



**HAL**  
open science

## Coopération, créativité, expérience et connaissance

Florence Saint-Luc

► **To cite this version:**

Florence Saint-Luc. Coopération, créativité, expérience et connaissance. colloque international Gestion des Connaissances dans la Société et les Organisations “ Dynamiques cognitives et transformations sociétales: Comment se forment les connaissances et où nous conduisent-elles? ” , Jun 2014, Aix-en-Provence, France. hal-01811259

**HAL Id: hal-01811259**

**<https://hal.science/hal-01811259>**

Submitted on 8 Jun 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Coopération, créativité, expérience et connaissance

*Florence Saint-Luc Docteure en Sciences de l'éducation – qualifiée maître de conférences - ATER Aix-Marseille Université, CNRS, ADEF EA 4671 ADEF (Apprentissage Didactique Evaluation Formation), ENS de Lyon, IFE, 13248 Marseille*

CC BY-NC 4.0

Communication présentée le vendredi 6 juin 2014, lors du colloque international **Gestion des Connaissances dans la Société et les Organisations** « *Dynamiques cognitives et transformations sociétales : Comment se forment les connaissances et où nous conduisent-elles ?* » Aix-en-Provence-

**Résumé :** L'expérience joue un rôle déterminant dans l'apprentissage : la confrontation au réel (expérimentation et altérité) est en jeu dans le tâtonnement expérimental (point commun entre éducation, formation et recherche) qui permet de construire des connaissances, dans le cadre de la pédagogie expérimentée, de la formation expérientielle et de la recherche-action. La capacité à coopérer est essentielle, car elle développe la réflexivité et la créativité, grâce au processus de problématisation à l'œuvre dans le groupe coopératif, organisation apprenante. Mais comment former ces compétences afin de pouvoir animer une intelligence collective ? Une recherche-action / formation menée depuis septembre 2012, est fondée sur l'autoformation coopérative accompagnée, articulée avec l'usage des TIC. La relation égalitaire (Gaillard, 2009) transforme la communication, établit une récursion organisationnelle entre engagement, apprentissage et professionnalisation, et favorise l'innovation en articulant la connaissance individuelle et la compétence du collectif.

**Mots-clés :** Expérience – apprentissage – organisation apprenante – intelligence collective – recherche-action – formation expérientielle – coopération – réflexivité – créativité

## Coopération, créativité, expérience et connaissance

**Résumé :** L'expérience joue un rôle déterminant dans l'apprentissage : la confrontation au réel (expérimentation et altérité) est en jeu dans le tâtonnement expérimental (point commun entre éducation, formation et recherche) qui permet de construire des connaissances, dans le cadre de la pédagogie expérientielle, de la formation expérientielle et de la recherche-action. La capacité à coopérer est essentielle, car elle développe la réflexivité et la créativité, grâce au processus de problématisation à l'œuvre dans le groupe coopératif, organisation apprenante. Mais comment former ces compétences afin de pouvoir animer une intelligence collective ? Une recherche-action / formation menée depuis septembre 2012, est fondée sur l'autoformation coopérative accompagnée, articulée avec l'usage des TIC. La relation égalitaire (Gaillard, 2009) transforme la communication, établit une récursion organisationnelle entre engagement, apprentissage et professionnalisation, et favorise l'innovation en articulant la connaissance individuelle et la compétence du collectif.

**Mots-clés :** Expérience – apprentissage – organisation apprenante – intelligence collective – recherche-action – formation expérientielle – coopération – réflexivité – créativité

### INTRODUCTION

La gestion de la connaissance préoccupe les institutions et les entreprises (Barthelme-Trapp F., Vincent B. 2001). Comment s'articulent la connaissance individuelle et la compétence du collectif ? Comment passe-t-on de l'expérience à la production de connaissances ? Pourquoi parle-t-on d'économie de la connaissance, et pas du savoir ?

Selon Jacques Legroux, repris par Georges Lerbet, dans « Pédagogie et systémique »,

« Le savoir est constitué d'informations mises en relation, organisées par l'activité intellectuelle du sujet. (Legroux, 1997, p.80). « La connaissance est un savoir vécu et intégré par la totalité du sujet. Elle est un savoir intégré parce que vécu dans la globalité d'un contexte. Cette connaissance est donc le résultat de l'expérience personnelle, c'est-à-dire d'une activité totale du sujet qui assimile le savoir et s'y accommode. » (ibid, p.82).

Dewey (2011) a décrit la place centrale de l'expérience dans l'apprentissage et son rôle dans l'éducation, à travers l'approche pragmatiste. L'expérience peut devenir source de compétence collective dans le cadre d'un « patrimoine commun » au sein d'une organisation apprenante (Senge, 2000). Pour cela, il faut qu'existe une synergie génératrice d'intelligence collective et de créativité ; la problématisation, facilitée par l'organisation coopérative, engendre des hypothèses et du développement professionnel et facilite la prise de décisions (Saint-Luc, 2011). La pensée complexe incite à penser l'*organisation* (Le Moigne et Morin, 1999) pour prendre en compte l'incertitude et l'imprévu. L'innovation est essentielle à l'adaptation permanente à un monde en évolution perpétuelle. La posture instituante génère de la créativité,

mais elle représente une menace pour l'institué (Lourau, 1991). D'où de possibles injonctions paradoxales (Watzlawick et al, 1972) : soyez coopératifs, créatifs et réflexifs, mais soumis et en concurrence... Christophe Dejours (2009), dans « Travail et émancipation », montre l'importance de la coopération, de la reconnaissance dans le fonctionnement de l'entreprise. Pour rendre l'entreprise intelligente (Landier, 1991), la structure relationnelle et communicationnelle de l'organisation / institution / entreprise devrait donc se transformer pour déboucher sur une capacité à produire de l'innovation à partir de l'expérience. Cela supposerait de faire vivre un apprentissage transformateur, voire émancipateur (Mezirow, 2001) aux managers et aux enseignants, et donc de générer les mêmes transformations de perspectives chez leurs formateurs, en développant des compétences psychosociales et une pensée complexe. Mais est-il possible de penser un dispositif d'enseignement / apprentissage développant ces compétences ? C'est sur cette base qu'une recherche-action est en cours, dans le cadre d'une promotion d'étudiants de licence « ingénierie de la formation des adultes » depuis septembre 2012, au sein de l'université d'Aix-Marseille.

## **1. PROBLEMATIQUE**

La complexité constitue un paradigme où l'expérience et les possibles interactions entre l'observateur et l'objet ou le sujet observé sont non seulement reconnus, mais conceptualisés sous la forme de récursions organisationnelles ; ils peuvent faire l'objet de modélisations (Le Moigne et Morin, 1999). L'expérience, dans la double acception du terme, peut ici prendre toute sa place au centre des apprentissages, rejoignant ainsi les fondements de l'Education nouvelle : elle est au cœur de formes de pédagogie active, reposant sur des techniques pédagogiques faisant appel également à l'expérimentation, et associant de manière dialogique les postures de praticien et de chercheur (Marmoz, 2013), produisant ainsi des connaissances actionnables (Gérard, 2010).

### **1.1 L'expérience au centre des apprentissages**

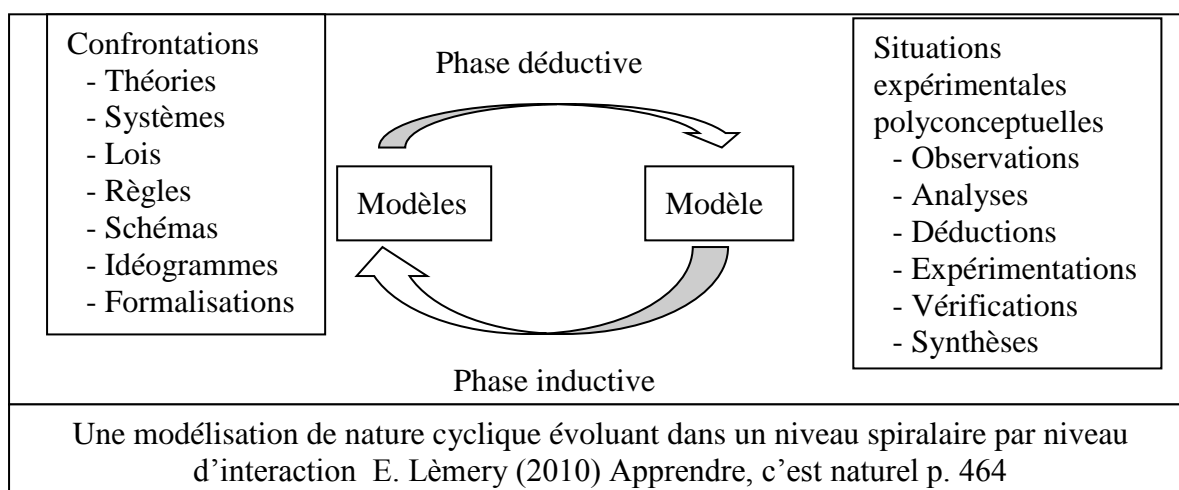
La place centrale de l'expérience dans l'apprentissage se décline sous trois formes :

- La pédagogie expérimentée,
- La formation expérientielle,
- La recherche-action, qui donne un statut de praticien-chercheur.

