



HAL
open science

Un environnement émancipant pour apprendre et coopérer : le cas Matrice

Tiphaine Liu, Simon Guirriec, Romain Patillon, Ana Ruiz-Bowen

► To cite this version:

Tiphaine Liu, Simon Guirriec, Romain Patillon, Ana Ruiz-Bowen. Un environnement émancipant pour apprendre et coopérer : le cas Matrice. Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur, ENSTA Bretagne, IMT-A, UBO, Jun 2019, Brest, France. hal-02284036

HAL Id: hal-02284036

<https://hal.science/hal-02284036v1>

Submitted on 11 Sep 2019

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.

Un environnement émancipant pour apprendre et coopérer : le cas Matrice

TIPHAIN LIU

ENS-Paris Saclay, tiphaine.liu@gmail.com

SIMON GUIRRIEC

Matrice, sguirriec@matrice.io

ROMAIN PATILLON

Matrice, rpatillon@matrice.io

ANA RUIZ-BOWEN,

HEI, ana.ruiz-bowen@hei.fr

TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

RESUME

Matrice est une association créée pour développer une formation dans le cadre d'un environnement émancipant, propice à l'apprentissage de la coopération dans le respect de l'altérité. Ce projet est porté par un travail de recherche questionnant les enjeux des formations à l'innovation et montrant l'importance du processus de construction d'une identité socio-professionnelle singulière et unique chez les étudiants. L'étude du dispositif pédagogique de cette formation éclaire l'importance du cadre posé pour que les échanges entre étudiants puissent construire un véritable écosystème collaboratif.

SUMMARY

Matrice is an associative structure created to develop a training in an emancipating environment, conducive to learning cooperation in the respect of alterity. This project is supported by research paperwork questioning the stakes of innovation training and pointing out the importance of the construction process of a singular and unique socio-professional identity among students. The study of the pedagogical device of this formation clarifies the importance of the framework set up so that the exchanges between students can build a true collaborative ecosystem.

MOTS-CLES

Écosystème collaboratif, environnement émancipant, innovation, coopération

KEY WORDS

Collaborative ecosystem, emancipating environment, innovation, cooperation, entrepreneurship

1. Contexte

La formation à l'innovation est en plein essor depuis le début du XXIème siècle. Souvent rapprochée de la formation à l'entrepreneuriat, de nombreux dispositifs dans le secteur de l'enseignement supérieur (multiplication des masters innovation et entrepreneuriat, formations interdisciplinaires par projet, programmes transverses liant différentes écoles/universités) ainsi que dans le secteur privé (chaque grand groupe développe son propre incubateur/accélérateur, sa couveuse...) sont apparus questionnant le sens et les pratiques de cet enseignement : quels savoirs sont à transmettre pour innover et de quelles manières ? L'apprentissage par l'action accompagné par un coach est-il suffisant pour susciter des vocations de porteurs de projet ?

La tendance actuelle est ainsi à la formation par la pédagogie de projet en équipes interdisciplinaires : différentes écoles prestigieuses (écoles d'ingénieurs et de commerce, écoles de design et d'informatique...) se regroupent pour proposer des formats hybrides et permettre la mixité des profils étudiants. Le CRI (Centre de Recherche Interdisciplinaire), créé en 2005 et financé par la fondation Bettencourt, met en avant cette même démarche. Cependant, il ne suffit pas de réunir des étudiants de formations différentes autour d'un projet pour qu'un véritable travail coopératif s'engage. Le désir d'interdisciplinarité et sa mise en pratique ne vont pas de soi. Les étudiants doivent affronter et surmonter des difficultés tant internes à la personne que dues aux interactions et aux institutions sociales, au-delà des aspects épistémologiques et techniques qui séparent les disciplines. C'est pourquoi bon nombre de ces formations restent dans une dimension collaborative plutôt que de créer de la coopération : « *Si dans la collaboration, c'est la production qui compte, la coopération enveloppe l'effectuation de la tâche d'une préoccupation de l'art de vivre ensemble, dont la valeur prend parfois le pas sur la production elle-même* » (Go, 2013, p. 52).

