

PEDAGOGIES DIFFERENCIEES, PEDAGOGIES ACTIVES ET COOPERATIVES

Florence Saint-Luc florence.saintluc@univ-provence.fr 27 et 28 juin 2013

Professeure des écoles dans le Var – Docteure en Sciences de l'Education – chargée de cours à l'université d'Aix-Marseille

Table des matières

Introduction	1
1. Pédagogies différenciées.....	1
1.1 L'hétérogénéité et ses formes multiples	2
1.2 La différenciation pédagogique	2
1.3 Des formes de pédagogies différenciées au XXème siècle	3
1.4 Les pratiques de différenciation pédagogique	7
2. La pédagogie coopérative, ou la coopération au cœur des apprentissages	9
2.1 La coopération	9
2.2 Créativité et posture d'auteur dans la coopération	13
2.3 Du conflit socio-cognitif à la confrontation coopérative	14
2.4 Les apprentissages coopératifs	16
2.5 Modélisation des liens entre pédagogies différenciées et pédagogies coopératives	18
2.6 Pédagogies, besoins et identité	18
2.7 Pédagogie coopératives pour les adultes	19
CONCLUSION	21
Bibliographie :	21

Introduction

Les pédagogies différenciées reposent sur le constat de l'hétérogénéité des apprenants, et sur la nécessité de la prendre en compte pour l'organisation de l'enseignement et des apprentissages. La diversité, souvent vécue comme une difficulté pour les enseignants, est gérée dans le cas des pédagogies différenciées ; elle est recherchée dans le cadre des pédagogies coopératives, car elle est considérée comme une source d'enrichissement. Les apprentissages coopératifs peuvent donc être un moyen de différencier la pédagogie. Pour le mettre en évidence, il faut retourner à l'historique de la pédagogie différenciée, ainsi qu'à différentes définitions et applications.

La première partie présente quelques définitions et types de mises en œuvre de pédagogies différenciées. La pédagogie Freinet a repris certaines techniques qui en sont issues. Elle propose des apprentissages personnalisés, sous la forme d'une progression organisée appelée ici voie didactique, à l'aide d'outils tels que les fichiers autocorrectifs et les plans de travail, et des systèmes d'évaluation dont certains pourraient s'apparenter à la pédagogie de maîtrise. Mais la voie heuristique, c'est-à-dire ce qui conduit à la découverte sans « guidage », tient également un rôle essentiel : il s'agit ici d'une pédagogie active et coopérative fondée sur l'émergence et la gestion de projets individuels, de groupes et collectifs. Elle a été mise en œuvre sous la forme d'une recherche-action en licence professionnelle « ingénierie de la formation des adultes » dans le département des Sciences de l'Education, à Lambesc, dans le cadre de l'université d'Aix-Marseille, ainsi que dans des cours en master professionnel « Responsable de formation ». Les cours ont été filmés. L'accent a été mis sur l'auto-formation coopérative, qui a été vécue avant d'être théorisée. La priorité a été accordée aux interactions entre les apprenants, avec des parties importantes de travail en groupe, prenant en compte les contributions de chacun et le surgissement de l'imprévu. Le vécu du cours a servi au développement des savoir-être et des savoir-faire : réflexivité, métacognition (capacité à développer une analyse de ses propres processus d'apprentissage), et posture d'auteur (pour développer la confiance en soi et la créativité). Des savoirs ont également été communiqués, mais la majeure partie dans le cadre de documents d'accompagnement, de façon à travailler la dimension de l'autoformation. Le but était de former des praticiens réflexifs, créatifs et coopératifs.

Les fondements de ces pratiques sont proposés en seconde partie.

1. Pédagogies différenciées

La pédagogie différenciée désigne l'ensemble des actions et des méthodes diverses susceptibles de répondre aux besoins des apprenants. Selon Philippe Perrenoud (1993), « *différencier passe par une volonté de démocratisation, par l'affirmation qu'il est à la fois possible et nécessaire de lutter contre l'échec scolaire.* » (Perrenoud, 1993, p.22)

Dans les années 70, la massification liée au collège unique va générer la naissance d'un nouveau concept, issu de l'enseignement spécialisé et de la pédagogie de soutien : la pédagogie différenciée. Louis Legrand, directeur

de l'INRDP lance ainsi en 1967 des expériences liées à la mise en place de pédagogies de soutien dans 28 CES. En 1970, le protocole de Saint-Quentin repose sur l'organisation de groupes différenciés, groupes de niveau-matières en français, mathématique et langue vivante. On peut lire dans la formulation de ce projet :

« Une pédagogie différenciée peut se traduire, au niveau :

Des contenus ;

Des horaires ;

Du volume numérique du groupe d'élèves ;

Des méthodes. » (Legrand, INRDP, 1975)

Les conclusions font apparaître qu'il n'y a pas de fluidité entre les groupes, que l'écart entre les forts et les faibles se creusent, et que la démocratisation est compromise.

En 1975, la mise en place du collège unique entraîne le constat d'une hétérogénéité jamais perçue auparavant au sein d'une même classe d'âge. Une circulaire exhorte à la pédagogie différenciée en 1977. En 1979, pédagogie de soutien et pédagogie différenciée sont prescrites au collège.

Les conférences pédagogiques appellent, à partir des années 80, à la différenciation dans le cadre de séances magistrales. L'absence de formation des formateurs et des enseignants va empêcher la mise en œuvre de cette démocratisation. De nombreuses manières de contourner les mesures de sectorisation vont apparaître pour éviter la mixité sociale dans certains quartiers.

La conception du collège unique, fondée sur la vision imposée par le lobby des agrégés (Mons, 2007) va écarter les élèves issus de milieux populaires et générer une immense déception pour les familles de milieux modestes.