Pour Francisco Varela (2004), la cognition dépend des expériences qu'implique le fait d'avoir un corps doté de capacités sensori-motrices. Ces capacités s'inscrivent dans un contexte biologique et culturel plus large. L'expérience liée à l'action dans le cadre de couplages, y compris avec autrui, est donc essentielle dans la construction, l'élaboration de la connaissance. Ce processus, nommé énaction, est à l'œuvre dans le tâtonnement expérimental.

### 1.1.1 Le tâtonnement expérimental

Le tâtonnement expérimental (Freinet, 1966) s'appuie sur un développement personnel, né de l'expérience, articulé avec l'observation et les interactions sociales. La confrontation au réel, par le biais de l'action incarnée, est indispensable pour le développement de l'intelligence. L'enjeu est d'apprendre à sortir des certitudes, à émettre des hypothèses, et donc à douter. L'hypothèse permet d'inventer ce qui pourrait être, de réfléchir à ce qui serait caché. Le processus inductif stimule le processus d'observation et de production d'hypothèses. Il développe la créativité, la posture d'auteur, la motivation intrinsèque, en lien avec la conception de l'enseignement/apprentissage présenté par John Elliott dans *Action-research for educational change*, qui vise l'activation, l'engagement, la mise à l'épreuve, le défi et l'accroissement des pouvoirs naturels de l'esprit humain, que l'on peut regrouper sous le terme *empowerment*. (Elliot, 1991). La spécificité du tâtonnement expérimental est de prendre en compte l'intuition et le processus d'abduction. Il organise des boucles récursives entre induction et déduction, entre confrontations et situations expérimentales.



Cette représentation de processus récursifs entre déduction et induction, qui caractérise le tâtonnement expérimental, en donnant une place centrale à l'expérience, pourrait bien être un isomorphisme entre éducation, formation et recherche.

### 1.1.2 Pédagogie expérimentée, formation expérientielle et recherche-action

La place de l'expérience dans l'enseignement a été largement théorisée par John Dewey dans *Démocratie et éducation* (1938 - 2011). Tilman et Grooters (2006) considèrent que la pédagogie Freinet est une pédagogie « expérimentée ». Construite sur la base de l'expérience des personnes du terrain, elle procède à une théorisation de la pratique. Les méthodes conçues par des enseignants ou formateurs sont expérimentées dans leur milieu de travail. Des ajustements successifs sont faits en fonction de l'expérimentation sur le terrain, d'échanges et de réflexions

sur les succès relatifs des tentatives successives, pour aboutir à des méthodologies présentant des généralités pouvant être étendues à d'autres champs d'apprentissage. Tilman et Grootaers la rapprochent de la recherche-action. La formation est efficace, selon Houssaye (2002), si elle est expérientielle. Le mot expérience recouvre « *l'expérience au sens de pragmatisme anglo-saxon, qui fonctionne sur le paradigme de l'expérimentation scientifique, et l'expérience du point de vue herméneutique, qui relève d'une quête du sens.* » (Fabre, 1994, p.229). En 1999, Noël Denoyel met en évidence le lien entre l'expérience professionnelle et l'expérience scientifique en s'appuyant sur la sémiotique de Pierce, et en redonnant toute sa place à l'abduction.

P. Paillé (1994), dans « Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation » considère que la recherche-action-formation constitue la forme propre et originale, liée au paradigme de la complexité, de la recherche-action en éducation. Il la rapproche de sa variante industrielle, la recherche-action de développement.

Le lien entre pédagogie expérientielle et formation expérientielle pourrait bien expliquer l'intérêt commun de Bertrand Schwartz et du mouvement Freinet pour la gestion des connaissances, à travers des formes de recherche-action mettant en œuvre le logiciel gingo proposé dans l'approche de Michel Authier et Pierre Lévy dans « Les arbres de connaissances » (1996).

### 1.1.3 Liens entre praticien-chercheur, praticien réflexif et praticien coopératif

Selon Aumont et Mesnier,

« Le processus *entreprendre* est le versant de l'acte d'apprendre qui ressortit à cette dimension pratique pensée dans sa relation avec le théorique. Cet aspect entrepreneurial de l'apprendre ouvre ses perspectives sur la façon dont, en vivant et en analysant une expérience à l'intérieur d'un projet autonome, le sujet se *saisit* de la réalité – par des opérations de connaissance concrète et de conceptualisation – et transforme cette réalité par une intention réfléchie puis par un retour à l'action. » (Aumont & Mesnier, 1992, p. 261).

Selon Schön (1994), la réflexivité créerait une posture de praticien en recherche, grâce à la réflexion sur l'action et en cours d'action. Le modèle de la science appliquée ne peut plus expliquer les situations divergentes, le rôle de l'expérience professionnelle et la place de l'intuition. Une crise de légitimité apparaît lorsque « la complexité, l'incertitude, l'instabilité, la singularité et le conflit de valeurs » (Schön, 1994, p.65) ne permettent plus de considérer la pratique comme une application de théories mises en évidence par la recherche fondamentale. La posture de praticien-chercheur, propre à la recherche-action, permet de prendre en compte l'erreur, la singularité, l'imprévu ; la problématisation conduit à élaborer de nouvelles hypothèses, à les expérimenter, à transformer les situations afin de produire une nouvelle construction de la réalité. La dimension du calcul de risques et la responsabilisation semblent

au cœur d'une réelle formation professionnelle développant la réflexivité. Le groupe permet, grâce à la multiplicité des points de vue, d'étudier avec plusieurs regards la potentialité de dangers que comporte une situation, en même temps que les pistes permettant de trouver des solutions à un problème. La réflexivité pourrait-elle ainsi être liée à la capacité à coopérer ?

## **1.2 Coopération et organisation apprenante**

L'auto-socio-construction des savoirs (Marmoz, 2013) est mise en œuvre dans les apprentissages coopératifs. Ces derniers peuvent être couplés aux technologies de l'information et de la communication ; leur développement peut être un outil d'intelligence collective, ou intelligence distribuée (Lévy, 1994). Cependant, pour qu'émerge l'intelligence collective et la créativité au sein d'une organisation apprenante, il faut réunir certaines conditions. Ainsi, Jeanne Mallet (2007) note qu'il existe des problèmes culturels qui constituent des freins : habitudes centralisatrices, valeurs et normes bureaucratiques, management peu participatif... La capacité à coopérer semblerait être une de ces conditions.

### **1.2.1 L'apprentissage coopératif**

Selon Alain Baudrit (2005), l'apprentissage coopératif est une activité réalisée à plusieurs, orientée vers un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun. Dewey souhaite développer l'habitude de faire réfléchir de façon critique sur l'expérience vécue dans un cadre de vie communautaire démocratique. Ses idées sont reprises par Bruner (1983 et 1996), pour qui 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. Chacun peut corriger ses idées et conceptions grâce à la réflexion, et à la confrontation, dans un modèle d'éducation de type mutuel et dialectique. Edgar Morin (1986) définit la multiréférentialité de la connaissance tout en faisant apparaître des dimensions transpersonnelles et collectives.

Les apprentissages coopératifs avec des adultes en formation supposent une interdépendance positive entre les participants. Ils suscitent de l'émulation, mais s'opposent aux apprentissages compétitifs. Selon Bourgeois (2004), les interactions coopératives sont corrélées avec la performance pour des tâches complexes demandant des opérations cognitives de haut niveau, comme l'inférence inductive et déductive, la comparaison, la conceptualisation, l'évaluation, etc. Par contre, des tâches plus simples comme l'application d'algorithmes, la restitution d'information, montrent des taux de réussite égaux ou légèrement supérieurs pour les apprentissages individuels. Une autre étude a fait apparaître, à travers un dispositif avec deux groupes engagés dans une tâche coopérative complexe, que la performance de l'apprentissage est inférieure si les points de vue opposés ne peuvent être confrontés et débattus à l'aide

d'arguments et de contre-arguments. Au niveau de la formation, mais aussi du fonctionnement des organisations il est donc essentiel de proposer le recours aux interactions coopératives en les structurant, en favorisant la gestion constructive des conflits sociocognitifs

### 1.2.2 Du conflit sociocognitif à la confrontation coopérative

Le conflit sociocognitif (Doise et Mugny, 1997) est une confrontation interindividuelle qui peut engendrer de nouvelles constructions autonomes, après des reconstructions nées du dépassement des crises conflictuelles. Le sujet souhaitant se coordonner avec les autres, est amené à se décentrer lors du conflit entre points de vue. L'étude du conflit sociocognitif, d'abord réalisée avec des enfants, a été transposée avec des adultes. Il est fécond s'il débouche sur une controverse constructive ou une confrontation coopérative (Saint-Luc, 2011). Etienne Bourgeois présente l'apprentissage comme résultante d'une nécessaire confrontation à l'altérité. Si la perturbation produite conduit à un réaménagement des structures cognitives, il y a apprentissage grâce à l'interaction sociocognitive. Si deux personnes sont en désaccord sur un point donné, le conflit sociocognitif ne débouche pas toujours sur un apprentissage. Trois possibilités existent :

- la régulation « socio-cognitive » du conflit socio-cognitif : la confrontation des points de vue des partenaires les engage dans l'argumentation, ce qui les pousse à une transformation du point de vue initial, soit dans le sens d'un ralliement au point de vue de l'autre, soit dans l'élaboration d'un point de vue inédit, différent de celui des partenaires au départ de l'échange.

- la régulation relationnelle de type 1 : Les partenaires ne parviennent pas à trouver un terrain d'entente mais il est mis fin à la discussion car la situation leur est désagréable ou pénible pour au moins l'un des deux.

