



HAL
open science

Pédagogie coopérative à l'Université, une utopie à mettre en chantier

Denis Morin, Jean-Marc Paragot, Olivier Francomme, Despina Karakatsani

► To cite this version:

Denis Morin, Jean-Marc Paragot, Olivier Francomme, Despina Karakatsani. Pédagogie coopérative à l'Université, une utopie à mettre en chantier. Pierre-Johan Laffitte. Coopération, éducation, formatio : la pédagogie Freinet face aux défis du XXIe siècle, l'Harmattan, 2018, 978-2-343-15878. hal-02488798

HAL Id: hal-02488798

<https://hal.science/hal-02488798>

Submitted on 23 Feb 2020

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.

Pédagogie coopérative à l'Université, une utopie à mettre en chantier

Denis Morin, Jean-Marc Paragot, Olivier Francomme, Despina Karakatsani¹

Résumé : Dans un système universitaire pétri de paradoxes, et d'incohérences entre les discours promus et les pratiques pédagogiques, et de plus en contradiction avec le modèle coopératif, cet article expose et analyse la praxis de quatre enseignants/chercheurs collectifs à l'université. La mise en place d'un dispositif coopératif/institutionnel constitue la trame de ces praxis menées pour la plupart au niveau Master. La notion de rapport de travail émancipateur est l'un des thèmes centraux de cet article. Conduite de projets, mise en place d'institutions au sein du groupe, analyse réflexive et coopérative de pratiques, pédagogie coopérative /institutionnelle, techniques coopératives et aménagement/transformation de l'espace-cours, constituent la trame de ces témoignages.

Mots-clés : pédagogie coopérative ; pédagogie institutionnelle ; chercheur collectif ; pratiques coopératives ; émancipation.

Abstract: *Nowaday, the academic system is made up of paradoxes, and inconsistencies ; between the promoted discourses and pedagogical practices, and more and more in contradiction with the cooperative model, this article exposes and analyzes the praxis of academic professors / collective researchers at university. The setting up of a cooperative / institutional device constitutes the frame of these praxis mainly carried out at a Master level. The concept of emancipatory work relationship is one of the main theme for discussion. Projects management, setting up institutions within the group, reflexive and cooperative analysis of practices, cooperative / institutional pedagogy, cooperative techniques and development / transformation of the space-course, constitute the framework of these evidences.*

Key-Words: *Cooperative pedagogy , institutional pedagogy, collective researcher, cooperative praxis, emancipation.*

La forme coopérative, inspirée des techniques Freinet de l'École Moderne, permet de prendre en compte la richesse individuelle de chacun, facilite l'individualisation des parcours et l'entraide. Elle se caractérise par des liens horizontaux entre pairs, par une proximité dans la nature et l'ampleur des tâches à résoudre, par la prise en compte d'apprentissages transversaux et la co-construction. De la classe coopérative devenue milieu symbolique où les

¹ Denis Morin, Dr. Sc. HDR, Maître de Conférences Directeur de recherche, ESPE, EA 1132, Université de Lorraine. Tél. +(30) 686132432 denis.morin@univ-lorraine.fr

Jean-Marc Paragot, Responsable master ingénierie de la formation des formateurs Université de Lorraine, groupe de travail IDEKI /Lisec didactiques et métiers de l'humain, Nancy. Tél. +(30) 608993332 Jean-marc.paragot@univ-lorraine.fr

Olivier Francomme, Dr HDR, Enseignant en Sciences de l'éducation, UPJV-ESPE 60000 Beauvais. Directeur de recherches in « China Cooperative Research Center for Moderne School » (Jiaxing, Chine de l'est). Tél. +(33) 614532559 courriel : olivier.francomme@u-picardie.fr

Despina Karakatsani, Professeure, Université du Péloponnèse (Grèce), Chair of the Department of Social and Education Policy-Faculty of Social and Political Sciences-University of Peloponnese. Tél. +(30) 6973392432 despikar@yahoo.gr

étudiants avec l'adulte sont à la fois sujets et maîtres, tous accèdent à la trilogie fondatrice de toute subjectivité sociale : le pouvoir, la responsabilité et la liberté. La transversalité et les interactions sociales (Vygotsky, 1934/1985 et Bruner, 1983) rendent le travail plus efficace et rend mieux compte de phénomènes éducatifs complexes, par exemple la fonction de l'altérité dans l'élaboration du savoir. Il est aussi intéressant de souligner la fabrication dans l'institution scolaire du « social » en lien étroit avec la solidarité et la coopération. *La coopération se caractérise par la double volonté de faire œuvre commune sans aucune sorte d'exclusion, et de faire ainsi du commun une œuvre*. Cette œuvre commune, « résulte non seulement d'une transformation des rapports au savoir, mais aussi et surtout d'une transformation des rapports de production des savoirs, qui sont des rapports sociaux coopératifs » (Go, 2015).

À travers cet article il s'agit d'analyser les outils dits coopératifs inspirés de la pédagogie institutionnelle et de la pédagogie Freinet ainsi que des apports scientifiques en matière d'interactions et de constructivisme social (Astolfi, 2002) qui peuvent être utilisés à l'université. Un travail comparatif est proposé à partir de quelques exemples. Seront enfin décrits et analysés les outils mis en place qui doivent répondre à un certain nombre de demandes : 1) une demande institutionnelle d'instaurer des moments d'accompagnement au développement (en rapport avec les travaux d'études et de recherche, 2) une demande éducative et pédagogique en rapport avec une évaluation formative, 3) la nécessité de disposer d'un outil de formation et d'accompagnement des apprentissages en rapport étroit avec des outils coopératifs («quoi de neuf», plan de travail, conseil coopératif, travail collaboratif sur le terrain, présentation et bilan collectif, évaluation collective...) 4) des formes de travail qui développent la réflexivité et contribuent à des formes élaborées de professionnalisation (Atelier d'analyse des pratiques, écrits cliniques dans « *l'après coup* »).