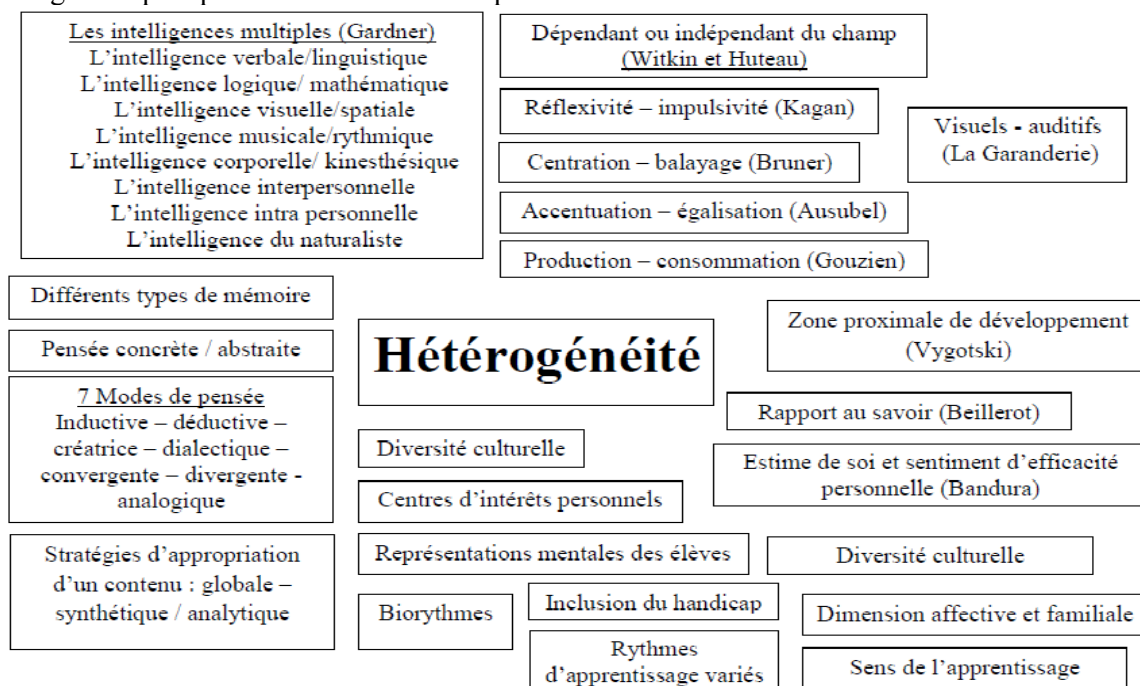
Les enquêtes internationales d'évaluation vont confirmer ce phénomène et même faire apparaître une amplification de l'échec scolaire dans les catégories socio-professionnelles défavorisées (enquête PISA 2009).

La comparaison internationale fait apparaître deux cultures pédagogiques opposées : « d'un côté les pays qui ont une vision négative de l'hétérogénéité, la perçoivent comme un handicap aux apprentissages et cherchent à la réduire par différents moyens (redoublements, filières, classes de niveau...) et de l'autre les pays qui acceptent les différences entre élèves et tentent d'en tirer parti. » (Mons, 2007, p.115)

Cette hétérogénéité peut prendre des formes très diverses.

1.1 L'hétérogénéité et ses formes multiples

L'hétérogénéité peut prendre des formes multiples.



La prise de conscience de la nécessité de prendre en compte ces différentes formes d'hétérogénéité dans les classes a généré des formes de pédagogies différenciées, mais aussi de pédagogies actives et coopératives.

1.2 La différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique repose sur des visions parfois assez différentes en termes de finalités ou de moyens.

« La pratique de la **différenciation pédagogique** consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. Différencier la pédagogie, c'est donc mettre en place

dans une classe ou dans une école des dispositifs de traitement des difficultés des élèves pour faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement. (...) Remarque importante : il ne s'agit donc pas de différencier les objectifs, mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes » (Laurent, 2001).

« Elle est une démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens, de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes mais regroupés dans une même division, d'atteindre, par des voies différentes, des objectifs communs, ou en partie communs » (Raymond, H. (1989). Du « soutien » à la différenciation. Cahiers Pédagogiques, « Différencier la pédagogie », p. 47).

Philippe Meirieu en propose une définition qui insiste sur le dilemme entre activité collective et apprentissages individuels, où la pédagogie différenciée est bien plus une dynamique qu'une méthode :

« Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité... être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir... C'est pourquoi, il ne faut pas parler de la "pédagogie différenciée" comme d'un nouveau système pédagogique, mais bien plutôt comme d'une dynamique à insuffler à tout acte pédagogique... un moment nécessaire dans tout enseignement... celui où s'insinue la personne dans le système... » (Meirieu, P. (1989). Introduction. Cahiers Pédagogiques, «Différencier la pédagogie »).

Ainsi, la différenciation peut aussi être une diversification des situations d'enseignement/apprentissage permettant à chacun de trouver une ou plusieurs démarches adaptées à ses besoins.

« Pour les formateurs qui prônent ces pratiques, différencier n'est pas répéter d'une autre manière, mais varier le plus possible leurs actions, pour que chacun puisse rencontrer, à un moment ou l'autre de son cursus, des situations dans lesquelles il puisse réussir » (Fournier, M. (1996, février-mars). La pédagogie différenciée. Sciences humaines, Hors-série 12, p. 26).

Une première interprétation de la pédagogie différenciée est l'individualisation, qui a été recherchée dès le début du XXème siècle.

1.3 Des formes de pédagogies différenciées au XXème siècle

Ce paragraphe propose de montrer les intérêts et les dangers de l'individualisation.

1.3.1 Le plan Dalton

Helen Parkhurst, à Dalton, dans le Massachusetts, prenant conscience des aptitudes et rythmes de travail différents de ses 40 élèves, expérimente un plan entre 1910 et 1920. Il est ensuite appliqué à la Children's University School de New-York. Le groupe-classe éclate, et chaque élève suit un contrat, qui les engage à appliquer une programmation pour l'acquisition de leurs savoirs. L'élève peut travailler seul, avec des manuels, il peut être aidé d'un maître, ou travailler en groupe de niveau. Chacun avance à son rythme. Le plan Dalton fut mis en place en Angleterre (1500 Dalton schools en 1930), davantage qu'aux USA (200 écoles).

« Indéniablement, le *Dalton Laboratory Plan* présente l'avantage de responsabiliser l'apprenant, de lui permettre d'aller aussi loin qu'il le peut, et de ne pas lui donner un sentiment d'infériorité par rapport aux autres élèves d'une classe traditionnelle. L'inconvénient, c'est que l'idée d'une communauté est sacrifiée, la classe étant supprimée en tant qu'entité, et que de ce fait, toute coopération entre élèves devient aléatoire, le système ne cultivant pas le lien social, mais l'émulation, le dépassement de soi-même, en vue d'établir des records. » (Gillig, 1999, p. 18)

Bruno Robbes (2009) présente les avantages et inconvénients de cette méthode dans un tableau.