- la régulation relationnelle de type 2 : « l'un et l'autre des partenaires campent « cordialement » sur leurs positions initiales respectives, manifestant extérieurement un accord tout en continuant à exprimer des positions différentes et sans qu'il y ait réellement, « en interne », remise en question de celles-ci. Les apparences extérieures de l'accord sont sauvées mais chacun « n'en pense pas moins ». (Bourgeois, 2004, p.306). Il n'y a pas eu d'apprentissage.

Cette régulation relationnelle est d'autant plus susceptible de se produire que la relation est asymétrique, ce qui est le cas entre un élève et un professeur, un étudiant et un formateur, un salarié et son supérieur hiérarchique, etc. La personne en position basse ne peut argumenter sa position, pour des raisons de différences de statut ; la régulation relationnelle lui permet de rétablir la relation sans pour autant changer de point de vue. Dans des formes de pédagogies actives et coopératives pour les adultes, le statut de parité permet aux apprenants de modifier leurs conceptions en profondeur en évitant la fuite : chacun argumente face au point de vue



divergent de l'autre en tentant de justifier ses propres arguments. Cela impacte l'identité cognitive, mais également et surtout affective de la personne, en générant une fragilité, un sentiment d'insécurité. Une trop forte déstabilisation peut créer un blocage. La transformation se réalise s'il existe une confiance en soi et en l'autre perçu comme facilitateur. André Giordan (1998) parle de l'importance d'être assuré par un accompagnement. La confrontation au sein d'un groupe coopératif, et l'accompagnement assuré par l'apprenant est donc essentiel au processus de l'apprendre. Elle peut produire un apprentissage situé au sein d'une organisation apprenante.

### 1.2.3 L'apprentissage situé et l'organisation apprenante

L'apprentissage collectif peut développer une forme d'intelligence fondée sur l'intersubjectivité, à l'intérieur d'organisations apprenantes. Le « choc des pensées » est à l'origine de la réflexion comme processus dynamique d'intégration des points de vue. Les apprentissages au sein d'un groupe coopératif en font une **organisation apprenante** (Mallet, 1994) : un lien existe entre apprentissages individuels et apprentissage collectif, au sein d'un système vivant ouvert et auto-éco-organisé. L'évolution produite par la création de situations d'apprentissage articulant l'individu et le groupe en vue du changement, dans le cadre de la recherche-action, a été analysée par M. Liu (2003), sous la forme d'une série de 5 étapes : à la 4<sup>ème</sup> étape, les groupes qui coopèrent constituent une organisation apprenante. L'intelligence collective est une des caractéristiques de cette construction.

### 1.2.4 L'intelligence collective

Dans le concept d'intelligence collective, Lévy (1995) associe coopération, intelligence collective et démocratie :

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

L'intelligence collective est l'« ensemble des capacités de compréhension, de réflexion, de décision et d'action d'un collectif de travail à taille humaine issu de l'interaction entre ses membres et mis en œuvre pour faire face à une situation donnée présente ou à venir. » (Zaïbet, 2006, p.15). Pour parvenir à une capacité à innover en même temps qu'à une réflexivité dans tout groupe, une des voies possibles pourrait être le fonctionnement suivant :

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

- après avoir pointé des aspects positifs et négatifs, dégager des pistes constituant des points d'appui permettant de surmonter la difficulté, dans une mise en œuvre de l'intelligence collective, pour éventuellement atteindre un objectif commun, construire une œuvre commune. Cela se fait d'autant mieux que le groupe devient coopératif, c'est-à-dire capable de mener de pair des projets individuels et un projet collectif, dans une co-élaboration de normes et de sens. L'objet de la coopération est, étymologiquement, l'œuvre commune.

### 1.3 Coopération et créativité

Le climat coopératif repose sur une relation égalitaire et une autorité de type maternel et contenante (Gaillard, 2009), qui existe dans la pédagogie expérimentée (Dewey et Freinet). Cette structure de communication peut favoriser la posture instituante et la créativité.

#### 1.3.1 Lien entre créativité et posture instituante

La pratique de l'institution consiste à se protéger en dissimulant une partie des informations concernant ses fondements. Certaines personnes ou certains groupes parviennent quand même à faire émerger son fonctionnement réel. L'institution résiste en structurant en permanence ses mécanismes de défense (Lourau, 1971). Un mode d'action institutionnel peut être mis en place par les membres de l'institution travaillant à l'intérieur. Il s'agit d'une manière de s'impliquer positivement dans l'institution, en réintégrant l'instituant dans l'institution. La connaissance de l'institution permet de mettre à jour les non-dits, l'occultation et le refoulement. (Authier, Hess, 1981). L'**institué** représente pour Lourau (1991) ce qui est établi, les cadres, les normes, les règles. L'**instituant**, selon Authier et Hess (1981), est la remise en cause de l'institué, il correspond à l'auto-organisation. La pensée divergente, l'instituant sont susceptibles d'apporter de l'innovation, mais il se joue un rapport de force, une opposition entre institué et instituant, base de conflits et de violence. L'**institutionnalisation** intervient comme un tiers de l'ordre de la dialogique, nécessaire à la survie de l'**institution**. Elle est un travail d'invention par où d'autres normes, d'autres valeurs trouvent à s'actualiser dans une stabilité provisoire. La pédagogie institutionnelle reprend les principes de l'analyse institutionnelle en s'appuyant sur la pédagogie Freinet : la clé de voûte de cette *organisation* est le conseil de coopérative, qui permet l'instituant. La posture d'auteur (Ardoino, 2000) liée à l'instituant favorise l'innovation. L'institutionnalisation est essentielle pour que les savoirs et savoir-faire qui émergent soient travaillés dans l'organisation apprenante dans un processus de transformation permanente. Elle peut se faire par différents canaux et supports : documents diffusés par liste d'échanges,

newsletter, blog ou site, vidéo, journaux... Elle permet d'éviter que se perde la connaissance construite au sein de l'institution en la formalisant. Elle est essentielle à la création d'une organisation apprenante, ainsi que la dynamique coopérative. C'est dans cet esprit qu'ont été pensés « Les arbres de connaissances » (Authier et Lévy, 1996). Le rôle du logiciel Gingo, porté par la société Trivium y est central. Il est destiné à susciter un « empowerment » grâce à la reconnaissance de compétences, sur la base du volontariat, tout en gardant l'anonymat. Il a été testé dans des écoles Freinet. Il a suscité des controverses, surtout dans la posture d'auto-organisation, face à la Validation des Acquis de l'Expérience (Teissière, 1998). C'est finalement dans les entreprises que Trivium a trouvé sa place, en proposant une gestion des ressources humaines optimisée, grâce à la formalisation des compétences sous la forme d'une cartographie, présentant une confidentialité et une libre adhésion. Les offres et besoins de formation peuvent se développer et s'ajuster permettant une réelle organisation apprenante : ce fonctionnement permet la reconnaissance de chacun, le repérage des compétences spécifiques des personnes et du collectif et la co-formation. Sa conception a été inspirée par les Mouvements des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs (Héber-Suffrin C. et M., 2012). Claire Héber-Suffrin est passée de la pédagogie expérimentée en classe Freinet à la co-formation expérientielle fondé sur la reconnaissance et la mutualisation de savoirs avec des adultes en difficultés sociales. Comment cette cartographie de la connaissance a-t-elle pu migrer de l'éducation populaire vers l'entreprise ? Doit-on y voir l'intérêt de la transdisciplinarité ? Le management des ressources humaines et l'énaction pourraient-ils être deux points communs entre l'entreprise, la recherche-action, l'éducation et la formation, par l'intermédiaire de l'approche pragmatiste ?

### 1.3.2 Approche pragmatiste et statut de l'erreur

Dans l'approche pragmatiste, l'erreur, considérée comme formatrice, est en lien avec l'hypothèse. La confrontation au réel va l'infirmer, ou bien la valider de manière partielle ou totale, sans culpabilité, ce qui favorise la créativité. Le type d'autorité, le fonctionnement coopératif et le statut de l'erreur pourraient être des conditions nécessaires à l'émergence d'une organisation apprenante, car la prise de risque suppose un processus d'autorisation (Ardoino, 2000). Chercher et entreprendre sont deux manières d'apprendre (Aumont et Mesnier, 1992). Cependant, l'invalidation de l'hypothèse a des conséquences différentes dans ces deux situations : dans l'entreprendre, une hypothèse erronée peut avoir des conséquences systémiques au niveau planétaire, comme la titrisation combinée aux subprimes dans le cas de la crise économique en 2008. La formation à la pensée complexe, permettant de faire face à l'imprévu et à l'incertitude, paraît essentielle dans ce contexte. Le travail de problématisation

au sein de groupes coopératifs présentant une certaine diversité, et donc une dissonance cognitive, favorise la réflexivité, en conduisant à penser la situation depuis différents points de vue. Elle pourrait surprobabiliser l'émergence de certains possibles, et donc développer une approche stratégique (Le Moigne et Morin, 1999), fondée sur une anthropo-éthique (Morin, 2000) : il s'agit d'envisager la prise de risque en même temps que de possibles garde-fous, notion chère à Freinet, qui parlait de recours-barrières (Freinet, 1948), approche dialogique, mais non paradoxale.