La notion de professionnalisation (Wittorski, 2007) est un des thèmes essentiels de la rhétorique de la réforme de l'école d'aujourd'hui (Lang, 2001). Et il n'est pas de débat sur la formation des enseignants qui échappe à l'emprise de cette notion (Grosstephan, 2015), tant d'un point de vue institutionnel — du rapport De Peretti en 1982 à la réforme de la formation des enseignants de 2013 et la création des ESPE que du point de vue de la recherche en éducation (des travaux initiaux de Schön, 1994, aux travaux en analyse ergonomique de l'activité des enseignants (Amigues, 2003 ; Saujat, 2004) ou en didactique professionnelle (Pastré, 2002 ; Vinatier, 2009, Frisch 2013) par exemple). La professionnalisation et la formation continue des enseignants constituent des enjeux essentiels et des leviers pour l'innovation et la lutte contre le décrochage scolaire : des revendications qui font l'unanimité chez les enseignants mais que les politiques peinent à mettre en œuvre.

La « Disputatio » médiévale comme modèle ?

La coopération pourrait puiser ses origines dans la genèse même de l'université. *Presum et subsum* énonçait Ugolino Gosia, docteur en droit, en

parlant de ses étudiants : « je leur commande et je leur obéis » (A de Libera, 1991). On est loin aujourd'hui de cette *disputatio* médiévale comme méthode d'enseignement. Le système universitaire actuel est en parfaite contradiction avec ce modèle : concurrence, individualisme, marketing, course aux financements et à l'empilement de publications de rang A, marquent l'essentiel de la connaissance. Le classement international détermine la posture, institue le rang, hiérarchise les individus dans une soi-disant course permanente à l'excellence. La pensée unidimensionnelle accompagne, voire précède les programmes. L'université n'est que le reflet de la société du spectacle (Debord, 1967). L'aliénation, c'est ici la situation dans laquelle les apprenants se voient privés de possibilités d'exprimer et de développer leur créativité. L'aliénation engendrée par la pédagogie actuelle, à l'égard de la transmission des savoirs touche tous les acteurs de l'éducation : un constat aggravé par des conditions de travail et de recherche. Pour autant, dans un métier où l'image, le spectaculaire prend le pas sur réflexion, la communication est essentielle. Toute démarche critique, transdisciplinaire favorise l'apprentissage. « Enseigner c'est aussi pour ainsi dire et surtout, mettre à disposition des étudiants un solide appareil critique, un crible à évaluer les connaissances acquises » (Zuppiroli, 2010) Apprendre à faire ensemble et à partager les connaissances : un engagement aussi bien de l'enseignant que des étudiants. En nous plongeant dans l'imaginaire d'une université coopérative où l'on penserait davantage, l'enjeu d'une formation du futur se situe moins dans l'apport de connaissance que dans l'éveil des consciences. Expression libre et citoyenne et coopération vont de pair. "Un homme libre ne doit rien apprendre en esclave."(Platon). Les témoignages qui suivent illustrent quelques-uns de ces chantiers en devenir.

Témoignage 1 : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de Lorraine : un dispositif de formation ancré dans la coopération (*Denis Morin*). Nous avons choisi en toute cohérence de mettre en place un dispositif de formation à la coopération à travers les UE dont nous avons la charge, à savoir l'Histoire, la Géographie, l'Éducation civique et morale, ou encore l'Histoire des Arts. Ce dispositif s'inspire du fonctionnement de la classe Freinet et s'appuie sur les institutions et l'éthique de la PI avec des moments spécifiques, privilégiés et institués, des rituels comme le « quoi de neuf ? », le conseil, le plan de travail ; des modalités de formation ancrées autour de la coopération : entraide, séminaires collectifs, personnalisation des apprentissages, correspondance entre étudiants...

Avant tout, modifier l'espace cours et bousculer l'architecture. L'organisation de l'espace constitue un élément clé incontournable du dispositif : la salle de cours où évoluent les étudiants est une et permanente ; nous l'avons partagée en trois espaces permanents, modulables : un espace collectif constitué uniquement de chaises, d'un tableau et d'un panneau d'affichage couvrant entièrement les murs. C'est là que se tiennent quotidiennement différents cercles d'échanges et de travail : le « *Quoi de neuf* », le plan de travail, les conseils et les séances d'organisation et de

planification du travail, les bilans ; un espace de travail partagé entre plusieurs ensembles de tables pour les travaux de groupes et une série de coins documentaires ou numériques pour le travail individualisé ; un espace documentaire particulier où sont stockées cartes et ouvrages divers, directement utilisables par les étudiants².

Isomorphisme : mettre en pratique les méthodes actives. « Comment rendre crédibles certaines pratiques pédagogiques conseillées aux maîtres en formation si la façon dont on les traite et les instruit nie complètement le discours qu'on leur tient ? Pour former aux méthodes actives, il faut les pratiquer. Pour former à l'évaluation formative, il faut la mettre en œuvre. Pour inciter à l'analyse institutionnelle, il faut l'autoriser dans l'institution même de formation. Et ainsi de suite. » (Perrenoud, 1994, 84). Nous nous inscrivons pleinement dans cette démarche. Dans le dispositif de formation que nous avons mis en œuvre, les travaux d'enquêtes s'appuient à la fois sur un va-et-vient permanent entre le faire et le dire, et sur une analyse du discours (Perrenoud, 1986 c ; voir aussi Favre, 1982, 1984 ; Weiss, 1983). Dans cet espace binaire, la chaire symbolique du cours magistral disparaît au profit d'un espace-temps géré collectivement : espace de recherche, laboratoire extratemporel où les étudiants s'organisent, discutent, interagissent au sein d'un groupe (Morin, 2016).