Avantages	Inconvénients
Rationalisation de l'instruction par le découpage minutieux des progressions et la richesse de la documentation.	Fixation excessive sur le programme qui devient le centre du système à la place de l'élève.
Développement du sens de l'organisation des élèves.	Taylorisation du travail et perte du sens des activités scolaires.
Finalisation des activités scolaires (l'élève sait ce que l'on attend de lui et pourquoi il est là).	Développement des attitudes de divination au détriment des attitudes de réflexion
Amélioration des rapports entre enseignants et élèves : les enseignants deviennent de véritables personnes ressources qui aident les élèves dans leur travail.	Manque de contacts oraux entre les élèves et privilège abusif de l'écrit.
Diminution de la perte de temps.	Sélection implicite des élèves adaptés à cette méthode (la différenciation ne porte que sur la gestion du temps).
Adaptation aux rythmes et cursus de chacun.	Danger d'enfermement de chacun dans une « personnalité » considérée comme définitive (les « lents », les « moyens », les « rapides »).

Le mode pédagogique mis en place à Winnetka est moins individualiste que le plan Dalton : il essaie d'établir un équilibre entre travail individuel et collectif.

1.3.2 Le système de Winnetka

Washburne, responsable du département des sciences, à Winnetka, reprend, vers 1913, les idées de Frederick Burck (formateur à l'institut de formation des maîtres de Californie), pour les mettre en place dans l'organisation des écoles de cette ville de la banlieue de Chicago.

Des activités différentielles peuvent être organisées en travail individualisé ou en petits groupes. La lecture, les travaux artistiques et manuels et l'éducation physique et sportive sont organisés sous forme d'activités collectives. L'élève travaille sur des fiches en fonction de tests-exercices, et il contrôle ses résultats avec un livre présentant les corrections. Toutes les matières peuvent donner lieu à des découpages progressifs et linéaires par étapes, évaluées sous forme d'autocontrôle assisté. Toutes les 10 semaines, les enseignants présentent les résultats de tests, avec une liste d'objectifs pour la période suivante. A partir du 4^{ème} degré, un groupe nommé advisory rassemble 25 enfants et un instituteur, qui peuvent coopérer dans le cadre de projets. Les self-reliant children élaborent leurs propres programmes et leur emploi du temps. Ceux qui souhaitent accéder à ce statut en font la demande. Leur candidature est examinée par le conseil de l'école. Après un vote, elle est soumise à la direction de l'école.

1.3.3 Dottrens et les fichiers de travail individualisé

Robert Dottrens met au point des fichiers de travail individualisé à Genève sans pour autant supprimer l'enseignement collectif.

Les savoirs nouveaux sont présentés sous forme d'une leçon collective. Elle est suivie d'une première évaluation formative permettant de corriger les erreurs ou d'approfondir les connaissances. Une nouvelle évaluation permet de voir si l'élève a besoin de fiches supplémentaires. L'élève se sert ensuite lui-même du fichier. Il existe un jeu de fiches auto-correctives.

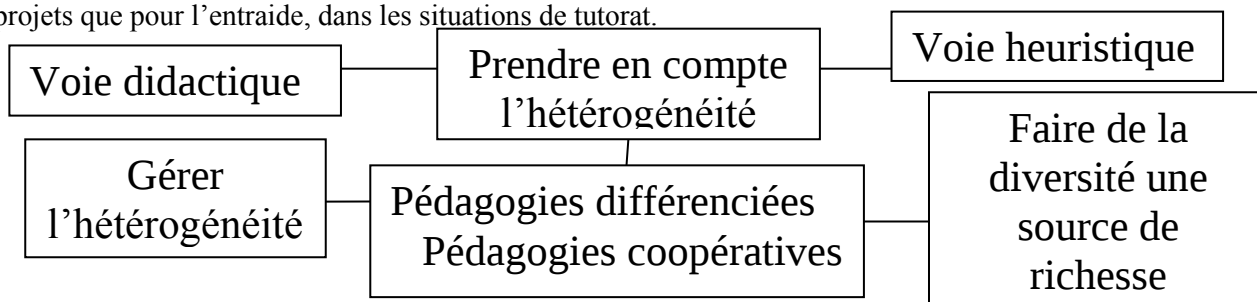
Trois types de fiches existent :

- *récupération* (la remédiation, selon un vocabulaire qui n'existait pas encore à l'époque),
- *développement* pour que les meilleurs puissent aller plus loin
- *auto-instruction* : ce travail peut précéder ou suivre celui du maître.

1.3.4 Célestin Freinet

Célestin Freinet, né en 1896 dans les Alpes-Maritimes, met en place l'imprimerie à l'école avec une pédagogie ouverte sur la vie après la Première Guerre Mondiale. Il lit de nombreux ouvrages et articles, il rédige des recensions pour présenter les idées pédagogiques qui lui paraissent intéressantes dans des journaux syndicaux. Il visite les écoles libertaires de Hambourg dans les années 20. Il rejette l'individualisme du Plan Dalton et intègre les idées de Washburne et Dottrens, en mettant au point un ensemble de fiches auto-correctives élaborées coopérativement au sein du mouvement qu'il fonde, et éditées par la Coopérative de l'Enseignement Laïc. Il met au point la technique du plan de travail individualisé, et propose l'idée de contrat. Il s'inspire de Skinner pour les *bandes enseignantes*, qui seront abandonnées après sa mort.

Les fichiers sont utilisés dans le cadre d'une évaluation formative : la structure est généralement conçue sur la base de 4 types de fiches : demandes, réponses, tests, et corrections. Les tests doivent être corrigés par le maître. Mais à côté de ce travail formel, une véritable pédagogie fondée sur les projets individuels, de petits groupes ou collectifs est proposée. Elle met en œuvre une différenciation fondée sur des apprentissages structurés en rapport avec des objectifs précis, une voie didactique, mais complétée par une approche heuristique offrant ainsi d'autres situations fondées sur un véritable désir d'apprendre, une forme de travail choisie, valorisant l'expression, la communication, la création, et la coopération. Dans les deux cas, une véritable articulation peut se faire avec le tâtonnement expérimental (Lèmery, 2010). Ce dernier s'appuie sur différentes théories de l'apprentissage : behaviorisme, mais surtout constructivisme, socioconstructivisme, apprentissage social (Bandura), et modèle allostérique (Giordan, 1996). L'apprendre est fondé sur deux moteurs : chercher et entreprendre. (Andrieu, 2005). La dimension coopérative y tient une place essentielle, tant pour la réalisation de projets que pour l'entraide, dans les situations de tutorat.



