémique complexe qualitative. L'enchevêtrement des dimensions relationnelles et contextuelles nécessite une approche multidimensionnelle, 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. Edgar Morin pose « le principe de relation entre l'observateur-concepteur et l'objet observé, conçu. » (Morin, Le Moigne ,1999 : p.60), ce qui a inspiré les choix

méthodologiques. Une observation participante armée (vidéo) dans 5 pays a été complétée par l'utilisation de l'auto-confrontation simple et croisée (Clot et al, 2000) adaptée au contexte international, intégrant les outils de l'analyse institutionnelle (Authier, Hess, 1981). La recherche-action intégrale systémique a été le cadre d'une recherche collaborative internationale, mise en place en passant par 3 hypothèses opérationnelles.

## **2.1 Hypothèses opérationnelles**

1/ pour réaliser une confrontation coopérative internationale et interculturelle, la mise en place d'un réseau de formateurs passe d'abord 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.

2/ La nécessité de coopérer pour une œuvre coopérative commune, la co-animation internationale d'une action de formation de formateurs d'enseignants amène à fonder une communauté de pratique et de discours basée sur la recherche d'une validation par consensus. Le tâtonnement expérimental et la coopération permettent d'assurer une cohérence entre théorie et pratique, entre pédagogie et andragogie dans une démarche de recherche pour former aux finalités des « sept savoirs ».

3/ L'auto-formation coopérative qui en résulte conduit à un possible réinvestissement dans différents contextes locaux, dans le cadre professionnel, voire personnel.

## **2.2 Historicité du recueil de données**

### *2.1.1 Une démarche compréhensive dans 5 pays pour susciter l'engagement dans la recherche collaborative*

En 2008, une visite à Gand permet de découvrir un projet de formation certifiante Freinet. Un séjour 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, ainsi que deux enseignants de Bruxelles, dans une petite école privée, et une école Freinet publique, qui, de par la demande des parents, s'est développée 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 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, articulant formation initiale et formation continue. 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 dans les autres pays. 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.

### *2.1.2 La création d'un groupe de recherche collaborative internationale*

Deux ateliers organisés en août 2009, durant le congrès de l'ICEM à Strasbourg, réunissent des formateurs Belges (néerlandophones et francophones), Allemands, Suisses, et Espagnols. L'auto-confrontation apparaît comme processus de développement professionnel, dans ses dimensions de confrontation coopérative internationale. Le groupe de recherche collaborative se crée à ce moment. Lors du même congrès, notre participation à un atelier, sur les apprentissages au sein d'un groupe coopératif déclenche une série d'effets vicariants et coopératifs théorisés par l'intervenant. 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 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.

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. S. Niza, travaille au conseil supérieur de l'éducation. La formation initiale des éducatrices de maternelle est filmée à l'université d'éducation d'Evora. L'auto-formation coopérative a été l'objet du travail de recherche à travers 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, à Nantes, en juillet 2010, constitue une confrontation coopérative internationale rassemblant 23 participants de différents continents. 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. Les participants de l'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.

### *2.1.3 Transfert dans des contextes locaux*

Un questionnaire est proposé pour essayer de voir les transferts dans les contextes locaux. Il permet d'en visualiser certains. Mais une confrontation coopérative franco-finlandaise, à l'école d'application de l'université de Joensuu, produit des récursions organisationnelles dont la trace figure dans des documents vidéo, et dans des messages. L'auto-formation coopérative du chercheur apportée par le travail réalisé précédemment va conduire à savoir 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 a paru exprimer la réalité des intentions et pratiques d'un acte de formation essentiel pour créer le lien entre théorie et pratique dans la formation des enseignants de Premier Degré ; il pourrait être étendu à la formation des enseignants de Second Degré.