### 1.3.3 Injonction paradoxale, coopération et évaluation

La demande d'être créatif et coopératif mais soumis constitue une injonction paradoxale. Ainsi, l'évaluation individuelle au mérite par des notes au sein d'une équipe où l'on voudrait que les membres coopèrent constitue une double contrainte (Watzlawick et al, 1972). Mettre en compétition des personnes et leur demander de coopérer en même temps constitue un risque psychosocial, dénoncé par Dejours (2009), spécialiste de la psychodynamique du travail. Transformer les relations au sein d'une entreprise ou d'une organisation pour la rendre apprenante suppose donc de repenser les modes d'évaluation et les liens de communication pour instituer un climat coopératif. Il faut ensuite proposer des modes de régulation cognitive et relationnelle pour maintenir la synergie.

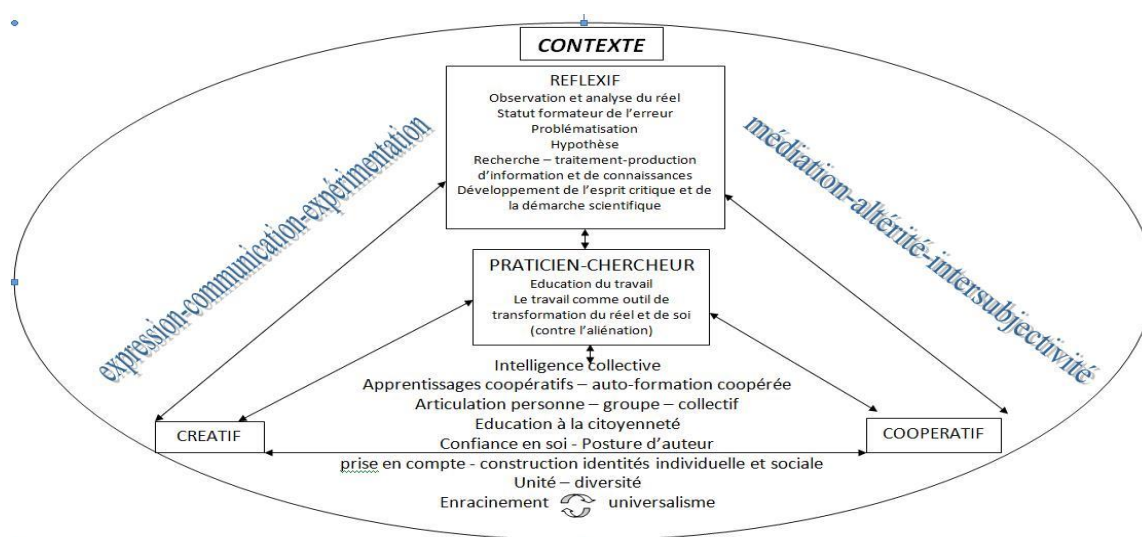
## 1.4 Synthèse de la problématique

L'expérience joue un rôle déterminant dans l'apprentissage : la confrontation au réel (expérimentation et altérité) est en jeu dans le tâtonnement expérimental (point commun entre éducation, formation et recherche) qui permet de construire des connaissances, dans le cadre de la pédagogie expérimentée, de la formation expérientielle et de la recherche-action. La capacité à coopérer est essentielle, car elle développe la réflexivité et la créativité, grâce au processus de problématisation à l'œuvre dans le groupe coopératif, vers la constitution d'une organisation apprenante permettant l'émergence d'intelligence collective. Cela nécessite le développement de compétences psychosociales pour que la dynamique de coopération puisse se maintenir. La prise de risques doit être problématisée, surprobabilisée pour penser des recours-barrières, dans le cadre d'une anthropoéthique (Morin, 2000). Cette convergence a conduit à une recherche-action / formation avec une hypothèse générale qui s'est transformée entre 2012-2013 et 2013-2014, présentée dans la partie suivante.

## 1. RECHERCHE-ACTION INTEGRALE SYSTEMIQUE ET AUTOFORMATION COOPERATIVE ACCOMPAGNEE

La recherche-action suppose et exige dans nos modes de connaissance et d'interprétation une approche de la réalité à des fins de changement (Elliott, 1991). Elle vise à alimenter les

jugements pratiques dans des situations concrètes, et la validité des « théories » ou hypothèses qu'elle génère dépend plus de leur utilité pour aider les personnes à agir plus intelligemment et habilement que de tests scientifiques. La recherche action intégrale systémique, intègre le paradigme de la complexité, et la modélisation y joue un rôle essentiel (Morin et Cardinal, 2004). Les fondements de cette recherche-action reposent sur l'autoformation coopérative, conceptualisée dans le cadre d'une recherche collaborative portant sur la formation des enseignants et de leurs formateurs au sein du mouvement international de l'Ecole Moderne (Saint-Luc, 2011). L'intention est de créer un cercle vertueux apte à générer de l'empowerment chez des personnes afin de les faire entrer dans une dynamique itérative de travail comme transformation de soi comme de l'environnement, à articuler avec la création de connaissances et de compétences collectives au sein de l'organisation apprenante.



*Matrice de l'autoformation coopérative*

Le contexte est celui de l'unité d'enseignement « Connaissance du champ d'exercice : politique et pratique de la formation », en licence professionnalisante ingénierie de la formation des adultes, proposée par le département des Sciences de l'Education à Lambesc, (université d'Aix-Marseille), avec 2 promotions, une de 25 étudiants en septembre 2012-2013 (26 inscrits, une dispensée d'UE, 1 abandon au bout du 1<sup>er</sup> trimestre), donc 24 étudiants, et une de 24 étudiants en 2013-2014. Dans les deux cas, elles sont composées de chômeurs et personnes en activité. Certains sont déjà formateurs.

Quelques aspects du dispositif sont restés stables sur les deux années. Ainsi, tous les cours sont filmés par les étudiants depuis septembre 2012 avec 2 caméscopes. Différents clips vidéo ont été réalisés à partir des images et placés sur *dailymotion*, avec un accès privé nécessitant de connaître les liens hypertexte : pour les étudiants, des montages longs permettant à chacun de se voir en interaction avec les autres, avec une présentation chronologique. Des clips courts

proposent une focalisation par thème(s) pour des communications ; ils ancrent la théorie et conceptualisent des phénomènes qui émergent de pratiques en accentuant la réflexivité. La perlaboration entre deux semaines de formation (une semaine de cours par mois est proposée dans ces licences fonctionnant sur le principe de l'alternance) est catalysée par l'utilisation des clips vidéo qui sont vus à la maison et peuvent être commentés collectivement. Des savoirs sont également communiqués, mais la majeure partie dans le cadre de documents d'accompagnement, de façon à développer un dispositif centré sur l'autoformation coopérative accompagnée.

Un journal de bord est demandé aux étudiants, rendant compte de leur processus d'apprentissage. Les enregistrements vidéo peuvent être croisés avec les écrits réflexifs produits par les étudiants.

Un découpage chronologique est présenté. Une première hypothèse générale et des hypothèses opérationnelles ont été mises à l'épreuve des faits en 2012-2013. Une nouvelle hypothèse générale et d'autres hypothèses opérationnelles sont en œuvre pour 2013-2014. Le déroulement est analysé jusqu'à fin janvier 2014. Une synthèse des résultats est proposée.

## **2.1 Première année de la recherche-action/formation**

### **2.1.1 Hypothèses pour 2012-2013**

L'hypothèse générale a été « **La mise en œuvre de l'autoformation coopérative dans le cadre de la formation de formateurs développe des compétences transversales telles que la réflexivité, la créativité, et la capacité à coopérer.** ». Elle s'est déclinée sous la forme des hypothèses opérationnelles suivantes :

1. Des dispositifs d'enseignement / apprentissage s'appuyant sur le constructivisme, le socioconstructivisme et l'éducation populaire peuvent être appliqués et conceptualisés, à partir de formes de pédagogie active et coopérative engendrant la confiance en soi et la créativité. La création d'un groupe coopératif est propice à un apprentissage transformateur, à l'émergence d'une organisation apprenante et d'une intelligence collective.
2. La mise en œuvre de la pédagogie coopérative, l'utilisation de la vidéo comme support d'autoscopies, la rédaction d'écrits réflexifs, comme le journal de bord, et la formation à la recherche-action sont destinés à former des praticiens-chercheurs réflexifs, créatifs et coopératifs.
3. Il est possible de créer les conditions favorables à l'apprentissage grâce à la mise en place d'une régulation cognitive dans le cadre d'une institution, le conseil de coopération éducative, fondée sur des pratiques mises en œuvre dans le cadre du Mouvement portugais de l'Ecole Moderne (Saint-Luc, 2011).

4. Pour que la conceptualisation s'appuie sur du vécu, il faut faire pratiquer puis théoriser à partir de cette expérience partagée par cette organisation apprenante.

#### 2.1.2 La constitution d'un groupe coopératif

Développer l'esprit coopératif et la cohésion dans le groupe a été le premier objectif mis en œuvre, mais les moyens ont évolué entre septembre 2012 et septembre 2013. Le premier cours, en septembre 2012, a duré 8h. Après la présentation des objectifs de l'année, une présentation réciproque a été organisée. Les groupes ont été organisés à partir des demandes individuelles. Après la lecture d'extraits de « Penser la formation », de Michel Fabre (1996), ils devaient échanger sur 3 questions : « Qu'est-ce que la formation ? Quelles sont les finalités de la formation ? Quelles sont les compétences à développer pour les personnes formées ? ». Quatre rôles étaient attribués : animateur, secrétaire, rapporteur, observateur. Le texte proposé était difficile pour eux. Une organisation apprenante s'est créée à partir de cette difficulté, et les étudiants ont dit clairement que le groupe s'est soudé à partir de cette expérience plutôt négative. Il est apparu comme évident qu'il fallait proposer des textes plus faciles, adaptés à leur zone proximale de développement (Vygotski, 1980), même si les productions des groupes ont montré que les étudiants avaient réussi à réduire l'inconnu par cet apprentissage coopératif : certains témoignent d'une réelle appropriation. Le dernier cours de l'année a conduit à présenter une formalisation des pédagogies coopératives et de la coopération. La matrice de l'autoformation coopérative, appuyée sur un vécu, a été très bien comprise.