De multiples outils sont proposés pour individualiser le travail, comme les fichiers, les plans de travail, les revues particulièrement adaptées à la recherche documentaire. Des techniques comme le journal scolaire, les exposés, la correspondance, sont complétées par la mise en œuvre de principes articulés de manière complexe, comme la coopération, le tâtonnement expérimental, l'ouverture sur le milieu, l'expression, la communication et la coopération, mis en œuvre dans le cadre de projets personnels, coopératifs et collectifs amenant à valoriser les créations.

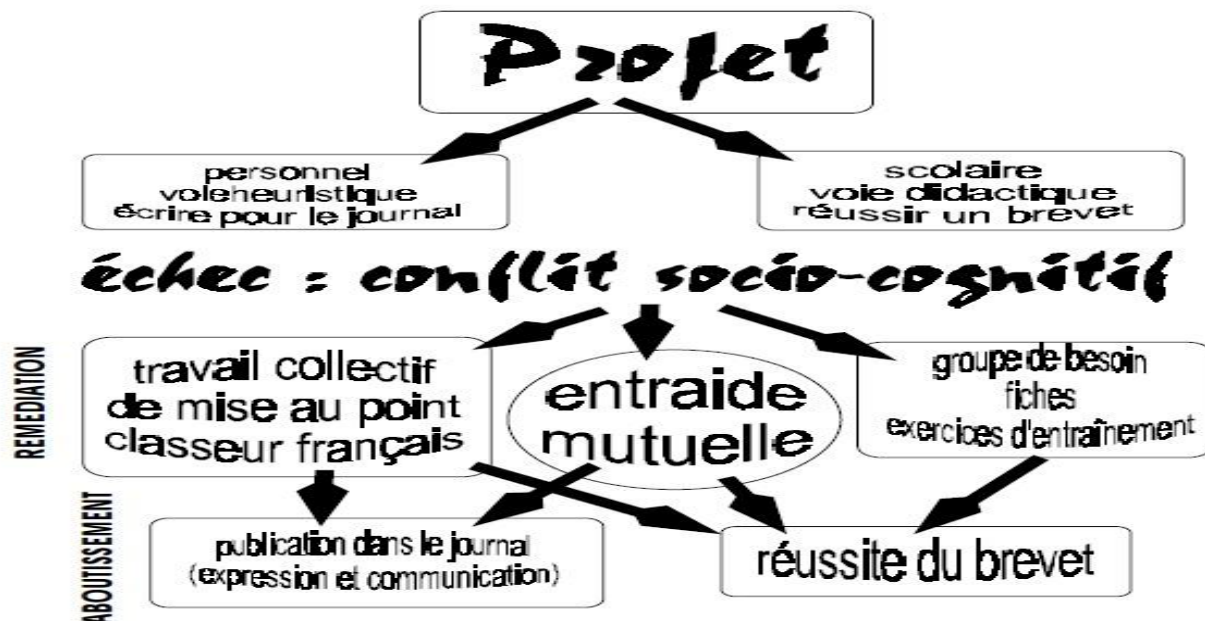


Illustration des liens entre voie didactique et voie heuristique - Saint-Luc F. (1999).

L'expression libre peut prendre de multiples formes, facilitant la découverte d'autres types de cultures, après avoir acquis une posture d'auteur. L'appropriation des moyens technologiques nouveaux suscitent de nouveaux développements intégrant l'informatique, par exemple avec des sites ou blogs révélant la richesse créative des productions des élèves. Le travail comme transformation de soi et du milieu environnant produit une forme d'émancipation, loin des procédures de standardisation d'où provient la pédagogie par objectifs.

1.3.5 La pédagogie par objectifs : de Skinner à De Landsheere

Skinner est à la base d'un courant appelé behaviorisme, ou comportementalisme. L'apprentissage est considéré comme une modification du comportement obtenue par encouragement ou renforcement positif ou punition (renforcement négatif). Il s'agit d'une forme de conditionnement. Les tâches proposées à l'apprenant sont de difficulté croissante, que cela soit par l'enseignant ou par l'intermédiaire d'un ordinateur.

La pédagogie par objectifs est issue du taylorisme et de la stratégie militaire. Il s'agit d'atteindre un objectif en suivant une trajectoire connue à l'avance.

La définition des objectifs apparaît alors comme essentielle sous la plume de G. et V. De Landsheere, en 1976.

Il faut définir les objectifs généraux, les objectifs spécifiques, et pas se contenter de préciser les conditions matérielles prévues pour le bon déroulement.