2. Problématique

Ces dispositifs de formation créent des environnements collaboratifs dans des organisations ou institutions finalement très contraintes ne remettant pas en cause le paradigme d'enseignement établi. Or, un dispositif pédagogique est un système où chaque partie doit incarner la cohérence du tout (Liu, 2018). Par exemple, proposer un travail en équipe dans le cadre d'une pédagogie par projet manquera sa visée si l'on ne change pas le système d'évaluation ou le rapport à l'autre (les représentations que les étudiants se font du collectif). Dans ce cas, il y a une tendance à reproduire les rapports figés déjà expérimentés et à ne faire vivre le collectif que dans la

répartition des différentes tâches à accomplir pour mener à bien le projet (approche collaborative).

Nous avons mis à jour au cours de nos recherches sur les formations à l'innovation qu'un système d'enseignement devait se concevoir et s'analyser selon trois éléments principaux : un dispositif pédagogique (enseignements, évaluation, méthodologie, etc.), un dispositif organisationnel (structure, rôle des acteurs, mode de coordination et de contrôle des intervenants) et un dispositif culturel (valeurs, représentations, symboles, langages, etc.).

Nous souhaitons affirmer ici l'importance de créer une véritable rupture avec un paradigme pédagogique classique de transmission/acquisition de compétences lorsque le dispositif vise à réaliser un apprentissage fondé sur la coopération.

3. Origines théoriques du dispositif

Le dispositif Matrice est issu d'une vision pédagogique née d'une thèse sur la formation à l'innovation (Liu, 2018). Comment former des innovateurs ? N'y a-t-il pas un paradoxe contenu dans cette question ? Former revient à donner une forme. Or, les potentialités de l'innovation résident dans son côté imprévisible et radicalement nouveau (Bergson, 2011) ? Les innovateurs sont surtout des personnalités issues d'un parcours de vie original et assumant une identité singulière et unique (Liu, 2016). Ce qui placerait leur « apparition » hors du champ de l'enseignement. Dès lors, faut-il renoncer à la formation des innovateurs ?

Si nous admettons que l'innovation passe en effet par la construction d'une identité d'innovateur, nous pouvons cependant poser l'idée d'un accompagnement possible pour la construction d'une identité socio-professionnelle d'innovateur et explorer si un système pédagogique pensé dans cette visée obtient des résultats.

Cette identité repose sur une capacité à écouter son *intuition* mais aussi à partager la vision issue de l'intuition afin de lui donner corps— en acceptant la réappropriation de cette vision par un collectif¹. Nous nommons cette deuxième capacité *leadership* (Liu, 2018). Ces deux caractéristiques représentent, d'un côté, un mouvement d'écoute intérieure, capacité à être en accord avec soi, d'autre part, un mouvement vers l'extérieur, capacité à sortir de soi pour retransmettre sa voix et fédérer autour de son intuition. Ces deux mouvements renvoient à notre

¹ C'est le propre de l'innovation que d'être reprise et transformée par ses utilisateurs.

rapport à nous-mêmes, aux autres et au monde. En cela, ils impliquent une approche en termes de transformation personnelle et relèvent d'un processus d'émancipation.

L'émancipation ou *méthode de conscientisation* a été théorisée par Freire (1974). La conscientisation consiste à acquérir un esprit critique sur notre réalité. L'individu ne peut transformer le monde dans lequel il vit s'il ne se sent pas en capacité de le comprendre et d'analyser ses relations avec son environnement. C'est par la prise de conscience de ce qui le limite qu'il peut devenir acteur de son futur. Le but n'est donc pas d'enseigner quelque chose à un interlocuteur, mais de l'amener à trouver les moyens de la transformation de son environnement et, ce faisant, de se transformer soi-même et son rapport aux autres.

Ainsi, une formation à l'innovation qui se situerait au plus près de son sujet est une formation qui accompagne la construction d'une identité d'innovateur par la mise en place d'un processus d'émancipation.

Or, une telle formation ne peut être que dans la proposition. En mettant l'intention de la formation sur la personne et non pas sur l'apprentissage, on permet à l'apprenant de devenir sujet et non plus objet ou moyen par lequel passe le but visé. Cela constitue la différence fondamentale entre un objectif de formation qui vise la transmission d'outils et de méthodes à appliquer dans des situations-types et celui d'un accompagnement de la construction d'une identité. C'est un enjeu fondamental, car quand la personne sent qu'elle est dans un rapport aux autres où elle est traitée comme le véritable sujet de ce rapport, elle peut² alors s'engager pleinement dans un processus d'apprentissage et de transformation.