#### 2.1.3 La dimension expérientielle de la formation

Un journal de bord s'appuie sur la dimension expérientielle. La deuxième séance de l'UE, en janvier 2013, sur les liens entre la formation, l'identité et la socialisation secondaire, a été vécue de manière très intense et positive par les étudiants qui ont repensé leur expérience à la lumière des approches sociologiques et psychologiques valorisant la formation tout au long de la vie et son rôle transformateur. Elle a contribué à donner du sens, voire même à transformer les perspectives (Mezirow, 2001) de certaines personnes de la promotion. Ils ont perçu que différentes dimensions de leur identité étaient en train d'évoluer ; les échanges au sein du groupe coopératif ont pu accompagner cette mutation d'une manière positive.

Dans le cadre des travaux en groupes, l'attribution de rôles vise à établir une complémentarité, à formaliser des fonctions pour rendre le travail plus productif. Cette répartition force à se décentrer pendant le temps de communication. Le rôle de l'observateur est destiné à accroître ces effets de réflexion sur la métacommunication.

Le conseil de coopération éducative a été organisé en début de séance dès le 2<sup>ème</sup> cours. Il s'agissait pour les étudiants d'aborder la question des difficultés rencontrées dans le cadre de

l'apprentissage, et en particulier en lien avec la compréhension des consignes. Les échanges sur les différentes stratégies cognitives mises en œuvre par les étudiants ont permis de dépasser les difficultés rencontrées en suscitant une organisation apprenante. Un extrait du journal de bord de MC à ce sujet présente un de ces moments :

« C'est notre premier conseil de coopération : nous ne sommes pas d'accord sur l'interprétation des consignes de la fiche de lecture. Normée ou pas normée la fiche de lecture ? Je me dis : « Comme il est difficile de sortir de la norme, comme il est difficile de s'autoriser. Nous sommes dans une licence professionnelle, nous sommes là pour devenir des professionnels, alors si nous n'arrivons pas à « nous autoriser à » dans un cadre « sécurisé » alors quand allons-nous le faire ? ».

Ces échanges ont mis à jour les difficultés des étudiants à sortir d'une vision normative des dossiers à réaliser, alors qu'ils avaient été invités à être créatifs à plusieurs reprises ; cela révèle ainsi l'importance déterminante du processus d'autorisation.

#### 2.1.4 S'autoriser : un processus essentiel pour la créativité

Au 2<sup>ème</sup> conseil de coopération éducative, le secrétaire du conseil précédent présente son compte-rendu et énonce clairement l'importance du travail sur soi pour parvenir à *s'autoriser*. Appeler à la créativité et à l'innovation demande un accompagnement afin de générer progressivement un processus d'émancipation pour s'affranchir d'un système scolaire très normatif. La posture *augere*, autoriser l'autre pour l'*augmenter* (Robbes, 2010), passe également par une régulation avant évaluation des écrits réflexifs demandés. Cette créativité peut être développée dans l'expression écrite, dans l'organisation de séquences de formation, mais également dans la manière d'être ou de rendre compte des travaux de groupes... L'utilisation des TIC peut ainsi aider à la valorisation de travaux et productions. Elle joue également un rôle de catalyseur dans l'apprentissage, générant une autoformation coopérative au sein d'une organisation apprenante.

#### 2.1.5 Articulation entre présentiel et virtuel (vidéo - listes) : une synergie efficace

L'utilisation des TIC démultiplie les apprentissages réalisés. Regarder chez soi les images vidéo permet un nouveau travail :

- Se voir, et prendre conscience de sa gestuelle, de son phrasé, travailler sa posture est essentiel pour un formateur,
- Réécouter chez soi les cours filmés en présentiel conduit à entendre des éléments qui n'avaient pas été perçus pendant le vécu du cours,
- La réalisation de montages sous-titrés amène à formaliser l'organisation, les intentions, à analyser, conceptualiser le vécu du cours, qui est une séquence de formation, donc un support intéressant à décortiquer pour ces futurs formateurs.



Les apports théoriques sont distribués sur des supports papier. La présentation power point, si elle est demandée, et le document d'accompagnement sont envoyés à la liste créée.

Au début de l'année, une étudiante a refusé que son image apparaisse dans les montages vidéo. Elle a ensuite été malade. Elle est revenue en disant qu'elle regrettait d'avoir eu cette réaction de rejet de l'image parce qu'elle s'était ensuite rendu compte que le fait de voir les cours avait permis de maintenir le lien, et de faciliter son retour en présentiel ensuite. Elle est en master Education Enseignement Formation à l'ESPE à présent. Un autre étudiant a décroché un moment, pour raison financière. Il a produit une note de lecture très intéressante. Je l'ai valorisée en la communiquant sur la liste, avec son autorisation, en ayant l'intuition que cela faciliterait son retour. La vision des images des cours, la réception des documents d'accompagnement, et la valorisation de son travail ont provoqué un sursaut de volonté. Il occupait une fonction d'aide-éducateur dans un collège, et il essayait d'aider des élèves sur le point de décrocher. La convergence de ces éléments l'a conduit à décider de financer lui-même son année de formation, qui a été validée. Il est maintenant en Master pour préparer le concours de Conseiller Principal d'Education.

#### 2.1.6 Synthèse des résultats

L'utilisation de la vidéo a montré tout son intérêt : elle est donc reconduite dans le cadre de cette unité d'enseignement. La fonction de régulation cognitive fait apparaître des résultats positifs, en termes de conduite de groupe, de métacognition et de dépassement des difficultés liées à l'apprentissage. Cependant, les tensions qui ont émergé ont conduit les étudiants à demander de travailler sur la gestion de conflits. La régulation relationnelle devait donc être proposée en complément de la régulation cognitive. La confrontation coopérative a été la base d'un apprentissage transformateur, voire émancipateur, à plusieurs reprises. Deux exemples sont particulièrement parlants :

- NQ, retraitée de ses fonctions d'ancienne formatrice dans le domaine technico-commercial pour du matériel médical, a transformé ses perspectives à la suite d'un conflit avec NC, jeune étudiante, quant à la volonté de respecter la planification prévue, au détriment de la prise en compte des personnes. Le conflit a suscité une profonde déstabilisation, qu'il a fallu accompagner, par la médiation des pairs, et la mienne, sous la forme d'une relation duelle au téléphone, puisque la régulation relationnelle n'avait pas été mise en place dans le cadre de conseil de coopération éducative. NQ a alors transformé totalement ses actions de formation, en donnant une grande place à la prise en compte de l'humain, en mettant en œuvre des dispositifs ouverts, innovants, participatifs. Elle m'a conduite en retour à

m'autoriser à déplacer les tables et chaises de la plus grande salle de conférence de Lambesc utilisée par les cours, ce que je n'avais pas osé faire jusque-là.

- OD a participé à une communication au congrès de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne, en août 2013 ; il a également témoigné de cet effet transformateur : c'est la confrontation à des personnes différentes, avec la volonté de créer une intersubjectivité, d'échanger coopérativement et de manière respectueuse, qui, selon lui, a généré l'apprentissage le plus important.

Cet ajustement aux étudiants a donc conduit à faire évoluer les hypothèses l'année suivante.

## **2.2 Deuxième année de la recherche-action/formation**

### 2.2.1 Nouvelles hypothèses pour 2013 2014

**Pour être capable de travailler en équipe et de développer la créativité, savoir créer une organisation apprenante, voire faire émerger de l'intelligence collective dans tous types d'organisation, il faut avoir appris à coopérer.**

Hypothèses opérationnelles :

1/ La création d'un groupe coopératif nécessite de travailler sur les deux hémisphères du cerveau :

- Un vécu positif engendré par un jeu coopératif, afin de créer le lien social, et la formalisation de certains rôles, grâce à l'élaboration coopérative d'un tableau de responsabilités librement choisies, sont destinés à toucher l'hémisphère droit et le cerveau limbique, en développant la solidarité et la complémentarité.
- Des apports théoriques facilitent l'émergence du sens, avec un travail de rationalisation permettent de toucher l'hémisphère gauche et le cortex.

2/ La régulation cognitive crée l'accompagnement nécessaire à l'appropriation des consignes pour les tâches demandées. Elle suppose :

- un temps en collectif pour développer les stratégies de métacognition, et constituer ainsi une organisation apprenante,
- plusieurs régulations pour accompagner l'étudiant avant l'évaluation / contrôle.

3/ La régulation relationnelle est nécessaire à la transformation des conflits sociocognitifs en confrontations coopératives fécondes. Cela permet de maintenir le climat coopératif dans le groupe, et donc d'assurer les conditions d'un débat respectueux des personnes malgré les différents points de vue.

4/ Le développement de la créativité passe par une pédagogie de projets organisée lors d'un moment dédié dans le conseil de coopération. Elle suscite également la motivation intrinsèque et l'engagement, et favorise ainsi l'apprentissage.