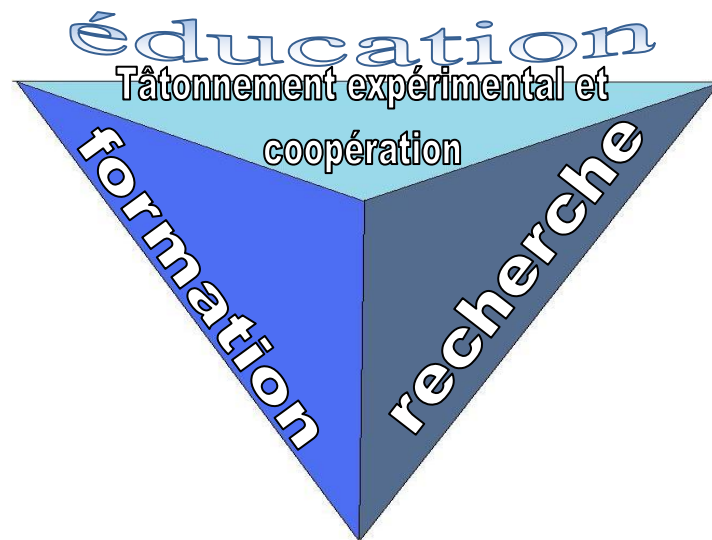
## 3. Résultats

### **3.1 La congruence entre méthodologie et objet de recherche**

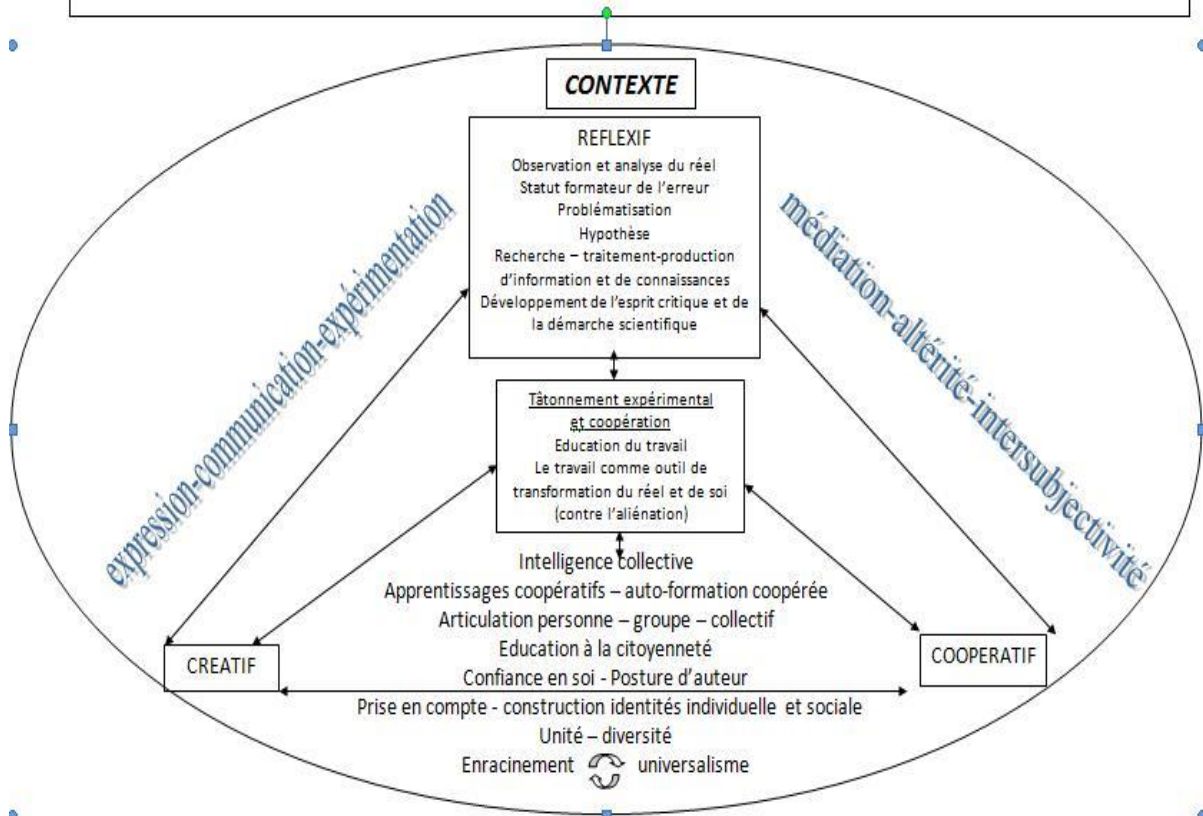
Pour les praticiens, l'incorporation du savoir agir en contexte peut passer aussi par l'implication du chercheur le conduisant à participer activement à un niveau horizontal à l'expérience, en passant par un statut de « formateur-chercheur » (Etienne, 2009 : p. 182). La posture impliquée du chercheur 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 dynamique créée

engendre un engagement personnel et financier important de la part des participants (nouvelles rencontres prévues en août 2011 à Lille et juillet 2012 en Espagne).