L'apprentissage dialogique théorisé par Freire repose sur la réalisation concrète d'actions par les apprenants et le dialogue autour des actions entreprises. Ainsi le dispositif pédagogique de Matrice repose sur la réalisation de projets par des étudiants avec une attention particulière portée à la formation d'un collectif où la priorité est donnée à la relation. Ce dispositif se vit plus comme un trajet par l'équipe pédagogique elle-même, c'est-à-dire un chemin où le dessin final se révèle au fur et à mesure du parcours que répondant au mode projet.

² C'est son libre choix qui s'exprime. En aucun cas, une telle formation ne peut espérer un résultat sûr. Mais c'est précisément cette prise de risque qui est la condition minimale pour obtenir un résultat.

4. Caractéristiques

4.1. Le dispositif de formation

Créée en décembre 2016 et inspirée du modèle pédagogique de 42 (Liu, 2015) et du *Bachelor Jeune Entrepreneur* de l'EM Strasbourg (Bourachnikova et alii, 2017), l'association Matrice propose un dispositif de formation entre 6 et 10 mois qui réunit des étudiants de différents établissements (écoles et universités) pour concevoir, réaliser et gérer un projet à visée entrepreneuriale lié au numérique en équipes interdisciplinaires. Ce programme se fait sous l'égide d'un partenaire qui définit une grande problématique sur laquelle il s'interroge. Par exemple, en 2017, un programme réunissant une trentaine d'étudiants de l'ENSAD (Arts Déco), de l'école 42 (codeurs), de l'ICART (école de management) et des Beaux-Arts de Cergy a eu lieu, avec comme partenaire le ministère de la culture. Il s'interrogeait sur la diffusion, le rôle médiateur et la création des œuvres d'arts à l'ère du numérique.

En deux ans, 12 programmes différents (200 étudiants environ) ont déjà vu le jour sur des thématiques comme la santé, le droit du travail, la confiance numérique, la citoyenneté.

Formation par l'action sans cours ni professeur, son objectif est de créer un *environnement émancipant* (Liu, 2018) où les étudiants se rencontrent, échangent autour de pistes de solutions innovantes à apporter et apprennent à coopérer. Une attention particulière est portée à la création d'un véritable collectif. Pour ce faire, un processus, ou plutôt un *trajet*, comportant 4 phases a été pensé.

Lors de la création d'un nouveau programme thématique, les étudiants vivent d'abord une première *phase d'immersion* où ils se rencontrent et commencent à comprendre les enjeux de la problématique et du terrain sur lequel ils vont construire leur projet. Cette phase est décisive et comprend un quadruple choc culturel. En effet, les étudiants doivent :

- comprendre la culture des étudiants qui ont des profils différents des leurs.
- Découvrir et comprendre la culture du Partenaire
- Découvrir le secteur dans lequel la problématique du programme est posée.
- Découvrir la culture spécifique du dispositif Matrice.

Ensuite, une deuxième phase, dite de *transformation*, a pour objectif de transformer les premières idées émergentes en un projet viable et les groupes d'étudiants en véritables équipes (communautés) apprenantes. La troisième phase, *prototypage ou production*, permet de se focaliser sur la production d'une solution *innovante*. Puis, vient la quatrième phase de

déploiement où l'essentiel de l'activité des étudiants se concentre sur la réalisation et la viabilité (financière, humaine, organisationnelle, technique, etc.) de la solution.

Rappelons que ce dispositif de formation ne comprend pas de cours à proprement parler. L'élément central du dispositif consiste en un atelier hebdomadaire, nommé Atelier de Tissage (AT) pour insister sur sa visée de tisser des liens entre les étudiants. Cet atelier réunit plusieurs équipes-projets (4 maximum) et aborde toutes les problématiques auxquelles de jeunes porteurs de projet sont confrontés. L'idée est d'utiliser l'intelligence collective au profit de la progression de chacun. Ce sont des temps de dialogue animés par un *tisseur*, une posture particulière accompagnant l'émergence d'un véritable collectif.