### 2.2.2 Vers un esprit coopératif

Un apport théorique assez bref a introduit le 1<sup>er</sup> cours (25/09/13) avec une présentation power point sur la coopération. Un jeu coopératif a été proposé : des chaises étaient installées comme pour le jeu des « chaises musicales », et au départ, les 24 étudiants étaient debout chacun sur une chaise. Il s'agissait ici de supprimer des chaises au fur et à mesure sans que personne ne tombe. Le groupe a choisi de s'arrêter quand il ne restait plus que 11 chaises. Cela a permis de souder le groupe, sans avoir le sentiment de se réunir face à l'adversité. J'ai proposé ensuite un texte court, développant un peu plus les diapositives, à travailler en groupes de 4, chaque personne exerçant un rôle choisi : animateur, secrétaire, observateur ou rapporteur. Ce dernier a présenté le parcours de chacun, soit dans une posture d'apprenant, soit dans une posture de formateur, voire les deux. La deuxième tâche concernait le travail sur les trois questions posées à la rentrée de l'année précédente. Chacun pouvait d'abord présenter son point de vue ; la recherche de consensus était la phase suivante, car un texte commun par groupe devait être produit. La présentation des rapporteurs et des observateurs a été filmée. Le film mis en ligne a été le plus regardé, parmi les 4 montages vidéo proposés à partir des 4 h de cours filmés pour cette première journée.

Ce dispositif a permis d'aborder la dimension expérientielle, tout en apportant des informations importantes pour faire connaissance. Le niveau d'implication très élevé dès la rentrée (prise en charge de l'animation du conseil de coopération et d'une séquence de formation dès la seconde séance) constitue un indicateur intéressant validant au moins provisoirement les hypothèses opérationnelles 1 et 4 pour 2013-2014. Le jeu coopératif a soudé le groupe à partir d'une expérience positive... Ce qui a généré immédiatement une énergie et un engagement des étudiants plus important qu'en 2012-2013.

### 2.2.3 Imprévu, émergence et gestion de projets

La possibilité de proposer et conduire des projets est saisie par les étudiants dès la première séance en septembre 2013, puisqu'ils animent plusieurs activités dès le second cours ; l'imprévu surgit à cette occasion, montrant la capacité du système étudiants / formatrice construit au premier cours à faire face à l'incertitude de manière efficace. Le 26/11/13, l'absence d'un enseignant-chercheur entraîne la modification de l'emploi du temps. Je dois prendre en charge simultanément deux promotions d'étudiants de licence professionnelle. Même si ce temps n'était pas prévu, il entre dans la recherche-action, les quatre heures sont donc filmées. Trois personnes vont alors intervenir dans l'organisation de l'emploi du temps en prenant en charge des séquences de formation, me permettant ainsi d'adapter le fonctionnement aux circonstances :

- Une étudiante, MN, une des deux déléguées de la promotion, qui travaille dans le cadre d'un stage auprès de la responsable de la mise en œuvre de la plateforme *moodle* AMETICE, proposée par l'université d'Aix-Marseille, présente son fonctionnement avec le vidéoprojecteur.
- Un étudiant, EX, avait proposé de montrer le 28/11/13 comment utiliser *google drive* dans le cadre du stockage immatériel de données, mais aussi pour élaborer des travaux coopératifs. Il propose d'organiser une séance supplémentaire dans la salle multimédia du département des Sciences de l'éducation à Lambesc, avec manipulation de matériel. L'autorisation étant donnée, il propose cette activité à 15 personnes le 28 novembre, pendant deux heures, au moment où je dois laisser la promotion pour travailler avec les étudiants de l'autre licence, car la personne responsable du cours est encore absente et n'a pu être remplacée. L'accord administratif est donné et cette autoformation coopérative se déroule de manière autonome.
- Une des deux étudiantes déléguées de la promotion, B, organise le travail en groupe à partir des documents proposés pour la transposition du conseil de coopérative dans le contexte de la formation des adultes, en mon absence. Ce temps de deux heures est filmé, et les étudiants s'engagent dans le travail. Les groupes présentent leur travail le 28/11/13 après-midi.

#### 2.2.4 Enseigner la compréhension de l'humain et la complexité

La communication d'Edgar Morin sur « l'enseignement de la compréhension de l'humain à l'heure de la mondialisation », lors du colloque « éducation et humanisation », organisé par « école changer de cap » à Paris, le 2 octobre 2013, en ligne sur leur site sous forme d'une vidéo, est lumineuse et facile à comprendre. Elle constitue une bonne entrée en matière pour le cours portant sur le développement de compétences psychosociales et proposant l'organisation du premier conseil de coopération. Elle touche beaucoup les étudiants. Certains s'engagent ensuite dans une note de lecture sur un ouvrage de Morin (2000).

#### 2.2.5 Le conseil de coopération

L'ordre du jour du premier conseil, le 28/11/13, a été minutieusement préparé par MN, que j'ai accompagnée dans ce travail. Elle arrive fatiguée. Ses enfants ont été malades, et elle a mal dormi. Elle démarre avec la liste des personnes qui s'engagent dans les responsabilités. Elle présente le sens du conseil. Elle a prévu beaucoup de fonctions : 2 observateurs, 2 médiatrices, 1 secrétaire, 1 régulateur qui donne la parole. Il y a ambiguïté dans l'organisation de la parole entre l'animatrice et le régulateur. Cela déstabilise le groupe, qui le signale, ce qui déstabilise en retour l'animatrice. Elle ne présente pas l'ordre du jour au tableau. Elle a été secrétaire et a su construire l'ordre du jour d'une manière très efficace, donc j'ai pensé qu'elle connaissait son application ; mais en fait elle n'avait jamais participé de manière effective aux réunions dans

son entreprise ; par conséquent, elle ne savait pas comment le mettre en œuvre. Ignorant cet élément, lors de la préparation du conseil, je n'avais pas pensé à lui parler de cette dimension. J'interviens donc, et je vais écrire un ordre du jour possible au tableau. Elle ne parvient pas à se l'approprier. Des interrogations apparaissent sur le choix des responsabilités, la circulation de la parole... Une proposition d'entraide mutuelle surgit. Les points n'avancent pas à l'ordre du jour. Le secrétaire s'oppose à l'animatrice. Il veut un vote pour la régulation de la parole. Elle n'arrive pas à s'affirmer. J'essaie de la soutenir. Je finis par proposer de reprendre l'animation, car je me pose la question de savoir si j'aurais dû animer un premier conseil moi-même, d'autant que l'observatrice déplore ne pas avoir eu de modèle au préalable. Les deux médiatrices vont intervenir de manière pertinente :

- L'une, MD, propose une pause.
- L'autre, DC, soutient l'animatrice, en parlant de tout le travail qu'elle a fait pour préparer, et propose qu'elle reprenne l'animation après la pause. Elle la remercie.

Cette décision fait consensus. MN se met à pleurer à la pause. Plusieurs étudiantes l'entourent, et je viens également la soutenir. A, manager, qui avait déjà commencé à lui expliquer comment organiser la réunion à partir de l'ordre du jour, lui parle un long moment. A la reprise, je présente la situation en faisant apparaître le niveau des compétences nécessaires pour bien animer un conseil, et je valorise MN encore une fois, en parlant de la prise de risque énorme que cela représente. Elle est applaudie à ce moment-là. Je parle d'une erreur formatrice, G, une observatrice, dit qu'il n'y a pas eu d'erreur, et qu'un modèle aurait été nécessaire avant de commencer. L'émotion remonte chez MN. Cela me conduit à préciser le lien avec la complexité, l'apprentissage par l'expérience, la formation expérientielle, les théories de l'apprentissage que je mets en œuvre, comme le modèle allostérique de l'apprentissage (Giordan, 1998). Une personne du groupe dit que l'on peut commencer. Je demande à MN si elle se sent prête. Elle acquiesce. J'ai alors un geste symbolique, que l'on peut interpréter comme l'expression d'une autorité maternelle contenante (Gaillard, 2009), pour lui affirmer mon soutien et lui communiquer de l'énergie : une accolade. MN commence alors, avec une voix relativement assurée. Elle présente l'ordre du jour, et reprend les rênes. Elle a senti l'empathie, le soutien positif du groupe pour dépasser de qu'elle qualifie d'échec. Tout le monde lui précise que cela n'en a pas été un. Elle remercie. Elle enchaîne avec les différentes parties prévues, assurant les fonctions du conseil de coopération. A l'évaluation du soir, un étudiant précise ce que représente pour lui l'« erreur formatrice » en lien avec ce qui vient d'être vécu. Il s'agit véritablement pour MN d'un apprentissage transformateur (Mezirow, 2001), avec un *empowerment*, issu d'une autoformation coopérative accompagnée, qui apparaît clairement dans les clips vidéo. Ils montrent la répartition des responsabilités, la dynamique de

groupe en réaction aux difficultés de l'animatrice pour garder le leadership, et la remise en cause du pouvoir par le secrétaire, la problématisation du groupe, et le rôle des médiatrices. La fonction instituante et organisatrice apparaît avec l'exemple du blog de promotion, et la nécessité d'établir des règles de fonctionnement et une charte déontologique. La régulation cognitive montre le fonctionnement d'une organisation apprenante. La régulation relationnelle débouche sur la problématisation d'un dysfonctionnement de la communication puis sur la proposition d'utilisation d'un tableau de papier (dimension instituante et organisatrice).