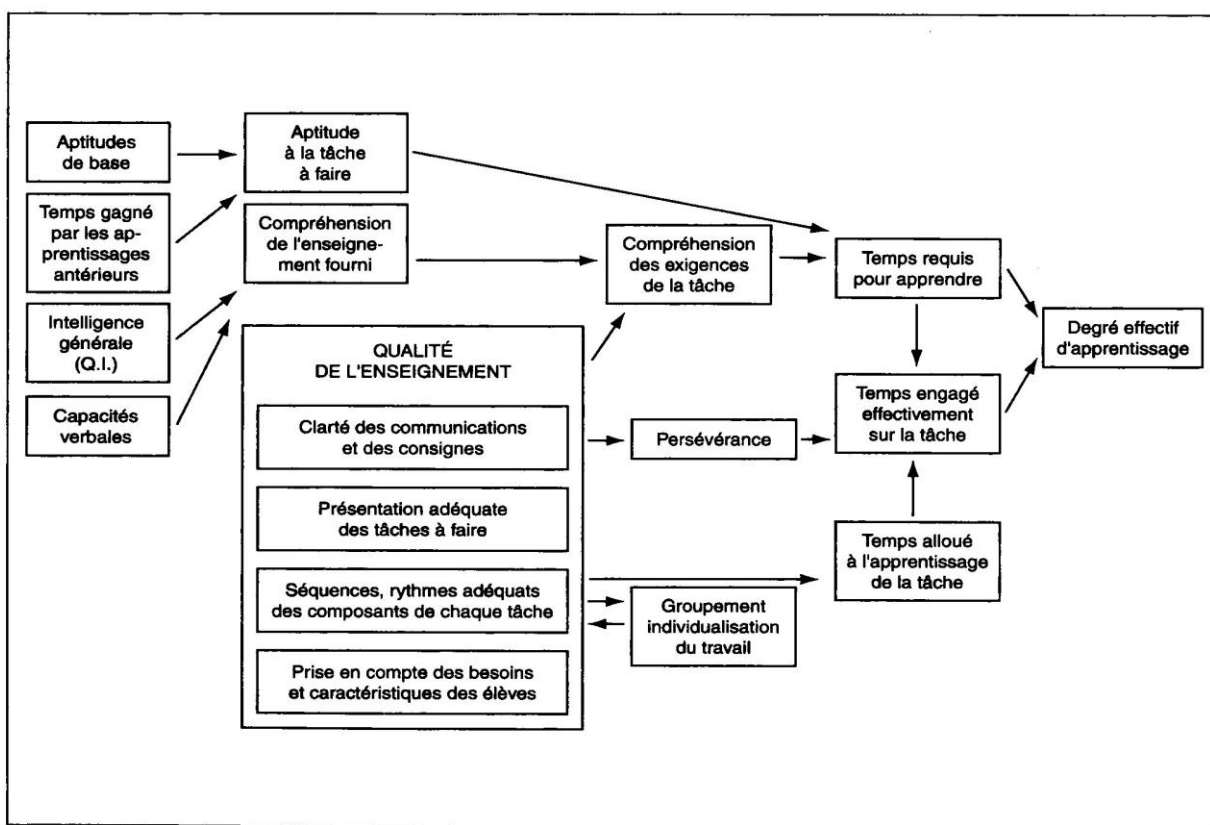
La critique de cette vision est liée au conditionnement dont est issu cette vision de la pédagogie : le but est fixé à l'avance. L'enseignant va donc écarter tout ce qui n'a pas été prévu, favoriser une pensée convergente, éliminer la pensée créative et divergente. L'ensemble est pensé par le concepteur de l'enseignement.

1.3.6 La pédagogie de maîtrise : de Bloom à Hubermann

Ce sont les travaux de taxonomie de Bloom et de J. Carrol à l'université de Chicago qui ont conduit à la pédagogie de maîtrise, décrite dans un ouvrage dirigé par Michaël Huberman, dans lequel L. Allal, J. Cardinet, P. Perrenoud, L. Rieben, de Suisse ont collaboré, ainsi que A. Grisay en Belgique.

Jean-Marie Gillig, en 1999, présente le modèle conceptuel de Carrol repris par Bloom. Les concepts traditionnels (aptitude, intelligence) y ont été ajoutés, avec leur traduction chez Carrol, et le détail de la qualité d'enseignement.

Figure 2



La pédagogie de maîtrise à partir du modèle conceptuel de Carrol enrichi par Bloom (Gillig, 1999, p. 187)
repris par Huberman

« L'importance du facteur temps :

Commençons par la variable « temps requis ». Bloom et ses collègues (1973) ont pu constater, lors d'analyse des performances à l'école primaire, qu'un niveau pré-établi de performances, atteint par 20% des élèves en fin d'année, n'est atteint que par 50% un an plus tard, et par 80% que 2 ans plus tard. La variabilité entre les rythmes d'apprentissage individuels, dans les recherches fondamentales (cf Glaser, 1968), tourne autour de la proportion 5 : 1. Autrement dit, les élèves les plus lents passent environ 5 fois le temps à atteindre le même niveau que les élèves les plus rapides. Le pari de la pédagogie de maîtrise est qu'en assurant la maîtrise initiale des premières tâches d'une séquence donnée d'apprentissage l'on pourra réduire cette variation au sein d'une classe à environ 3 : 1. » (Huberman in Gillig, 1999, p.188)

« Définition du seuil de maîtrise

L'enseignant commence par spécifier ce qu'il entend par maîtrise de son sujet. Tout d'abord, il rend opérationnelles ses attentes en formulant les objectifs pour un cycle, un semestre, l'année, etc. Ensuite, il prépare un examen « final » ou « sommatif » dérivé des objectifs, et il établit le niveau de performance souhaité. Ce niveau est typiquement à 85-90%. Ensuite, l'enseignant décompose le programme annuel ou semestriel en de plus petites unités, chacune contenant environ 2 semaines. Il formule alors les objectifs de chaque unité. » (ibid, p. 193)

L'évaluation est une dimension essentielle de la pédagogie différenciée.

« l'évaluation (...) constitue un préalable essentiel à la différenciation : c'est elle qui permet de construire une méthode appropriée et d'intervenir opportunément dans une progression ».

On distingue :

- **l'évaluation diagnostique** : avant d'engager un apprentissage, l'enseignant inventorie

« pour chaque élève, ses ressources et ses besoins dans deux domaines bien déterminés : ses capacités (méthode de travail, familiarité avec tel outil, maîtrise de telle situation) et ses compétences acquises dans la matière qu'il est chargé d'enseigner » (p. 128) ;

- **l'évaluation formative** : en cours d'apprentissage, elle permet à l'enseignant d' « observer les points qui bloquent la progression, les outils qui fonctionnent comme obstacles, les situations qui handicapent l'élève... Grâce à ces clignotants, il est alors possible d'intervenir de manière à ajuster plus précisément la méthode », et Meirieu d'ajouter : « Cette fonction régulatrice est essentielle ; c'est elle qui empêche que la différenciation ne se fige dans une sectorisation provisoire et, par définition, contestable » (p. 132) ;

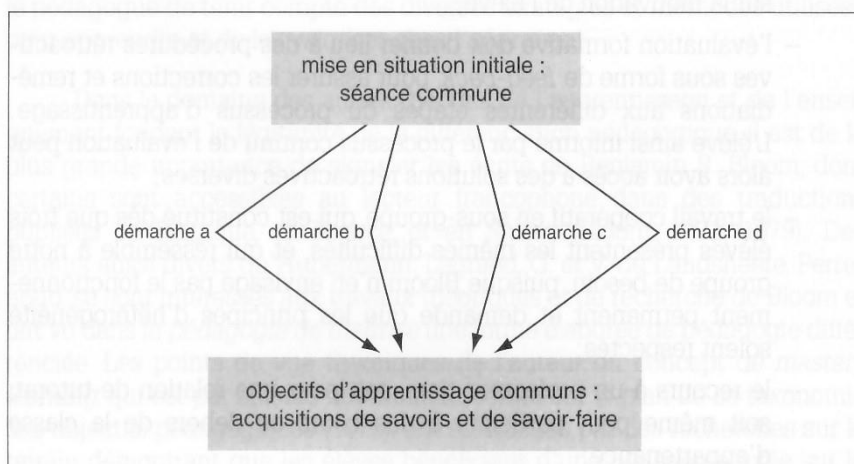
- **l'évaluation sommative critériée** enfin, est indispensable pour mesurer les apprentissages effectués. En outre, parce qu'elle « peut ouvrir à la mise en place de nouvelles stratégies (...) elle est (...) aussi, un outil précieux de différenciation » (p. 134). » (Robbes, 2009, p. 18)