Tâtonner, Expérimenter. La formation se construit en « *abduisant, transduisant, rétroagissant, et en mobilisant des heuristiques* » ; en fait en *problématisant, (tâtonnant, itérant, rétroagissant, en pratiquant par essais et erreurs, etc.)* » (Gérard, 2010, p. 96). Un tel processus s'apparente à une articulation permanente entre tâtonnement expérimental et coopération (SaintLuc, 2011). De fait, les travaux sont préparés, discutés, organisés collectivement à partir des items dont les fondamentaux sont connus de tous et rappelés en début de session.

Echanger mais aussi partager, analyser les pratiques. Les travaux menés sur le terrain professionnel, recherche/action collective, expérimentation didactique, servent en permanence de levier à la formation, pour laquelle ils constituent les objets à formaliser, à analyser, à « distancier ». « *Par la réflexivité qu'elle mobilise dans l'explicitation de savoirs et la théorisation de ses actions et/ou expériences, l'analyse de pratiques s'impose comme un catalyseur du développement professionnel* » (Schön, 1983). Plusieurs défis, toutefois, guettent l'analyse de pratiques et l'adoption d'une posture réflexive. L'un d'eux est la « *mise en mots des savoirs qui fondent l'action de l'enseignant, ses choix et décisions* ». (Borges et Gervais, 2015). Dans ce contexte, le formateur n'agit pas comme le seul animateur ou guide de l'analyse de pratiques lors des séances, cette responsabilité peut être partagée

² « Premier geste qui indique votre disposition à vous orienter vers une conception nouvelle de l'éducation : faire disparaître l'estrade sur laquelle trône votre chaire, qui deviendra tout simplement une table comme les autres, au niveau et à la mesure des autres tables. Vous verrez alors votre classe avec d'autres yeux : et vos élèves aussi vous verront avec d'autres yeux, mieux dans la norme de votre humanité. Votre commun comportement en sera radicalement influencé (...). » (Freinet, 1969)

par tous les participants, en l'occurrence les étudiants, qui interagissent en « *compagnons critiques* » (Kroath, 1990).

Expérimenter. Ici, le matériau — fait historique, réflexion ou artefact, journaux, informations politiques — apporté en cours, peut être point de départ, déclencheur d'expression et un levier d'apprentissages, d'expérimentation incomparable. Cette démarche expérimentale est au fondement de la pensée critique. Expérimenter est une des démarches de coopération fondatrice : les étudiants peuvent coopérer parce qu'ils échangent leurs hypothèses, leurs solutions, leurs perspectives, sous la responsabilité du formateur en faisant appel à leur initiative. On est ici au cœur du tâtonnement expérimental tel que défini par Freinet. Le « cour-promenade » comme la « classe-promenade » sert de support à une multitude de travaux pratiques : lecture de paysage, analyse architecturale, découverte du patrimoine historique, visite d'un monument, d'une usine en activité...

Chercher, s'appuyer sur les traces. Dans le domaine de l'histoire nous prenons comme référence les travaux de la *microstoria* développée par Carlo Ginzburg qui rappelle que la vérité n'apparaît jamais à l'historien sous la forme d'une donnée, comme une pièce de monnaie qu'on ramasserait par terre. « *Le regard analytique, le rapport aux sources, l'administration de la preuve, le combat contre le mensonge font pleinement partie de l'expérience historique* » (Ginzburg, 2015, interview). Cette approche critique du réel fait sens à partir du moment où « *faire cours* » se dissocie d'une approche académique, transposée dans un univers artificialisé et artificialisant. Le patrimoine est ici source première d'observation et de réflexion critique sur l'Histoire.

Agir, apprendre ensemble, collectivement. Permettre à l'étudiant en situation d'élaborer ses propres tâches et problèmes, c'est avant tout créer dans l'espace de formation un environnement coopératif de mutualisation des savoirs où le rapport à la hiérarchisation des connaissances se transforme en un rapport de travail émancipateur. Dans une démarche coopérative, le désir est moteur d'apprentissage. Il est tout entier à la fois technique de travail et créativité. Jacques Rancière (2005,) l'exprime de la manière suivante : « *La chose a de quoi susciter de la peur, donc de la haine, chez ceux qui sont habitués à exercer le magistère de la pensée. Mais chez ceux qui savent partager avec n'importe qui le pouvoir égal de l'intelligence, elle peut susciter à l'inverse du courage, donc de la joie* ». Dans un tel contexte, le rôle de l'enseignant est fondamental pour développer une dynamique personnalisée de recherche individuelle ou par groupe ; les étudiants présentent le résultat de leurs investigations à travers les conférences et les ateliers. Il s'agit ici d'induire la curiosité comme un moteur du savoir. Au lieu du cours individualiste, concurrentiel avec le classement arbitraire systématisé des apprenants, son travail solitaire et ses exercices de contrôle, une session de formation coopérative, *a contrario* du cours magistral, engage de petits groupes d'apprenants à l'intérieur comme à l'extérieur de l'espace cours, assigne les compétences partagées, et implique les apprenants dans

leur propre évaluation³. L'écrit ou la création collaboratifs intègrent l'édition de posters ou de blogs, l'échange de projets, la réalisation de travaux communs, la mobilisation de situations partagées. Ainsi, à l'issue d'une recherche sur la Première Guerre mondiale les étudiants ont réalisé une mise en scène du patrimoine en reconstituant un cheminement multi-scénique à travers une tranchée reconstituée, avec sons et lumières, paroles de poilus et vidéos de femmes de *l'arrière* : un plongeon dans le temps de l'histoire. Cette forme d'expression est la condition première d'une éducation destinée à former des hommes libres.