Ces moments obligés — aucune absence n'est admise — sont les temps forts de la vie de l'équipe. Dans une première phase du processus, ces temps sont fermés au « public », car l'équipe n'étant pas encore constituée, le travail est alors centré sur la dimension collective et le « faire équipe ». Lorsque le tisseur voit que l'équipe fonctionne, il peut proposer à cette dernière des intervenants extérieurs ou des invités qui vont venir apporter leur propre regard sur l'avancement des projets.

4.2. Émergence de deux nouvelles figures d'accompagnant

La nouveauté de ce dispositif réside notamment dans l'expérimentation de deux nouvelles postures d'accompagnants qui sont complémentaires et donc également nécessaires à l'apprentissage :

- Le *tisseur* dont la mission première est de favoriser l'émancipation et d'aider à tisser des liens entre les membres pour permettre la formation d'un collectif apprenant, en faisant retour sur leurs actions au travers de dialogues en vue d'élaborer des savoirs. Il est le garant d'une qualité de dialogue, mais aussi de l'engagement dans l'action des équipes. Lors des AT, il aide les équipes à se fixer leurs prochains objectifs d'action et d'apprentissage.
- L'*ouvreur* dont la mission première est d'ouvrir le champ des possibles, permettre aux étudiants d'approfondir leurs questionnements et de mieux comprendre ce qui fait sens pour chacun d'eux et pour le collectif, dans leurs projets. L'ouvreur accompagne les questions en ouvrant des pistes. Il se distingue de la posture d'expert qui lui apporte des réponses. Chaque ouvrier a au moins un domaine de spécialisation : ouvrier tech, ouvrier design, ouvrier terrain, ouvrier business, etc.

La posture du tisseur est subtile et complexe. Il est à la fois dans le groupe et à l'origine du collectif — par son désir d'être en lien avec chacun et de rendre profitable pour tous le temps d'AT, il insuffle l'énergie de départ à la formation du collectif— mais il doit aussi pouvoir s'effacer du collectif. En tant que garant de la priorité à la relation, il est nécessaire à l'instauration du cadre émancipant, toutefois il doit viser l'autonomie du collectif. Le tisseur doit accepter de ne pas être nécessaire à la vie du collectif. Pour ce faire, il laisse l'espace aux autres membres du groupe, selon son appréciation de leur capacité à respecter les règles du dialogue et de l'action. Sa posture doit ainsi être à la fois dans le désir du « faire collectif », mais dans l'indifférence quant au résultat (Roustang, 2014, chapitre VI).

5. Analyse

L'adhésion à Matrice procède d'une *acculturation* (Redfield, Linton & Herskowitz, 1936), c'est-à-dire un ensemble de phénomènes qui entraînent des changements dans les modèles culturels initiaux.

Pour ce faire, une véritable rupture est nécessaire. C'est le principe du *breaching* de l'ethnométhodologie. Elle utilise cette « provocation expérimentale qui consiste à déranger nos routines » (Coulon, 1997, p.74) pour faire prendre conscience aux intéressés qu'ils se conforment à des règles qui leur sont externes, qu'ils peuvent évaluer et critiquer ces règles, et qu'il est en leur pouvoir de les changer, s'ils le jugent bon et s'ils le veulent. La rupture doit satisfaire aux règles que Garfinkel (2007, p.125) fixe pour cette *désorientation* afin d'être un appel à la lucidité plutôt qu'un enrôlement sans discussion.

La culture Matrice a été voulue délibérément en rupture afin d'assurer le passage dans un mode relationnel et d'apprentissage autre. Afin de pouvoir effectuer ce passage, il est absolument nécessaire de poser un cadre le plus cohérent possible. Plus le modèle culturel proposé est clair et cohérent, plus les étudiants peuvent facilement l'intégrer ou le rejeter.

Ainsi, les différents membres de l'équipe pédagogique s'entendent sur l'intention du projet et la culture transmise. Aux fondements de la culture, nous trouvons des valeurs qui vont se décliner à travers le système mis en place. Ces valeurs conditionnent une éthique relationnelle (Jullien, 2014). Le système relationnel quel que soit le niveau de la relation sera ensuite marqué par cette éthique. Nous définissons cette éthique par le principe « priorité à la relation et au dialogue ».