1.4 Les pratiques de différenciation pédagogique

Deux types de différenciation sont proposés : la différenciation successive et la différenciation simultanée

1.4.1 Différenciation successive ou simultanée

La différenciation successive ou alternative est la plus fréquente :

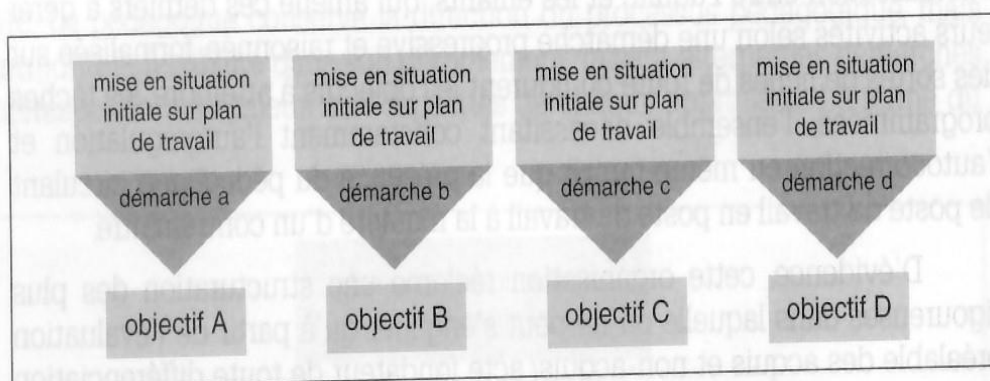


Différenciation successive ou alternative (Gillig, 1999, p. 60)

Dans ce mode de travail, l'enseignant conserve la totale direction du processus pédagogique, mais il introduit une souplesse dans le déroulement, en alternant les formes de travail proposées : variation des supports, des consignes, des situations (de la manipulation à l'abstraction), les expérimentations, les modélisations...

La différenciation simultanée est plus rare. Elle nécessite l'autorégulation et le pédagogue circule pour voir les groupes fonctionner : elle est mise en œuvre dans les classes coopératives pratiquant la pédagogie Freinet.

Le schéma de la différenciation simultanée est le suivant :



La différenciation simultanée (Gillig, 1999, p. 62)

« La situation est plus complexe. L'idée de simultanéité signifie qu'au même moment, les élèves sont occupés à des tâches différentes, et leur réalisation évoque très précisément le mode de fonctionnement d'une classe où l'on pratique les techniques Freinet ou le travail individualisé type Dottrens. Par exemple, pendant que certains élèves rédigent un texte individuellement ou en commun, d'autres travaillent sur des fiches auto-correctives en mathématiques indiquées sur le plan de travail, d'autres encore réalisent une expérimentation en sciences avec des fiches-guides, pendant qu'un petit groupe fait une recherche documentaire au moyen de livres qu'ils sont allés chercher librement à la BCD. » (Gillig, 199, p. 61)

La combinaison des deux peut conduire à offrir une différenciation simultanée en proposant des groupes de besoin quand les élèves sont suffisamment autonomes, ce qui demande un temps de mise en place de 2 à 3 mois dans une classe n'ayant jamais travaillé de cette manière.

1.4.2 Philippe Meirieu : du diagnostic a priori vers l'inventivité régulée

Pour Philippe Meirieu, il existe deux grands courants théoriques de la différenciation : le diagnostic a priori et l'inventivité régulée.

Le diagnostic <i>a priori</i> (ou la gestion technocratique des différences)	L'inventivité régulée (ou la tension « invention/régulation »)
Principes théoriques	
L'information contient en germe la remédiation.	L'information est un indicateur parmi d'autres qui permet simplement de faire des propositions et d'observer leurs effets.
L'éducateur cherche à atteindre une sorte de « nature profonde » du sujet qui lui permet de le classer dans une catégorie pour laquelle il dispose d'un ensemble de solutions.	L'éducateur prend des indices qui lui permettent seulement de statuer sur les besoins du moment et d'avancer une proposition particulière dont on ne sait jamais d'avance comment elle sera accueillie et quels effets elle produira.
L'effet est décidé d'avance et le parcours si balisé que l'on n'agit qu'à coup sûr.	L'effet est possible, parfois probable, mais comporte toujours une part d'aléatoire liée au caractère inévitablement partiel et provisoire des informations recueillies.
Le développement du sujet est déjà inscrit dans une logique inéluctable.	Le développement du sujet est ouvert et l'intervention du moment se sait un palier qui devra être dépassé, voire subverti.
Intentions pédagogiques	
L'École est une institution permettant de donner à chacun la place correspondant à ses « aptitudes naturelles ou sociales ».	L'École se refuse de dicter l'avenir de l'élève à partir de la considération de son présent.
Mise en œuvre pédagogique	
L'enseignant a une connaissance exacte des besoins de chacun, au risque d'un enfermement dans sa « nature » supposée.	L'enseignant prend des indices sur les caractéristiques saillantes des élèves.
L'enseignement est strictement individualisé, au risque d'être atomisé.	L'enseignement comprend des situations différenciées puisées dans la « mémoire pédagogique » de l'enseignant ou élaborées pour l'occasion.
La mise en œuvre est techniquement très difficile.	L'enseignement observe ce qui fonctionne et régule son action en temps réel. Il ajustera progressivement les situations ultérieures.
Ce sont la programmation et l'outillage didactiques (supposés sans faille) qui prévalent.	La réflexion métacognitive des élèves est facilitée.
Pédagogues de référence	
Édouard Claparède (1921). <i>L'école sur mesure</i> . Description des types généraux d'esprits et proposition d'organisation des classes en fonction de typologies préalables. Adolphe Ferrière (1941). <i>Vers une classification astrologique des types psychologiques</i> . L'école comme projection de typologies caractérologiques : « <i>the right man at the right place</i> ».	Henri Bouchet (1933). L'individualisation de l'enseignement. <i>Récusation de toute « pédagogie a priori » et de toute tentative pour organiser les apprentissages en fonction des « lois de l'individualité »</i> . Maurice Debesse (1947). Types et groupes de caractères. Les classifications sont des outils « pour éviter l'éparpillement du travail » qui doivent être sans cesse révisées.