Témoignage 2 : AAPP (ateliers d'analyse des pratiques professionnelles) interprofessionnels (Jean-Marc Paragot).

Nous sommes une douzaine, installés en rond dans une salle de réunion à l'Université. Dans le groupe, des hommes et des femmes professionnels des *métiers de l'humain*⁴ (travailleurs sociaux, formateurs, enseignants, cadres de santé, musiciens, banquiers ou encore demandeurs d'emploi) vont construire et garantir la visée de cet AAPP toute l'année universitaire (de septembre à mai). Pendant trente-six heures nous allons développer ensemble nos réflexivités professionnelles et personnelles afin de travailler, à l'avenir, en pleine conscience et responsabilité dans des situations intersubjectives parfois/souvent très impliquantes. Nous prendrons l'habitude d'écouter la parole de chacun sans jugement ni forme d'infantilisation par des conseils génériques. Au contraire nous nous aiderons à déceler la part singulière de chaque contexte, de chaque objet et de chaque sujet impliqué. Ici, « nul n'est obligé à rien » (Barjavel *in* « Le grand secret ») et le silence est respecté comme une forme possible du travail engagé. « *J'ai parfaitement en tête, ce jour où je n'ai quasiment rien dit en atelier d'APP. Comme si la préoccupation que je vivais à ce moment-là m'ouvrait les oreilles et l'esprit. Il me semble que c'est le jour où j'ai le plus écouté et intériorisé les récits et réflexions énoncés par mes camarades. Et si je puis me permettre, ce fut pour moi, un moment de recueillement où j'ai appris. Car enfin le temps devenait suspension, j'étais là et nulle part ailleurs, j'avais enfin du temps pour construire, échafauder ma réflexion à partir de tout ce que j'avais pu recueillir depuis le mois de septembre.* » Le temps initial d'accueil ressemblera à un « quoi de neuf », puis « le texte libre » permettra à chacun, individuellement, de choisir et *d'écrire* « un fragment » de son expérience professionnelle qui le/la touche. Quelque chose comme *un événement* au sens clinique. Aidé par le groupe, l'étudiant précisera et contextualisera le fragment à tour de rôle. A l'issue de ce temps, un fragment sera choisi par un vote à bulletins secrets. Nous accorderons alors toute notre attention collective à celui qui aura été choisi pour le

³ *Evaluation par compétences, autoévaluation à partir d'un plan de travail élaboré collectivement en début de session... Voir à ce propos : Leclerc, K. (2015). Portrait des stratégies d'évaluation formative utilisées lors de la supervision sans observation directe de stagiaires de programmes en techniques humaines au collégial.*

⁴ Les mots en italiques renvoient à notre champ lexical dans ces ateliers d'analyse des pratiques professionnelles proches des groupes d'inspiration Balint

préciser à nouveau et saisir l'insaisi de son fragment : « *Clef de voûte des ateliers d'analyse de pratiques professionnelles (A.A.P.P.), la confiance est une constance discrète mais fondamentale dans la mise à nu du Moi professionnel qu'offre le héros à ses pairs et à l'animateur de ce temps réflexif.* » Chacun pourra ensuite mettre en mots devant le groupe ce que tout cela évoque, éveille, construit en lui (*les échos*) en une *chaîne associative* qui peu à peu devient autrement signifiante. Le sens fait son chemin dans le groupe et pour chacun : « *Je conclus avec Jeanne Moll en disant que l'AAPP en MASTER MEEF IFF a été un lieu d'accueil pour moi, où j'ai été appelée par mon prénom, où je me suis appelée par « JE » et donc je me suis faite exister, je me suis pensée, je me suis regardée et me suis reconnue car le groupe m'a reconnue et apprivoisée, ce processus a permis de créer une histoire... et quelle histoire : me donner consistance et me détacher d'une mère institutionnelle pour découvrir le "don du temps et de la parole" ».* Enfin nous émaillerons le travail accompli par des références expérientielles, théoriques et conceptuelles et redonnerons la parole au « héros » du jour pour conclure l'atelier. La fois suivante c'est encore elle ou lui qui prendra la parole en premier pour amorcer un travail de « reprise » et « d'après coup ». L'évaluation est un écrit de dix pages, dont nous venons de vous proposer trois extraits anonymes, qui donne lieu à un travail par quitus. Chacun y aborde un point caractéristique de son propre développement réflexif tout au long de l'AAPP. Il doit être référencé comme un article scientifique. Il est partagé au cours de la dernière séance. Le savoir de chacun devient un élément du savoir collectif construit, disponible, publié (Paragot, 2014).

Témoignage 3 : Pédagogie Institutionnelle (PI) à l'Université (Olivier Francomme).