Le modèle culturel Matrice passe aussi par un glossaire : noms de lieux (la vie est belle, Isadora, Coulanges, Tyrek, etc.), lexiques du dispositif pédagogique (Atelier de Tissage, Sprint intermatrices, Escales, etc.), noms d'acteurs (tisseurs, ouvriers, partenaires, matriciens).

La question de l'engagement des étudiants dans le processus et dans l'apprentissage est une question cruciale.

Pour permettre cet engagement, la pédagogie s'énonce en 7 principes :

1. La certitude que l'apprenant est au centre du dispositif : très souvent les décideurs d'un dispositif de formation en parlent de telle sorte que les étudiants semblent finalement quantité négligeable. Cette posture est signifiante, car les étudiants sentent bien qu'ils sont instrumentalisés pour des objectifs qu'on leur cache. Ils développent alors une attitude de distanciation, voire de retrait.
2. L'appropriation complète du projet : l'apprenant ne peut s'engager complètement dans un travail que s'il se sent propriétaire de son projet.
3. L'apprentissage par l'action : l'action est le moyen de l'apprentissage. Toute la pédagogie repose sur les actions effectivement menées, car c'est à partir de ces actions qu'il est possible de développer un processus de réflexivité menant aux apprentissages concrets. C'est le va et vient continu entre l'action/apprentissage qui crée l'innovation.
4. Le travail en équipe : un projet ambitieux et original passe par une équipe, un collectif. Apprendre à faire équipe est l'enjeu principal de la formation. Entre « travailler en groupe » et « faire équipe » il y a un fossé au niveau des performances potentielles.
5. L'interdisciplinarité : les équipes sont nécessairement interdisciplinaires à compétences multiples. Les étudiants apprennent mutuellement de leurs différences et compétences variées. La reconnaissance de l'altérité est primordiale.
6. L'immersion et le dialogue avec les acteurs du terrain : c'est par un dialogue continu avec les acteurs sociaux, économiques, institutionnels que les étudiants pourront non seulement trouver des idées nouvelles, mais aussi comprendre la culture et les modes de fonctionnement du milieu permettant l'appropriation de l'innovation et sa diffusion.
7. Le respect de l'autonomie de l'apprenant : ne jamais refuser à la personne le droit de résoudre son problème par elle-même. Cela signifie partir des besoins exprimés plutôt que d'aller au-devant de ses besoins. Dans le cas des connaissances, attendre que les équipes fassent émerger leurs besoins (en matière de planification budgétaire, de marketing, par exemple...) plutôt que de leur donner des cours selon un timing décidé à l'avance.

Ces 7 principes forment un cadre qui va créer les conditions de l'éclosion d'innovateurs et d'idées innovantes. C'est en posant un cadre respectueux et non contraint qu'un sentiment de confiance réciproque pourra émerger et que les étudiants peuvent décider de s'engager dans leur apprentissage et leurs projets.

6. Premiers résultats et limites

6.1. Premiers résultats

Nous constatons chez les étudiants participants au programme un réel engagement dans leurs projets malgré l'absence de contrôle officiel des présences et un seul rendez-vous obligatoire hebdomadaire. Après une première période plutôt déstabilisante pour eux qui nécessite l'acclimatation au modèle pédagogique proposé, ils s'investissent dans leurs équipes et se montrent de plus en plus impliqués dans la production et la gestion d'une solution innovante. Notons qu'environ 20% des étudiants retenus, voyant que la formation ne leur correspond pas, partent au cours du premier mois.

Une grille d'observation des comportements a été mise en place pour évaluer l'engagement : présence des étudiants dans les locaux (plus de trois jours par semaine en moyenne malgré leurs autres obligations universitaires/scolaires) ; avancement des projets (feuilles d'objectifs et tableaux de décision respectés (vérification en AT au sein du collectif) ; implication dans l'équipe-projet (notamment activités importantes de communication des équipes par divers média : slack, groupe facebook, trello, etc.) ; utilisation des ressources proposées (ateliers, sollicitation spontanée des ouvriers).

Avec deux ans d'ancienneté, le programme montre des résultats certains : 6 nouveaux programmes sont en cours pour l'année 2019 (nombre en augmentation constante depuis la création), 40 projets ont été créés depuis le début.