La pédagogie coopérative peut également fournir une approche différenciée des apprentissages.

2. La pédagogie coopérative, ou la coopération au cœur des apprentissages

Les pédagogies coopératives reposent sur une approche constructiviste (Piaget) et socioconstructiviste (Vygotski, Perret-Clermont, Aumont et Mesnier) de l'apprentissage, mettant en jeu les interactions, l'accompagnement. Au contraire de la vision behavioriste de l'apprentissage mis en jeu, par exemple dans le cadre de la pédagogie par objectif, l'éducation et la formation ne sont pas vues comme une trajectoire, mais comme un trajet. L'enseignant ou le formateur assurent donc une posture d'accompagnement.

« Une pédagogie coopérative peut se définir comme une forme d'enseignement dont les apprentissages sont possibles par la coopération entre les personnes qui composent le groupe ou celles qui interagissent avec lui. Par coopération, on entend toutes les situations où des individus ont la possibilité de s'entraider par et dans la rencontre éducative ». (Connac, 2009, p.21)

La pédagogie coopérative est une forme de pédagogie active mettant en jeu la coopération dans les apprentissages, à travers les projets et l'organisation de la classe.

2.1 La coopération

La définition de la coopération de Madeleine Grawitz, donnée dans « Le lexique des sciences sociales », est la suivante : « lat. *cooperatio* : *participer avec d'autres à une œuvre commune. Implique une réciprocité des services (psycho soc) Conséquence du fait social et de la division du travail. (éco.) Institutionnalisation d'une volonté commune* : « coopération économique européenne », service militaire « en coopération » »...

Coopérer signifie opérer ensemble, avoir une œuvre commune. La coopération suppose la libre adhésion de l'individu au projet d'une autre personne ou d'un groupe, d'une organisation. Elle sous-entend la réciprocité, la parité de statut : si celle-ci n'est pas constante, elle peut être de l'entraide mutuelle, c'est-à-dire le fait d'entrer dans des relations successivement en position haute et basse, sur un mode de complémentarité.

Elle sous-entend la réciprocité, la parité de statut : si celle-ci n'est pas constante, elle peut être de l'entraide mutuelle, c'est-à-dire le fait d'entrer dans des relations successivement en position haute et basse, sur un mode de complémentarité.

Ce point est essentiel au bon fonctionnement de la coopération. L'école de Palo Alto le décrit dans le mode de communication comme antagoniste de la symétrie. Elle s'est intéressée à l'intégration de la théorie générale des systèmes dans les effets pragmatiques de la communication humaine, c'est-à-dire ses effets sur le comportement. Dans « Une logique de la communication », P. Watzlawick, J. Helmick Beavin et Don D. Jackson décrivent l'interaction humaine comme « *Un système de communication, régi par les propriétés des systèmes généraux : la variable temps, les relations système-sous-système, la totalité, la rétroaction et l'équifinalité.* » (Watzlawick et al, (1967) 1972, p. 147). La notion d'homéostasie y est appliquée, en distinguant rétroactions positives et négatives. Les rétroactions positives peuvent amener la destruction du système, son entropie, ou une amplification, une bifurcation, les rétroactions négatives ont un effet de régulation visant à la stabilité, la néguentropie.

La problématique commune des chercheurs de cette école peut être formulée ainsi : à quelles conditions la communication entre les êtres humains est-elle possible ? Quels sont les obstacles, les difficultés qui peuvent la perturber ? Comment expliquer ses ratés, ses échecs ?

Le point qui nous concerne ici est que les chercheurs de l'école de Palo Alto étudient l'interaction communicative entre les membres d'un groupe, comment ils échangent des messages qui sont pour eux significatifs. Toute communication est une interaction significative, verbale et non verbale, dans un contexte défini, et elle met en jeu une pluralité complexe de codes et de modalités de leur application. Condition *sine qua non* de toute vie sociale humaine, cette interaction suppose un processus complexe d'acquisition des règles de la communication. De ces règles, nous avons très peu conscience quand nous les appliquons.

L'interaction entre deux personnes se situe sous deux formes : la symétrie et la complémentarité, avec des variantes quand elle est manipulée par l'un au moins des protagonistes. Une interaction symétrique se caractérise donc par l'égalité et la minimisation de la différence, tandis qu'une interaction complémentaire se fonde sur la maximalisation de la différence. Dans l'interaction symétrique existe un effet de miroir, un positionnement sur un mode égalitaire. Cela peut conduire à une surenchère destructrice, et peut donc amener des rétroactions positives, produisant l'emballement du système. L'interaction complémentaire se construit sur une concordance des positionnements, même si l'un est placé en position haute, et l'autre en position basse, comme dans la relation mère/enfant ou médecin/malade.

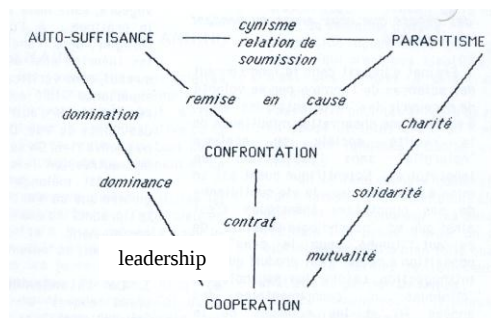
Transformer les relations de symétrie en relations complémentaires est un enjeu essentiel de la réussite de la coopération. Paradoxalement, même dans un mouvement coopératif, il n'est pas suffisamment théorisé, analysé et appliqué, ceci pouvant conduire à l'explosion de groupes. Il est important de prendre en compte ces phénomènes pour réguler la communication et faire du conflit sociocognitif (Perret-Clermont, 1979) une confrontation coopérative féconde.

Le thème de la coopération dans la pédagogie Freinet a été traité lors d'une rencontre régionale de l'Ecole Moderne à Solliès-Pont, les 30 et 31 janvier 1993. Le groupe a échangé à partir de l'intervention de Jean Roucaute. L'ensemble des travaux a été restitué sous la forme d'une synthèse, parue dans le bulletin pédagogique de l'Institut Varois de l'Ecole Moderne n°33.