Calandreta, qu'es acò ? Les *Calandretas*, mouvement associatif des écoles occitanes bilingues en immersion, en contrat avec le Ministère de l'éducation nationale, existent depuis trente ans (Aprene, 2011). Leur centre supérieur de formation Aprene est né dans les années 1990. Dans les années 2000, à l'initiative de ces enseignants occitans, fut créé l'ISLRF, Institut supérieur des langues de la république française, rassemblant les écoles bilingues alsaciennes, basques, bretonnes, catalanes et occitanes. Le passage à la mastérisation a fait entrer les formations ISLRF dans le Master Éducation et formation-Enseignement bilingue immersif de l'Université de Perpignan. Auparavant, Aprene faisait précéder l'ex-année de professorat des écoles 1^e année d'une année surnuméraire permettant le séjour quasi-permanent dans une classe et une formation à l'élaboration pédagogique. La formation d'Aprene se signale par ses options pédagogiques. En effet, le but premier de l'enseignement bilingue immersif est la transmission d'une langue et d'une culture, dans un cadre où cette langue est langue de communication, mais cet enjeu ne peut aux yeux des Calandretas se limiter à de la didactique, et l'immersion est travaillée par les outils de la pédagogie institutionnelle qui, aux techniques Freinet, allient la prise en compte des phénomènes de groupe et de l'inconscient. Les premiers mémoires soutenus témoignent des techniques, outils et pratiques pédagogiques qui structurent les classes, mais

aussi la formation initiale et le travail des maîtres formateurs (*paissels ajudaires*)⁵. En effet, par-delà les différences d'âge, une unité pratique, théorique et éthique court, du groupe d'enfants de Maternelle jusqu'au groupe d'adultes en formation et en élaboration permanentes : tenir compte du désir du sujet (au sens lacanien du terme) et organiser le travail scolaire collectif autour du branchement des activités sur une vie réelle : ouverture sur le dehors (correspondance, enquêtes...), organisation coopérative de la vie du groupe (lieux de parole et de décision : Conseil de classe...), accueil de la singularité de chacun (importance de la parole libre : texte libre, journal...) (Vasquez et Oury, 1967 et 1971 ; R. Laffitte, 1999). Dans ce cadre une vie réelle de la langue occitane est rendue possible, malgré les conditions précaires d'une chaîne intergénérationnelle très affaiblie, socialement minoritaire. Pour des raisons de place, notre article ne peut présenter un corpus de situations de classe, de formation ou de vie associative. Elles seraient pourtant nécessaires pour donner à voir, et à estimer, la réalité des pratiques pédagogiques dont nous parlons ici, et laisser le lecteur décider de la réalité linguistique vécue par les sujets, adultes ou enfants, de ce milieu. Nous pouvons seulement renvoyer aux mémoires cités tout au long de ces lignes, où de telles situations sont longuement analysées.

Aspects pédagogiques et structurels. Je traiterai ici de l'établissement et du déploiement d'une forme pédagogique qui nous a permis d'élaborer un parcours de formation au bilinguisme dans un cadre universitaire. Ce travail, encore en cours de construction, est en réélaboration constante au sein d'un *chercheur collectif* qui associe plusieurs réseaux de professionnels (Francomme, 2011). D'autres déploiements ont eu lieu dans le mouvement Freinet, notamment relatés dans le CREU (revue trimestrielle du Centre de Recherches et d'Echanges Universitaires, techniques Freinet⁶, revue qui a existé entre 1976 et 1980). Le Creu s'inscrivait dans le prolongement de la revue « Technique de vie » lancé en 1959 par C. Freinet, qui voulait être un pont entre deux mondes : celui des instituteurs et celui de la recherche. Certaines personnalités scientifiques étaient membre du comité de rédaction : Jean Vial, Henri Desroches, Michel Butor, Jean le Gal, Jean Roucaute, Christian Poslaniec, Geneviève Mouillaud. De son côté, Henri Desroche a témoigné de son expérience du Collège coopératif à Paris⁷, la décrivant ainsi : « Son hypothèse est d'obtenir une formation générale de recyclage et de perfectionnement, d'une part en s'adressant à des professionnels disposant d'une large expérience vécue, et d'autre part en leur proposant non pas un enseignement à *consommer* mais une recherche à *produire*, recherche choisie et équipée à partir du potentiel constitué précisément, et en entrée de jeu, par chaque expérience vécue. »

⁵ Parmi ces mémoires, on peut citer celui de Patrice Baccou : « Sortir », celui d'Irène Pradal sur « la correspondance scolaire », celui d'Isabelle Robin « l'entrée dans la loi en maternelle »

⁶ Les travaux du CREU ont été relatés dans les annexes du mémoire HDR d'O. Francomme (2011) et ont fait l'objet de notes de lecture.

⁷ Desroche, (1978), et dans des opuscules aux Editions Ouvrières, en 1971 et 1978.

Place de la recherche et du mémoire dans la formation des enseignants et dans l'institution qui la met en œuvre. Les nouveaux cursus de la formation des enseignants les obligent à obtenir un Master. Dans ce Master, le mémoire de recherche tient une place qui n'est pas encore bien définie. Dans le cadre de l'architecture de la formation mise en place à Aprene, un choix délibéré donne au travail de recherche une importance centrale, structurante. C'est autour d'elle que s'articule la formation :

-elle permet d'introduire les problématiques enseignantes au centre de la formation des enseignants ;

-la classe devient un laboratoire dont l'enseignant lui-même (mais en coopération avec le groupe d'enfants) est l'analyste (et non « l'analysé ») ;

-elle met les futurs enseignants dans la situation de produire des savoirs, ce qui constitue, dans notre modèle pédagogique, la forme principale de l'accès aux travaux de recherche.

-elle modifie les formes de l'évaluation, la rendant cohérente et éthique⁸.

Les étudiants et l'équipe enseignante sont donc installés dans un cadre s'apparentant à une co-formation scientifique⁹. En retour, les « débuts » de travaux de recherche produits dynamisent la réflexion au sein d'Aprene et de l'ISLRF.

La forme pédagogique : pédagogie institutionnelle et coopération. La forme à laquelle nous avons eu recours pour le fonctionnement général du travail au sein des unités d'enseignement dont nous avons la charge continue de s'inspirer du fonctionnement des groupes de pédagogie institutionnelle :

-des moments spécifiques : quoi de neuf ? conseils, présentations...