En ce qui concerne les résultats individuels et notamment l'évaluation des critères d'une identité émancipée, des études sont en cours selon le modèle précité (Liu, 2018, p. 253, les différents critères d'émancipation) : analyse des entretiens et productions écrites des étudiants en début et fin de formation (contrats d'apprentissage, retours d'expérience, rapport final). Les étudiants reconnaissent la dimension de « transformation personnelle » apportée par la formation et disent avoir progressé dans leur connaissance d'eux-mêmes :

« C'est une formation à l'entrepreneuriat, pour devenir soi-même entrepreneur ou au moins comprendre ce que c'est. C'est une formation en

soi-même. Comment plus apprendre de soi ? Comment on gère nos interactions avec les autres. »(A., étudiant programmeur 42)

*« C'est une expérience qui nous fait quitter notre zone de confort en fait. Je résumerai ça comme ça. J'ai appris beaucoup de choses par rapport à l'entrepreneuriat. Aujourd'hui je vois tout ce que ça demande et j'ai envie d'être entrepreneur. Aujourd'hui je suis capable de réaliser des projets. »
(M., Etudiante Master Tourisme, UPEM)*

« C'est un programme pour dépoussiérer toutes nos qualités et apprendre à se dompter soi-même pour se transformer en notre version à nous, mais en entrepreneur. C'est l'idée ! » (Y., étudiant programmeur 42)

« Au-delà des compétences d'entrepreneur, le point le plus bénéfique c'est ce que t'apprends sur toi même et sur ce que tu veux faire dans la vie. Et ça m'a étonné moi-même. Le point positif c'est savoir qui tu veux être vraiment et qui tu veux devenir. » (F., étudiant Edhec)

A l'issue du programme, les étudiants affirment vouloir poursuivre leurs projets, mais, de manière inattendue, nous avons pu constater que la perspective d'une carrière de startuper ou d'entrepreneur était finalement peu attractive pour les participants³ : le fait de faire un travail d'explicitation des valeurs et de projection dans une carrière professionnelle qui fasse sens ne leur donne pas envie d'un métier trop souvent associé à une charge de travail impressionnante, des responsabilités jugées écrasantes et un déséquilibre entre vie privée et vie professionnelle.

Partant de ce constat, nous nous sommes interrogés sur l'attractivité d'une carrière d'entrepreneur et avons pensé qu'une piste possible était de proposer aux participants différentes façons de continuer à dessiner leurs trajets : intrapreneuriat (possibilité d'embauche avec les entreprises partenaires), incubation, s'intégrer dans un projet de recherche, devenir formateur et être à leur tour dans une problématique de transmission. Des suites à la formation initiale ont ainsi été adjointes : un incubateur pour permettre aux étudiants de rester dans la structure à la suite du programme de formation ; des labos de recherche thématiques (Art, sciences et numérique ; Intelligence Artificielle ; Environnement ; etc.) ; un organisme de formation professionnelle où les étudiants peuvent concevoir des modules selon leurs domaines de compétences. Nombreux sont les participants qui décident ainsi de participer à plusieurs des sous-structures créées. Notons également que trois étudiants ayant fini le programme (développeurs de formation) ont souhaité transmettre leur expérience en devenant eux-mêmes *tisseurs*. Ce qui constitue en soi un résultat, étant donné la complexité de la posture.

³ Certains se sont vu offrir un contrat clé en main très avantageux et ne l'ont finalement pas concrétisé.

6.2. Limites

La problématique du recrutement des étudiants est un vrai enjeu : malgré la gratuité de l'inscription au programme, l'association n'étant pas reconnue dans le milieu de l'enseignement supérieur et ne délivrant pas de diplôme (seulement une attestation de réussite), il est difficile de demander à des étudiants de consacrer une année universitaire à un programme au design aussi original. En particulier les profils à compétences techniques (cruciaux pour la production d'une solution numérique), très prisés sur le marché du travail, sont difficiles à recruter (designers, spécialistes des données, de la 3D, etc). Une stratégie de partenariats privilégiés avec certaines écoles pour recruter des profils techniques est en cours.