#### 2.2.6 Les effets de l'artefact vidéo

L'utilisation de la vidéo a fait apparaître une complémentarité très efficace entre les dimensions présentes et virtuelles en formation, à des fins d'apprentissage, assurant un développement professionnel en même temps que personnel. L'image permet de garder la trace des interactions tout en prenant de la distance. Elle sert aussi à conceptualiser, et donc à établir des récursions organisationnelles entre pratiques réflexives et théories ancrées. L'évolution durant la 2ème quinzaine de janvier montre qu'elle constitue un outil central de travail pour le fonctionnement de l'organisation apprenante, incluant même les absents. Un absent, H, propose d'animer le prochain conseil de coopération en s'appuyant sur le vécu précédent pour continuer le processus de co-construction de cet outil en création / expérimentation :

Extrait d'un message de H le 20/01/14 à l'ensemble de la promotion et à moi-même: « Mais je vous envoie ce message avant tout pour vous dire que, bien qu'absent le jour du premier conseil de coopération, j'ai pris connaissance des différentes vidéos produites à cette occasion et j'envisage la possibilité d'animer le prochain conseil du 24 février. »

Il s'appuie sur le premier conseil pour proposer une nouvelle organisation :

Extrait d'un courriel de H le 25/1/14 qui m'est adressé : « Pour la fonction de secrétaire j'ai travaillé sur 5 fonctions de base: animateur / secrétaire / "huissier" / observateur / caméraman, dont j'ai repris une partie sur la vidéo du premier conseil et dont j'ai précisé les rôles dans mon ppt en vue de les faire valider ou modifier par le groupe, je vous les soumettrai lundi. »

La dimension d'accompagnement de l'autoformation coopérative prend la forme d'une rencontre le 27/01/14 pour préparer le prochain conseil le 24/02/14. H a travaillé sur une présentation power point : il a analysé un processus de tâtonnement expérimental du groupe en lien avec la coopération, et il a mis en œuvre la recherche-action !

#### 2.2.7 Un véritable processus de professionnalisation par la recherche-action

H a analysé les clips vidéo, en ayant recours aux différents textes proposés dans les documents d'accompagnement des cours. Cela lui a permis de problématiser et de formuler une hypothèse générale, qui est d'abord apparue sous forme d'une intuition, d'un insight : **Le groupe a besoin d'un cadre avec un animateur démocratique pour le conseil de coopération pour se sentir sécurisé.** Il a relu tous les cours, repris toutes les propositions qui ont émergé du premier

conseil, pour déboucher sur des hypothèses opérationnelles. Elles reposent sur la création de rôles avec explicitation des différentes fonctions. Il propose une organisation et un style d'animation pour le prochain conseil. Le groupe pourra discuter de cette organisation. Une autre personne pourra avoir la même démarche avec un autre style, et il sera possible de tirer des enseignements de l'expérience des différents styles, et des effets qu'ils produisent sur le groupe et sur le fonctionnement de l'organisation apprenante, sans culpabilisation.

### **3. INTERPRETATION DES RESULTATS**

#### **3.1 Liens entre apprentissage, engagement, professionnalisation et créativité**

Après une abduction portant sur la nécessité de cadrer le groupe de manière démocratique, relevant d'une synthèse entre l'observation, le vécu et les théories proposées en cours, H apprend en établissant des processus itératifs relevant du tâtonnement expérimental entre induction et déduction. Ce processus apparaît ici dans une récursion organisationnelle : H fait preuve de réflexivité, de capacité à organiser la coopération, et de créativité avec une présentation power point esthétique reposant sur un véritable processus d'analyse, de problématisation et d'émission d'hypothèses. Simultanément apparaît un effet d'intelligence collective à deux : je valorise son travail, je parle de la nécessité de féliciter les personnes ayant proposé des projets et les ayant finalisés, il relit la phrase « La reconnaissance est la rétribution du travail coopératif », et l'interaction conduit à aborder la question de la valorisation ; cela débouche sur la conceptualisation de la fonction de reconnaissance du conseil de coopération, qui sera mise en œuvre au prochain conseil. Il apparaît donc là une possible articulation entre le développement de la compétence par la recherche-action, avec un phénomène d'empowerment, et l'accroissement de la compétence du collectif, grâce à l'*augere*, lié au type d'autorité, au fonctionnement coopératif, au tâtonnement expérimental, au statut de l'erreur, et à l'utilisation des TIC, effets et causes de l'organisation apprenante par effet amplificateur (cercle vertueux). H a compris ce que veut dire le processus d'autorisation et l'a mis en œuvre, et il pense que d'autres le suivront.

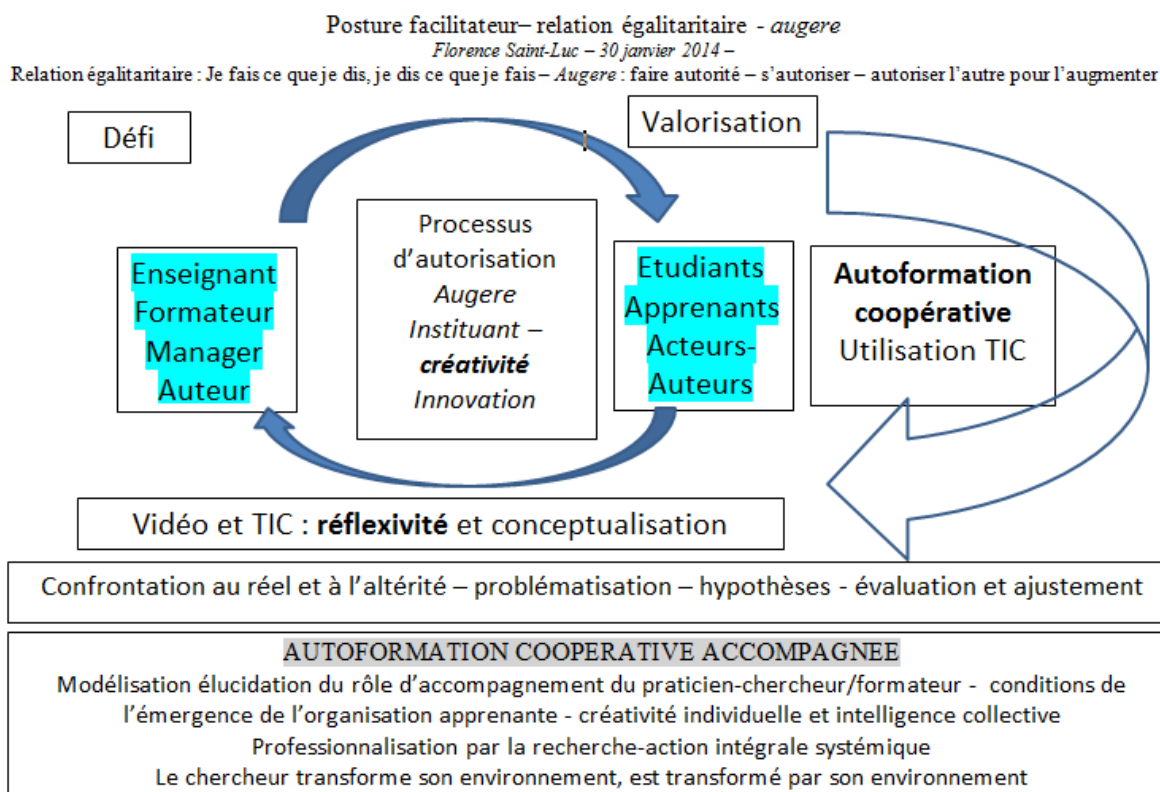
L'ajustement, qui permet de proposer les apports théoriques de manière appropriée à la zone proximale de développement (Vygotski, 1980), n'est possible que si les étudiants parviennent à exprimer ce qu'ils ressentent et leurs besoins sans avoir peur d'une évaluation négative par la note. Le rythme est cependant variable selon la diversité des profils d'étudiants, les clips vidéo et les documents d'accompagnement peuvent être utilisés, lus ou vus à différents moments ; ils permettent d'apprendre à des rythmes variés selon les personnes.

Les échanges ont également conduit à formaliser les rôles spécifiques de trois outils des TIC dans le fonctionnement de l'organisation apprenante : google drive pour la mutualisation et le

travail coopératif, et le forum de la plateforme moodle pour des débats coopératifs. Ces deux médias restent de l'ordre du privé au sein du groupe. Le blog est référencé, donc public : il sert donc à l'institutionnalisation en même temps qu'à valorisation des productions des étudiants. Les écrits produits dans ce cadre, des extraits de journaux de bord, de notes de lecture, ou encore la recherche-action en cours de H pour le conseil de coopération pourraient constituer la base de la publication d'un livre électronique interactif.

### 3.2 De l'autoformation coopérative à l'autoformation coopérative accompagnée

L'élucidation de la posture du praticien-chercheur / formateur paraît essentielle. Une modélisation permet de l'intégrer dans le système de la recherche-action intégrale systémique en cours. Les récursions organisationnelles, ou processus itératifs entre la formatrice et les apprenants, engendrant des effets de transformations mutuelles sont représentés.



Le suivi longitudinal, les connaissances construites et formalisées par l'organisation apprenante cette année, la capacité des membres du groupe à transférer les connaissances dans d'autres contextes, constitueront une possibilité de réelle évaluation des enseignements de cette UE par les étudiants, en même temps qu'une mise à l'épreuve continue des hypothèses de cette recherche-action/formation.