Tilman et Grootaers ont parlé de liens entre la pédagogie Freinet, considérée comme une pédagogie expérimentée, et la recherche-action. « La parenté entre les groupes de recherche-action et les techniques de la pédagogie Freinet. » (Desroche, 1977) serait en fait l'articulation entre tâtonnement expérimental et coopération, mise en évidence par l'analyse des données. C'est la base d'un isomorphisme entre éducation, formation et recherche, modélisée de la manière suivante :



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





### 3.2 Le niveau des systèmes et des réseaux

Selon Maroy, le système éducatif belge est un quasi-marché de l'éducation. Les écoles proposant des pédagogies alternatives connaissent un énorme succès : le développement du nombre de postes d'enseignants dans ce type d'établissements, généralement à l'initiative des municipalités (en Belgique), suscite une énorme demande de la part des parents d'élèves, et un besoin très important de formation. La ville de Gand compte 10 écoles primaires et 2 écoles secondaires Freinet, alors que le département des Bouches du Rhône, qui est celui qui en compte le plus en France, possède 5 écoles primaires et 1 école secondaire Freinet. Paradoxalement, alors que ce besoin est très important, la formation des enseignants aux pédagogies actives et coopératives est très réduite.

En Allemagne et en Belgique le portfolio d'apprentissage est utilisé dans le cadre de la formation certifiante Freinet. L'Espagne, le Portugal, et la France appartiennent à la catégorie de l'intégration uniforme, selon N. Mons (2009). Cependant, les deux pays d'Europe du Sud sous-traitent à présent largement la formation continue tout en valorisant les parcours personnels dans la carrière des enseignants. Une expérience menée dans le cadre d'un atelier du séminaire Freinet, à Valence, a permis de mettre en œuvre une formation cohérente avec les valeurs et principes de la pensée complexe. A Almeria, un projet de formation intergénérationnelle a été mis en place avec un partenariat entre le Mouvement Freinet 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.

Le Mouvement de l'Ecole Moderne portugais ne se considère plus comme un mouvement Freinet : il a largement étendu ses références en intégrant un certain nombre d'auteurs de Sciences de l'Education, sous l'impulsion de S. Niza. Le portfolio est un outil de formation essentiel dans le processus de formation.

#### *La Finlande, un système éducatif validé par les enquêtes internationales d'évaluation*

La Finlande doit ses résultats, dans Pisa (l'enquête internationale d'évaluation de l'OCDE) 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. 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. Des établissements d'application sont attenants ou attachés aux universités, tant dans le primaire que dans le secondaire (cela n'a jamais existé en France dans le Second Degré). 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'éducation et des stages pratiques. Le niveau d'études correspond pour tous les enseignants au minimum à un master. La motivation est un des critères essentiels du recrutement des enseignants dans la formation universitaire, même s'il n'est pas le seul. Les futurs professeurs de classe (primaire) suivent une formation polyvalente dès le début de leurs études universitaires. La 1<sup>ère</sup> 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 3<sup>ème</sup> année, à raison de deux périodes de 7 semaines dans l'année, avec une progressivité. L'organisation est la même pour la formation pratique en Second Degré. L'établissement secondaire d'application de la faculté d'éducation d'Helsinki organise 1 fois par mois une « Mini-salle des professeurs », sur les questions transversales dans le cadre de rencontres, animées par un formateur de terrain, entre les étudiants des différentes matières. Un travail d'échanges réunit parfois les formateurs de terrain, les étudiants, les professeurs universitaires de disciplines et de sciences de l'éducation autour de l'observation de base d'une séquence, par exemple à partir de l'observation de pratiques pédagogiques actives, et/ou coopératives. Les futurs enseignants sont formés avec un lien clairement établi entre les théories de l'apprentissage et les pratiques effectives. Pour la formation des enseignants de Joensuu, 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. 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 et/ou formateurs universitaires (niveau « lisensiaat » ou doctorat). Ce système permet également d'assurer un lien important entre théorie et pratique.