-des modalités particulières : coopération, entraide, présentations, mise au point collective, individualisation... Nous y avons adjoint des outils adaptés, dont un espace numérique de travail collaboratif Agora¹⁰, dont des portfolios personnels constitués de dossiers (CV, Diplômes, Notes de lecture, Bibliographie, Outils et travaux de classe, Mémoire, Travail international, Articles, Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE)...). S'y déposent des documents produits par un(e) étudiant(e), à son rythme, attestant un certain nombre de compétences, savoir-faire, qualifications... En particulier, les travaux menés sur le terrain professionnel ont servi de levier à la formation universitaire, pour laquelle ils constituèrent les objets à formaliser, à analyser, à « distancier ».

Praxis, éthique, transmission. Nous n'avons qu'effleuré la réalité des classes et de la formation, nous avons refusé dans cette présentation aussi brève une attitude de surplomb « scientifique » à leur égard car nous avons voulu témoigner de ce que nous avons vécu subjectivement en acceptant

⁸ O. Francomme (2012).

⁹ C'est-à-dire la mise en œuvre décidée d'un processus scientifique qui associe plusieurs partenaires dont certains ne font pas *a priori* partie du monde académique de la recherche. Le mouvement Freinet dès son origine a fonctionné dans cette logique. Des méthodologies et champs d'intervention ont été récemment affinés, préfigurant ce que j'appelle un *chercheur collectif*.

¹⁰ Hébergé sur www.aprene.org, mais non consultable librement.

d'être pris dans la logique praxique de la formation des maîtres : nous n'énonçons qu'une interprétation de ce que font nos collègues.

Témoignage 4 : amphi et salles de cours coopératifs à Corinthe (Grèce)

(Despina Karakatsani)

L'application des méthodes et des techniques inspirées de la méthode Freinet à l'Université grecque est loin d'être aisée. Les étudiants comme les enseignants sont habitués à une pédagogie frontale de type magistrale (*ex-cathedra*). Pourtant les dernières années on a parlé beaucoup dans le contexte éducatif grec de la nécessité d'utiliser des méthodes plus actives, plus participatives et plus démocratiques qui incitent à l'échange et à la participation. Inspirée de la méthode Freinet, j'ai été amenée à tâtonner en utilisant des outils inspirés de cette pédagogie avec l'aide et la participation d'un collègue (Morin, & Karakatsani, 2017) dans mes cours ; ce fut une expérience précieuse pour mes étudiants et pour moi-même. Nous avons eu l'occasion d'intervenir dans un groupe d'étudiants en licence lors d'un cours d'introduction aux Sciences de l'Education dans un amphithéâtre. Au début de cette intervention, le film « *C'est d'apprendre qui est sacré* » sous-titré en grec a été projeté à l'ensemble du groupe. Une démarche coopérative d'échanges en cascade a été proposée aux étudiants : recherche par binôme, puis par extension par ensembles de 2 binômes et ainsi de suite, autour d'une problématique commune : la coopération est-elle transposable en tout ou partie dans le système éducatif grec ? Dénominateur commun à ce travail : l'argumentation : réactions, remarques et propositions étaient mises en exergue. Pour finir, les étudiants étaient invités à exposer les principaux obstacles, les problèmes posés par les outils de la coopération en y associant leurs commentaires. Lors d'une autre intervention collaborative et à deux reprises nous avons travaillé dans un séminaire sur l'histoire de l'hygiène scolaire et les politiques de protection de l'enfance. Après avoir volontairement réaménagé intégralement l'espace cours avec l'aide des étudiants eux-mêmes nous leur avons donné la possibilité de travailler en cercle. Nous avons échangé des idées et des réflexions lors d'un premier moment de « *quoi de neuf* ». Les étudiants ont exprimé leurs inquiétudes, leurs idées et leurs réflexions. Dans une deuxième phase de « *plan de travail* » les étudiants ont été invités à travailler par îlots et à produire des projets communs sur des sujets inspirés de la thématique du cours, alimenté par un important apport documentaire mise à disposition. Ils ont préparé de petites présentations et interventions sur chacun des sujets. Les recherches des étudiants ont donné lieu à la création de posters réalisés de manière collaborative et coopérative. Cette expérience précieuse les a beaucoup marqués comme ils ont eu l'occasion de le souligner lors de la clôture des différentes séances. Pour finir les étudiants ont exposé collectivement leurs travaux dans une classe de l'Université, à l'attention de l'ensemble de la communauté universitaire. Une aventure coopérative aboutie et valorisée.

Conclusion

[Tapez ici]

Dans son livre *Les Dits de Mathieu*, Freinet écrit : « Le travailleur travaille d'abord. *L'Éducation du travail*, paru en 1946, en est la preuve. Freinet a toujours préconisé la pédagogie du travail. C'est dans son travail, à travers et par son travail qu'il réfléchit, qu'il apprend, qu'il juge, qu'il sent et qu'il aime ». Le travail est au cœur de la pensée pédagogique de Freinet mais pas n'importe quel travail, un travail émancipateur, débarrassé de toute aliénation. Plus loin il écrit : « *nous rendons nos enfants bêtes [...] parce que nous réprimons brutalement toutes tentatives d'émancipation [...]. Mais nous sommes excusables, car notre but n'est point d'éduquer nos enfants ni de les rendre intelligents, mais seulement de les dresser à subir et à accepter, à désirer même la loi du troupeau et de la servitude* ».

Les quelques exemples de pratiques exposés ci-dessus montrent qu'il est possible d'inverser la déshumanisation d'une pédagogie fondée sur l'individualisme et la seule reconnaissance du système. « *La coopération enveloppe une intention partagée de ne jamais dissocier les exigences productives de la tâche, de la pratique sociale qui les autorise, orientée vers un projet d'émancipation. Cette pratique sociale, en contexte économique, n'est pas que de production ou de profit, ni en contexte éducatif, d'instruction ou de formation, ... : rapportée à un plan de politique d'émancipation, elle est toujours en même temps fondamentalement éthique. Elle organise les relations des hommes entre eux dans le travail de sorte à favoriser leur émancipation et, pour utiliser une référence spinoziste, des accroissements mutuels de puissances* » (Go, 2015).