### 4. DISCUSSION

La vidéo peut-elle être considérée comme un artefact permettant de créer une organisation apprenante ? Si oui, cette utilisation est-elle transférable en entreprise ? La dimension éthique



liée à l'image est essentielle. Les clips vidéo et interprétations préparées sont proposés aux étudiants avant toute communication. MN a ainsi demandé des ajouts dans la description du conseil. L'accompagnement paraît essentiel pour éviter des effets trop négatifs de la déstabilisation engendrée : il s'agit bien d'autoformation coopérative accompagnée.

L'engagement est beaucoup plus important en 2013/2014 que l'année précédente : parmi les conditions de cette implication rapide, la dynamique positive du groupe a joué un rôle déterminant ; mais préexistait-elle, ou bien a-t-elle été créée par cette nouvelle approche fondée sur l'émergence d'un esprit coopératif reposant sur une expérience positive ? Il semblerait cependant que les effets de ma propre professionnalisation par la recherche-action expliquent une partie de cette évolution positive, mettant à jour un lien entre mon propre processus de professionnalisation par la recherche-action et celui de certains étudiants.

La construction d'un langage commun nécessite du temps ; ce processus, qui travaille les représentations, points d'appui mais aussi obstacles, génère un véritable apprentissage transformateur. La régulation relationnelle s'apprend également, en lien avec la conduite de projets : il s'agit de savoir faire émerger les idées, organiser, structurer et transformer les éventuels affrontements en confrontations coopératives fécondes. Cela suppose de former ces compétences chez les formateurs et les enseignants, car ils ne peuvent les mettre en œuvre s'ils ne les ont pas développées eux-mêmes, ce qui apparaît comme une condition nécessaire, mais pas forcément suffisante.

### **CONCLUSION ET PERSPECTIVES**

La modélisation de l'autoformation coopérative accompagnée apporte l'élucidation du rôle d'accompagnement ; elle est essentielle pour savoir ce qu'il serait possible d'en retirer dans différents contextes pour développer la réflexivité, la capacité à coopérer, et la créativité. La conception et la mise en œuvre de dispositifs générant une organisation apprenante dans le domaine de l'enseignement-apprentissage comme de l'entreprise est un chantier prometteur, qui nécessite une véritable recherche collaborative, afin de mettre à l'épreuve de nouvelles formes adaptées à différents contextes, ce qui suppose justement de former des praticiens-chercheurs coopératifs, créatifs et réflexifs. La formation relève ainsi d'une véritable professionnalisation, car il ne s'agit pas d'imitation, mais bien d'une praxis : la créativité est indispensable à l'ajustement à des situations très variées. L'hétérogénéité constitue un point d'appui, grâce à la médiation apportée par certains membres du groupe. Cet ajustement aux personnes, aux situations, à l'incertitude, à l'imprévu, requiert des compétences d'un haut niveau. L'articulation entre apprentissages coopératifs, utilisation des TIC et recherche-action permet d'articuler la connaissance individuelle et la compétence du collectif. L'expérience n'est

pas reproductible à l'identique, mais elle pourrait inspirer d'autres projets fonctionnant sur les bases de la recherche-action et de l'autoformation coopérative accompagnée, en formation comme en entreprise.

### Bibliographie

- Abric J.-C. (2003) *Psychologie de la communication Théories et méthodes*. Paris, Dunod
- Ardoino J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris, PUF
- Aumont B., Mesnier P.-M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris, PUF
- Authier M., Hess R. (1981). *L'analyse institutionnelle*. Paris, PUF
- Authier M., Lévy P. (1996). *Les arbres de connaissances*. Paris, La Découverte
- Barthelme-Trapp F., Vincent B. (2001). *Analyse comparée de gestion des connaissances pour une approche managériale*. Actes de la XIème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique - 13-14-15 juin 2001 à Laval (Québec)
- Baudrit A. (2005). *L'apprentissage coopératif origines et évolution d'une méthode pédagogique*. Bruxelles, De Boeck
- Bourgeois E. (2004). Interactions sociales et performances cognitives. in Carré P, Caspar P. (dir), *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris, Dunod, p.301-316
- Bruner J. (1983). *Savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF
- Bruner J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris, Retz
- Dejours C. (2009). *Travail vivant 2 : travail et émancipation*. Paris, Payot et Rivages
- Denoyel N. (1999). « Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce ». *Revue française de pédagogie* n° 128, L'alternance : pour une approche complexe, pp. 35-42
- Dewey J. (2011). *Démocratie et éducation suivi de Expérience et Education*. Paris, Armand Colin
- Doise, W., & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris: Armand Colin.
- Gaillard J.-P. (2009). *Enfants et adolescents en mutation Mode d'emploi pour les parents, éducateurs, enseignants et thérapeutes*. Issy-Les-Moulineaux, ESF
- Elliott J. (1991). *Action-research for educational change*. Buckingham, Open University Press
- Fabre M. (1994). *Penser la formation*. Paris, PUF
- Freinet C. (1948). « L'expérience tâtonnée ». *Brochures d'Education Nouvelle Populaire* n° 36 avril 1948. Cannes : L'Ecole Moderne Française. <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/11159>
- Freinet C. (1966). Le tâtonnement expérimental. Dans les traces du tâtonnement expérimental, in *BTR n°18-19*, 20 avril 1976, Cannes, CEL
- Gaillard J.-P. (2009). *Enfants et adolescents en mutation. Mode d'emploi pour les parents, éducateurs, enseignants et thérapeutes*. Issy-Les-Moulineaux, ESF
- Gérard C. (2010). *Pour une œuvre de complexité en éducation La Méthode à l'œuvre!*. Paris, L'Harmattan
- Giordan A. (1996) *Apprendre*. Paris, Belin
- Heber-Suffrin C. et M. (2012). *Les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs - Vers une société apprenante et créatrice*. Ovidia
- Houssaye J. (2002). *Pédagogie, justice pour une cause perdue ? Manifeste pour les pédagogues*, Issy Les Moulineaux, ESF
- Landier H. (1991). *Vers l'entreprise intelligente*. Paris, Calmann-Lévy
- Legroux J. (1997). « Des degrés d'intégration par le sujet ». Lerbet G. *Pédagogie et systémique*. Paris, PUF, p. 77-91
- Lémery E. (2010). *Apprendre, c'est naturel... Un processus universel d'apprentissage, d'action et de pensée : le tâtonnement expérimental*. Paris, Thélès
- Le Moigne J.-L. Morin E. (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris : L'Harmattan
- Lévy P. (1995). Pour l'intelligence collective, cyberspace et démocratie. In *Le Monde diplomatique*, octobre 1995
- Liu M. (2003). La recherche-action et la constitution des acteurs sociaux. In Missote P. Mesnier P.-M. (dir) *La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer*. Paris, L'Harmattan, p. 201-208
- Lourau R. (1971). *L'Analyse institutionnelle*. Paris, Minuit

- Mallet J. (1994). *L'entreprise apprenante : de l'organisation formatrice à l'organisation apprenante en passant par les théories de la complexité*. Lambesc université de Provence, En question
- Mallet J. (2007). *Intelligence collective, équipe apprenante et TICE - Les problèmes culturels sous-jacents* Colloque TICE Med Marseille Mai 2007 Section TiceMed : Regard managérial et politique
- Marmoz L. (2013). L'éducation nouvelle, éléments pour le futur ?. in Sallabery J.-C. (dir) *Conditions de l'éducation et perspectives pour l'éducation nouvelle*. Paris, L'Harmattan
- Mezirow J. (2001). *Penser son expérience Développer l'autoformation*. Lyon, Chroniques sociales
- Morin, A. Cardinal, P (2004). « La recherche-action intégrale systémique », *Questions vives* n°3, Lambesc, p.27-36
- Morin E. (1986), *La Méthode* (t.3) *La Connaissance de la Connaissance*. Paris, Seuil.
- Morin E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, Seuil
- Paillé P. (1994). « Pour une méthodologie de la complexité en éducation: le cas d'une recherche-action-formation ». *Revue canadienne de l'éducation* 19 :3, p.215-230
- Robbes B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe*. Paris : ESF
- Saint-Luc F. (2011). *De la confrontation coopérative interculturelle à l'autoformation coopérative Le cas des formateurs d'enseignants au sein du mouvement international de l'Ecole Moderne*. Thèse de Sciences de l'Education soutenue à Lambesc – université de Provence.
- Schön D. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Logiques
- Senge P. (1991). *La cinquième discipline*, Paris, First
- Teissière J. Arbres de connaissances, controverses, expériences. In *CEREQ Documents série évaluation*, n°136, juillet 1998. 158p.
- Tilman et Grootaers (2006). *Les chemins de la pédagogie*. Bruxelles, Couleurs livres
- Varela F. (1996). *Quel savoir pour l'éthique ?*. Paris, La Découverte
- Vygotski L. (1934-1980). *Pensée et langage*. Paris, La Dispute
- Watzlawick P. , Beavin J.-H., Jackson D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris, Seuil

#### **Sitographie**

- Zaïbet O. (2006) *Collaboration dans l'entreprise et intelligence collective* [en ligne][ref du 31 05 09]disponible sur <<http://www.strategie-aims.com/aims06/www.irege.univ-savoie.fr/aims/Programme/pdf/SI6%20ZAIKET.pdf>>