### **3.3 Des récursions organisationnelles liées à l'approche qualitative et interactive complexe**

Nous avons testé 3 postures de chercheur lors de la 1<sup>ère</sup> auto-confrontation croisée, réalisée à Bruxelles, et lors du bilan, 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 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 « psychopédagogue », accueillant des stagiaires. Il a témoigné lors d'un atelier d'1h30, en août 2009, dans le cadre du congrès de l'Institut l'ICEM, de son essai de réinvestir cette méthode de recherche / formation dans son école, et d'une grande résistance de la part de ses collègues. Il semblerait que sa posture corresponde à celle d'analyste institutionnel dans son école, et donc de déviant organisationnel (Authier, Hess, 1981), suscitant le rejet. La formation à la pédagogie Freinet a été l'objet d'un document proposé au mouvement francophone Education Populaire, en janvier 2010. Il va finalement démarrer sous sa responsabilité en septembre 2011.

Le Formation certifiante en Allemagne a servi de base pour celle organisée depuis août 2010 en Flandres, en reprenant également l'idée d'auto-confrontation pour déterminer les besoins en formation pour chacun. Une journée de cette formation a été filmée en février 2011, et une auto-confrontation simple s'est déroulée en avril avec une des formatrices. Le travail sera présenté lors d'une rencontre de formateurs organisée à Lille en août 2011, dans le cadre du congrès co-animé par l'ICEM et les deux mouvements Freinet belges, et servira à alimenter la réflexion du formateur francophone de Bruxelles.

Le langage partagé et les expériences communes dans les différents pays, la production validée par consensus de documents, produisant un processus de réification (Bos-Ciussi, 2007), la confiance et la connaissance mutuelle ont conduit, en juillet 2010, à une confrontation coopérative interculturelle. Les conditions en ont été créées dans le cadre d'un atelier de la RIDEF organisée à Nantes. Le travail réalisé de l'équipe internationale de co-animation a pu rayonner sur le groupe élargi ensuite, créant une communauté de pratique et de discours. Bien que le constructivisme apparaisse comme important, les participants de l'atelier ont fait passer au premier plan l'humanisme démocratique. 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. 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, libérant la 1<sup>ère</sup> séance pour organiser les conditions d'un réel esprit coopératif. Une auto-formation 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 vidéos sur le travail réalisé a rendu communicable le vécu du groupe à une communauté de pratique et de discours qui s'est élargie.

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. 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 dans différentes situations de formation, d'après son questionnaire.

Les difficultés linguistiques ont pu être dépassées, 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 nécessitant 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 présentiels ou dans le partage de documents, comme le sous-titrage en 2 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.

Un séjour à l'école d'application de Joensuu, en octobre 2011, a permis de travailler sur la formation des enseignants de Premier Degré en Finlande, et de mettre à l'épreuve l'hypothèse d'une manière différente, en jouant sur la confrontation coopérative franco-finlandaise qui s'est révélée féconde. L'auto-confrontation simple a été complétée par des entretiens avec plusieurs personnes. Une organisation d'une intervention sur le processus d'enseignement / apprentissage dans la formation était destinée à construire le lien théorie/pratique chez les étudiants en 3<sup>ème</sup> année, avec un isomorphisme portant sur la mise en place effective du constructivisme et du socio-constructivisme dans le cadre d'une intervention, avec une triangulation due à une émergence créative de la part du formateur : une confrontation vidéo avec un étudiant stagiaire du formateur, enseignant en 3<sup>ème</sup> classe de primaire, et présent lors de l'intervention destiné aux 47 étudiants de 3<sup>ème</sup> année, a apporté le point de vue de l'apprenant dans cette situation, tout en offrant une articulation entre éducation, formation et recherche. Un entretien apporte le point de vue subjectif d'une autre formatrice sur la situation à partir de la traduction du document d'accompagnement. L'intersubjectivité et l'interculturalité ont donc conduit à un insight créateur permettant d'utiliser un contexte spécifique, empêchant la réalisation d'une auto-confrontation, pour conduire à l'élaboration d'une nouvelle méthodologie de travail pouvant croiser le point de vue de l'apprenant avec l'intervention réalisée et les intentions des formateurs dans le projet pédagogique de la formation des « futurs professeurs de classes ». La production vidéo réalisée a été validée par les deux formateurs, par échange de courriel, comme représentant réellement leurs intentions et comme présentation des outils de formation dans le cadre de leur projet. L'intersubjectivité et l'interculturalité ont développé chez l'apprenant une nouvelle phase d'apprentissage transformateur des schèmes de sens.

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'auto-formation coopérative développée pour les praticiens, qu'ils soient enseignants, formateurs ou chercheurs.