Coopérer vise à transformer les rapports de production des savoirs. Dans une classe coopérative, l'enfant a droit à la parole et peut s'adresser, selon l'organisation et les besoins de l'activité, soit à la classe entière soit à un groupe plus réduit qui a obligation d'écoute, de respect de la parole donnée. Des moments institués permettent cette prise de parole privilégiée : l'entretien du matin, encore appelé le « *quoi de neuf ?* », les présentations de Dans une telle organisation des moments livres, d'objets, d'images, les conférences, les débats... les controverses. institués placent l'Agir au cœur de l'apprentissage. L'action constitue « *la seule activité humaine qui mette directement en rapport les hommes, sans l'intermédiaire des objets ni de la matière* » et qui « *correspond à la condition humaine de la pluralité* » (Arendt, 1961). Au contraire de l'individualisme et du rapport hiérarchique, l'autonomie est indissociable de l'acte d'apprentissage. « *Nous appelons praxis ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie. La vraie politique, la vraie pédagogie, la vraie médecine, pour autant qu'elles ont jamais existé, appartiennent à la praxis.* » (Castoriadis, 1975).

Une telle démarche serait-elle utopique à l'université ? Les témoignages, les faits, les exemples prouvent le contraire. Les pratiques, si elles sont encore balbutiantes, minoritaires, offrent déjà des résultats positifs en termes de réussite, au regard de la réaction des étudiants en Master qui veulent ou ont déjà commencé l'application de ces outils dans le cadre de leur

enseignement. Point commun à toutes ces expériences : les étudiants ne sont plus seuls et ils le revendiquent : en continuant de communiquer entre eux après l'Université, en rejoignant des groupes de travail constitués, comme les mouvements pédagogiques ou des groupes de recherche-action comme au sein d'Idéki. Autre point commun à ces pratiques, l'échange et le regard critique sur sa pratique : oser parler, oser s'exprimer sur sa pratique.

« *Comment imaginer que l'on puisse concevoir un dispositif et un curriculum de formation initiale sans travailler d'abord à une représentation précise du métier d'enseignant, des pratiques pédagogiques et des évolutions prévisibles ou souhaitables ? N'est-ce pas la nature même de la transposition didactique dans le champ d'une formation professionnelle ? Comment, si l'on n'a pas repéré précisément les gestes du métier (visibles et invisibles), pourrait-on reconstituer les compétences requises, donc bâtir un parcours de formation censé en favoriser la construction ? Pourquoi réaffirmer ces évidences ? Parce que la tradition pédagogique incline constamment les formateurs d'enseignants à chausser des lunettes humanistes et rationalistes pour penser le métier. Ils font certes référence aux pratiques, mais souvent sur un mode assez peu réaliste.* » (Perrenoud, 1994, p. 221). L'échange, l'analyse des pratiques dès lors que les travaux préparés en cours se trouvent expérimentés dans les classes (et nous mettons tout en œuvre pour qu'ils le soient même si ces principes n'apparaissent pas dans l'énoncé des UE) L'analyse du travail ainsi appliqué est un préalable à la conception d'une formation professionnelle. Elle permet d'articuler les apports théoriques et les expériences pratiques (Marcel et al, 2002) et la mise en rapport de ces dernières aux connaissances issues de la recherche. La réflexivité est une compétence attendue de professionnels dans les métiers de l'humain. Elle se développe particulièrement dans ces ateliers qui garantissent aussi une construction identitaire collective, indispensable à la professionnalisation (Dubar, 2000). Enfin, la créativité, niée à l'Université, se retrouve pleinement au cœur du processus cognitif. Dans une société mondialisée, fondée sur l'uniformité, l'unidimensionnalité, la place du geste et de l'expression est une priorité pour faire émerger autre chose que l'artifice ou la reproduction. La démarche créative, Elise et Célestin Freinet, l'ont placée au cœur des apprentissages. C'est le geste de celui qui rédige, qui peint, qui s'exprime dans l'apprentissage de l'intentionnalité, de la maîtrise de soi et du geste retrouvé des origines. Dans cette démarche expérimentale documentaire et créative, la coopération peut s'exprimer, le groupe peut travailler. La parole peut être parole intime et spontanée, parole d'expression et de création... « Il ne suffit pas de laisser l'enfant libre d'écrire, il faut lui donner l'envie le besoin de s'exprimer. C'est pourquoi le vrai texte libre ne peut naître et éclore que dans le nouveau climat de libre activité de l'École » (C. Freinet 1964). Dans une classe coopérative, le texte libre est autre chose que prétexte ; il est pré-texte : les enfants écrivent parce qu'ils ont à dire à un absent. Parce qu'il a été choisi ou accepté par tous, il devient objet de travail pour tous. Le travail de mise au point est accepté et voulu par tous parce qu'il correspond à une nécessité actuelle. Dans un

environnement coopératif, on n'apprend pas aussi bien qu'ailleurs, on apprend mieux et les élèves – les étudiants – le savent. (F. Oury).