La relation avec le partenaire financeur du programme est également un point délicat : le partenaire ne peut s'empêcher d'avoir un grand nombre d'attentes et fait peser une certaine pression sur les étudiants qui est d'un côté une vraie source d'émulation, mais peut aussi entraver l'innovation si elle n'est pas régulée par le personnel de l'association. Il y a nécessité de poser un cadre relationnel et d'action qui permette l'émergence d'une confiance réciproque entre partenaire et participants. C'est un véritable travail de formation à engager auprès du partenaire.

En outre, faire peser le financement du dispositif sur les seuls partenaires crée une tension entre le parti-pris pédagogique pour la construction d'une identité émancipée et le reste du personnel de l'association qui s'inquiète de l'errance de certaines équipes ou d'un échec possible des projets et souhaiterait plus de *reporting*, de cadrages et de mesures permettant de se rassurer sur l'issue des projets.

Enfin, force nous est de constater qu'il est plus difficile de pérenniser un dispositif ouvert qui prône la rupture, l'accueil du vide (qui laisse du temps à l'erreur et au retour d'expérience) et surtout qui encourage l'expression de sa propre critique. Alors qu'un dispositif classique, où le temps de formation est occupé par des cours, des évaluations et quelques projets à rendre, est bien plus stable car, contrairement au dispositif ouvert, il exclut la possibilité de sa remise en cause. Par exemple, le fait que les étudiants gèrent par eux-mêmes leur emploi du temps hebdomadaire n'est pas compris comme un choix pédagogique délibéré (principe d'autonomisation et accueil du vide), mais apparaît comme des espaces de liberté non productifs qui créent un inconfort et appellent au remplissage.

Depuis sa conception, le dispositif lutte pour conserver sa congruence pédagogique : une place vide est bien plus difficile à tenir qu'une place forte !

Conclusion

De par une vision pédagogique cohérente et un réseau fort (institutions, entreprises, associations), Matrice donne la possibilité aux étudiants de créer un projet en se confrontant au réel, mais aussi de former un collectif stable capable d'être dans une véritable démarche coopérative. La structure a été pensée pour constituer un environnement émancipant. C'est une structure ouverte et en perpétuelle évolution, qui contient la possibilité de sa propre contestation. Engagé dans un processus de dispositif apprenant, l'équipe pédagogique consigne les productions et les retours d'expériences des étudiants et des différents intervenants et vit cette mise en pratique comme un apprentissage continu. Notre objectif est que l'analyse de ces résultats puissent nous permettre d'approfondir l'expérimentation et la construction de savoirs sur la mise en place, la gestion et la pérennisation des *environnements émancipants*.

Références bibliographiques

- Bergson, H. (2011). *Le possible et le réel*. Paris : PUF. Collection Quadrige.
- Bourachnikova, O., Liu T., Grandjean M., Bastien P. et Wehrli D. (2017). L'équipe apprenante : un changement de représentation sur soi et les autres ?, Actes de colloque QPES, Grenoble, 2017.
- Coulon, A. (1996). *L'ethnométhodologie*. Paris : PUF.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés* suivi de *Conscientisation et Révolution*. Paris : Petite collection Maspéro.
- Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris : PUF.
- Go, N. (2013). Approche coopérative et complexe en éducation. Dans M. Sumpth, & F. Fourcade, *Oser la pédagogie coopérative complexe* (pp. 47-80). Lyon : Chronique Sociale.
- Jullien F. (2014). *De l'intime*. Paris : Livre de poche Philosophie.
- Liu, T. (2018). Les formations à l'innovation en tradition et rupture. Thèse en Sciences de l'Education.
- Liu, T. (2016). L'école 42 : la liberté au cœur de l'apprentissage ?, Actes de colloque Didapro, Namur, janvier 2016.
- Ménissier, T. (2011). Philosophie et innovation ou philosophie de l'innovation ? Klésis - Revue philosophique. Vol. Varia. n° 18.
- Redfield, R., Linton, R. & Herskovits, M. (1936). Memorandum pour l'étude de l'acculturation. *American Anthropologist*. vol. 38. pp. 149-152. Consulté sur : <http://www.minkowska.com/content/memorandum-pour-letude-de-lacculturation>
- Roustang, F. (2014). *La fin de la plainte*. Paris : Odile Jacob.