### Conclusion

Dans l'ensemble, l'intersubjectivité et l'interculturalité génèrent le conflit socio-cognitif, et la coopération crée les conditions affectives favorables pour qu'il puisse produire un apprentissage transformateur. La confrontation coopérative produit un développement professionnel qui s'appuie sur un apprentissage constructiviste, socio-constructiviste, dont la valeur première est l'humanisme. Le fonctionnement coopératif permet de développer la mutualisation et la 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.

La réussite du système éducatif finlandais et les rapports de l'UNESCO, en matière d'éducation, amènent à réfléchir sur les dysfonctionnements actuels du système éducatif français. Cependant, une réelle évolution suppose d'associer ses différents acteurs à une réflexion visant à sa transformation. Une réelle équité et efficacité du système éducatif français passerait par la prise en compte des obstacles à ce projet, comme les conceptions (Giordan, 1998) des enseignants ou des parents en matière d'apprentissage, en lien avec un élitisme républicain et une vision homogénéisante de la diversité. La prise de conscience des points aveugles de notre système, dans le cadre d'une confrontation coopérative interculturelle, organisée pour la formation de formateurs, articulée avec le tâtonnement expérimental, est une première étape pour la mise en œuvre des finalités des « Sept Savoirs ». La compréhension de l'humain, la mise en tension entre unité et diversité, entre enracinement et universalisme constituent les conditions de mutualisations et d'émergence d'une intelligence collective internationale, qui pourrait apporter des réponses à des problèmes complexes.

Un travail de fond supposerait de prendre en considération l'importance de la formation de formateurs et du lien entre théorie et pratique. La formation des enseignants pourrait alors intégrer les apports de la pensée complexe et des théories de l'apprentissage, et produire des évolutions notables des pratiques éducatives.

### Bibliographie

- Acker V. *Célestin Freinet (1896-1966) L'histoire d'un jeune intellectuel*. Paris : L'Harmattan, 2006
- Authier M. Hess R. *L'analyse institutionnelle*. Paris : PUF, 1981
- Bos-Ciussi M. *Du réseau à la communauté d'apprenants Quelle dynamique pour faire œuvre*. Thèse de sciences de l'éducation, Aix-Marseille 1, 2007
- Cellier H. *La démocratie d'apprentissage Education nouvelle : perspectives*. Paris : L'Harmattan, 2010
- Connac S. *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. Paris : ESF, 2009
- Desroche H. « La parenté des groupes de recherche-action et des techniques Freinet », in *CREU techniques Freinet*, Cannes : CEL, p. 5-8, 1977
- 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, p. 181-199, 2009
- Freinet C. *Œuvres pédagogiques*, Seuil, 1994
- Giordan A. *Apprendre !*. Paris : Belin, 1998
- Hall E.-T. *La dimension cachée. [The Hidden Dimension]*. Paris : Le Seuil, 1971
- Kuhn T. *La Structure des révolutions scientifiques*, Paris : Flammarion, 1962 [1983]
- Lave J., Wenger E. *Learning and pedagogy in communities of practice*. in Leach J. Moon B., *Learners and pedagogy*, London : Paul Chapman Publishing, 1999
- Lémery E. *Apprendre, c'est naturel*. Thélès, 2010
- Mezirow J. *Penser son expérience Développer l'auto-formation. [transformative dimensions of adult learning]*. Lyon : Chroniques sociales, 2001
- Mons N. Les nouvelles politiques éducatives La France fait-elle les bons choix ?. Paris : PUF, 2009
- Morin, A. Cardinal, P. « La recherche-action intégrale systémique », in *questions vives n°3*, Lambesc, p.27-36, 2004

- Morin E. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil, 2000
- Morin E., Le Moigne J.-L.. *L'intelligence de la complexité*. Paris : L'harmattan, 1999
- Niza S. Fondements conceptuels du système de formation. Houssaye J. (dir) *Pédagogues contemporains*. Paris : Armand Colin, p. 224-227, 1996
- Saint-Luc F *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, 2008
- Tilman F. Grootaers D. *Les chemins de la pédagogie Guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage*. Charleroi : couleur livres, 2006

#### Sites web

- Clot et al. (2000), *Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité*, <http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/articles/v2n1a3.htm> [ref du 09 01 10]
- Mallet J. (2007). *Intelligence collective, équipe apprenante et TICE Les problèmes culturels sous jacents*. [http://lambesc.educaix.com/cvmallet/dossier\\_pdf/tice\\_8307.pdf](http://lambesc.educaix.com/cvmallet/dossier_pdf/tice_8307.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](http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_55_maroy.pdf)>