Bibliographie

- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série 1*, 5-16.
- Arendt H. (1961). *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy.
- Astolfi, JP et Develay, M (2002). *La didactique des sciences*. Paris, PUF
- Borges, C., & Gervais, C. (2015). L'analyse des pratiques et l'approche de « l'argumentation pratique » : un dispositif de formation et de transformation. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (24).
- Bruner, J. S (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. PUF.
- Castoriadis C. (1975). *L'Institution imaginaire de la société*, le Seuil.
- Confédération occitane des écoles laïques Calandretas, Établissement d'enseignement supérieur Aprene, *Calandretas, 30 ans de créations pédagogiques*, Montpellier, La Poesia, 2011.
- Debord G. (1967), *La société du Spectacle*. Buchet/Chastel Paris Ed.
- De Libera A. (1991), *Penser au Moyen Age*, Editions du Seuil, Paris.
- Desroche Henri, (1978), pour un programme-pilote de recherche-action sur expérience professionnelle vécue, dossiers du CERFA, n°7, Janv-fév-mars, p.8-10.
- Dubar C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF. Le lien social VII.
- Favre, B. (1982) *Du dire au faire : quelle formation pour quel changement. Enquête auprès des maîtres genevois sur leur première année de formation à l'enseignement renouvelé du français*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 18.
- Favre, B. (1984) Innovations, formation des enseignants et modes de régulation des systèmes scolaires. Réflexions sur les résultats d'une enquête sur la formation des enseignants genevois à la nouvelle méthodologie de français, *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère nouvelle*, n° 3, p. 71-106.
- Francomme O., 2011, La recherche dans le mouvement Freinet : épistémologie du chercheur collectif coopératif, *Note de synthèse HDR* (dir. Jacques Pain), Université de Paris Ouest-Nanterre-La Défense.
- Francomme, O, 2012) Nouvelles cultures de l'évaluation et de l'innovation pédagogique à l'Université : un dispositif, le portfolio, *Colloque de l'AFDECE, Sherbrooke*.
- Freinet C. (1949). *L'Éducation du Travail*, éditions Ophrys, Paris, 1949.
- Freinet C. (1967). *Les Dits de Mathieu*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- Freinet C. (1964), *Les Techniques Freinet de l'École moderne*, Paris, Colin-Bourrellet.
- Frisch M. (Dir.) (2013). Conférence d'ouverture du second colloque international IDEKI. *Didactiques et métiers de l'humain et de la relation. Nouveaux espaces et dispositifs en question. Nouveaux horizons en formation et en recherche : objets de recherche et pratiques « en éclosure »* (pp.17-32). Paris. L'Harmattan.
- Gérard, C. (2010). *Pour une œuvre de complexité*. Paris. L'Harmattan.
- Go N. (2015). Coopération, subjectivation, émancipation : transformer les rapports de production des savoirs. *Coopérer ? Biennale de l'Éducation*, Juin 2015, Paris.
- Grosstephan V. (2015) Accompagner la maîtrise de la formation des enseignants en France : un dispositif de régulation pour les formateurs des IUFM, *Questions Vives* [En ligne], N° 24 |2015, mis en ligne le 15 février 2016, consulté le 26 mai 2017. URL : <http://questionsvives.revues.org/1786> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1786
- Kroath, F. (1990). *The role of the critical friend in the development of teacher expertise*. na.
- Laffitte René (AVPI), (1999), *Memento de pédagogie institutionnelle. Faire de la classe un milieu éducatif*, Vigneux, Matrice.
- Lang, V. (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation. *Recherche et Formation*, 38, 95-112.
- Leclerc, K. (2015). *Portrait des stratégies d'évaluation formative utilisées lors de la supervision sans observation directe de stagiaires de programmes en techniques humaines au*

collégial. Université de Sherbrooke. Essai présenté à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention du grade de Maître en enseignement (M.Éd.) Maîtrise en enseignement au collégial. 207 p.

Le Goff J., (1985), *Les intellectuels au Moyen Age*, Ed du Seuil, Paris.

Morin D., Karakatsani D. (2017). Enseignement de la pédagogie Freinet à l'Université : une étude comparative entre la France et la Grèce. *Actes du 9e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de français*. Athènes, du 20 au 23 octobre 2016. *Enseigner la langue et la culture françaises : construire des ponts socio-humanistes*.

Morin D., (2016). Παραδίδω το μαθημα... η κανουμε μαθημα; πίσω απο τις λέξεις... ενα άλλο σχολειο μια επιλογη της κοινωνιας. *Faire cours... ou faire classe ? Derrière les mots : une autre école... Un choix de société. Article paru dans le supplément éducation du Quotidien « Egli »*.

Paragot, J. M. (2014). *Parcours d'un responsable de formation : du métier vers la profession*. Editions L'Harmattan.

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.

Perrenoud, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Genève : Droz, 2^e édition augmentée 1995.

Perrenoud, Ph. (1986) De quoi la réussite scolaire est-elle faite ? *Education et recherche*, n° 1, pp. 133-160. <https://espe.u-picardie.fr/notes/>

Perrenoud, Ph. (1994) *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

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 SE, Aix Marseille 1).

Rancière, J. (2005), *La haine de la démocratie*, Paris : La Fabrique

Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 1, 97-106.

Schön, D., (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Vasquez A., Oury F., (1967), *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero,

Vasquez A., Oury F., (1971), *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, rééd. Vigneux, Matrice.

Vinatier I., 2009, *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes, PUR.

Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage. Traduction de François Sève ; commentaire de Jean Piaget*. Paris : Editions Sociales, 1985.

Weiss, J. (1983) *Trois polarités dans la formation des enseignants*, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

Wittorski, R (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Action et savoir. Paris : L'Harmattan.

Zuppiroli, L. (2010), *La bulle universitaire, Essai. Faut-il poursuivre le rêve américain ?* Edition d'En bas. 156 p.

Sitographie

www.aprene.org

www.calandreta.org

<https://wikidocs.univlorraine.fr/pages/viewpage.action?pageId=209158718>