« Les relations au sein du groupe oscillent entre 4 pôles: l'auto-suffisance, la confrontation, la coopération et le parasitisme. L'auto-suffisance et le parasitisme vont être remis en question par la confrontation. De la confrontation à la coopération apparaît la notion de contrat. Lorsqu'il y a coopération, peut s'installer la notion de mutualité. Elle peut glisser vers la solidarité, puis la "charité," (l'assistanat, à un niveau social) et au parasitisme (un ou plusieurs individus s'inscrivent dans un groupe et profitent du travail des autres sans assurer la part qui leur incombe (nt). Ce parasitisme se maintient grâce au cynisme.

Il peut se trouver en parallèle avec une relation de soumission.

A l'autre extrémité, de la coopération peut s'installer le leadership, où une personne va apporter une compétence au groupe qui va lui permettre une dominance momentanée sur un sujet précis. Mais cette dominance peut se transformer par une prise de pouvoir en domination, qui à l'échelon suivant va se transformer en auto-suffisance. Figurer une équipe risque de figer le parasitisme ou l'auto-suffisance. » (Saint-Luc, 1993)



L'individu émet une idée sous la forme d'une hypothèse, d'un projet, d'une production. Elle représente une impulsion pour le groupe, qui va permettre la verbalisation et le raisonnement, sous la forme d'une expression coopérative. La coopération se construit quand le sujet a besoin du groupe pour se réaliser. L'impulsion, c'est l'idée (hypothèse, projet, production) de l'individu. C'est grâce au groupe qu'elle peut être verbalisée puis raisonnée (elle devient l'expression coopérative). Il y a coopération quand le sujet a besoin des autres pour se réaliser. L'impulsion va se transformer grâce à la confrontation, c'est à dire la mise en place d'un dispositif expérimental pour tester l'hypothèse, ou le renvoi critique du groupe. Les interactions coopératives vont construire un « tâtonnement expérimental » conduisant à l'élaboration de lois validées par le groupe coopératif qui seront confrontées au réel, dans des situations de communication ou d'expérimentation, et pourront obtenir une infirmation ou une validation à plus grande échelle par la suite.

Les groupes coopératifs sont constitués de personnes, et pas seulement d'individus (c'est-à-dire d'opposition entre un et le collectif) : de tailles et de durées variables, ils se constituent autour de projets, et se séparent lorsque le but est atteint. Il y a création d'un réseau, dont chacun est un élément, avec des relations comportant des niveaux variés d'implication entre les membres.

La vie coopérative permet l'instituant, et développe l'esprit critique, assorti de forces de propositions, dans un esprit de création. Il s'établit un équilibre entre le groupe et l'individu. L'individu qui propose un projet, produit un objet, émet une hypothèse, reçoit un renvoi du groupe. Le groupe se trouve enrichi par l'apport de la personne. La critique du groupe enrichit l'individu. Pour un même sujet, cette interrelation avec enrichissement réciproque pourra s'effectuer plusieurs fois. Il y a là la réalisation du tâtonnement expérimental; c'est cette démarche que l'on va observer dans la mise en place de la méthode naturelle. C'est l'ensemble de ces processus qui caractérisent les apprentissages coopératifs.

Ces apprentissages peuvent passer par l'entraide, ou le tutorat, qui reposent sur une posture asymétrique. Une succession de postures peut permettre de ne pas garder la position haute ou basse, par une réciprocité éducative : échanges entre deux personnes en positions successives d'offres et de demandes, ou échanges entre plusieurs personnes, qui ne rendent pas systématiquement l'aide à celui qui l'a apportée, mais qui peuvent distribuer l'entraide sur un groupe (tableaux d'entraide mutuelle), pratiques en vigueur dans les Réseaux d'échanges Réciproques de Savoirs. Mais elles reposent en général, sous les différentes formes, sur un esprit coopératif, une libre adhésion, une certaine solidarité, et semblent écarter la compétition.

2.1.1 Les conditions de la coopération

Selon Christophe Dejours (2009), parmi les conditions qui rendent possible la coopération, et donc le travail collectif effectif, il faut que :

- le travail de chacun soit rendu **visible, intelligible** aux autres ;
- cela suppose une prise de risque : se faire prendre ses idées par les autres, révéler ses failles, ses lacunes, utilisation contre soi des informations données aux autres... La **confiance et la loyauté** sont donc nécessaires, ce qui repose sur une éthique.
- importance de **la controverse et de la délibération** : Il faut une grande confiance pour que les moments de controverse et de délibération soient féconds :

Travailler ensemble, coopérer, cela suppose qu'on mette en discussion, en débat, en controverse ces différents modes opératoires, en vue de sélectionner et d'admettre ceux qui sont avantageux pour la coopération et de rejeter, voire d'interdire ceux qui sont nuisibles à la coopération. C'est évidemment la difficulté majeure de la coopération. Non seulement parce que la délibération exige du temps, mais parce que de la qualité de la controverse dépend en fin de compte la capacité du collectif à évoluer, à progresser dans ses compétences collectives. (Dejours, 2013, p.83).

Ces délibérations peuvent conduire à un consensus, mais ce n'est pas toujours possible. Dans ce cas, il est important de pouvoir avoir recours à un arbitrage. Pour qu'il puisse être respecté, il faut que la personne qui le rend possède une autorité, une légitimité. Cela suppose donc une coopération verticale.

Si un accord se dégage d'un consensus, il devient normatif. Plusieurs accords normatifs forment des règles de travail. Lorsqu'un certain nombre de ces règles de travail sont stabilisées, elles deviennent des règles de métier. L'espace de délibération conduit à échanger et argumenter sur les façons de travailler. Cette activité de délibération, base des règles de travail, cœur de la coopération, est une **activité déontique**. L'espace formel (réunions, briefings...) et l'informel (cafétéria, machine à café, cuisine...) sont des espaces de délibération, qu'il est importante d'articuler pour un bon fonctionnement. La convivialité est partie intégrante de la coopération. La confiance est une condition sine qua non de la coopération.

2.1.2 Degrés de coopération et formes possibles

La suppression des espaces informels de délibération a des conséquences désastreuses :

C'est encore sous la pression des gestionnaires que les espaces formels de délibération et l'activité déontique sont, dans une méconnaissance stupéfiante, démembrés. L'introduction systématique des méthodes d'évaluation individualisée des performances écrase inexorablement les espaces de délibération collective, au fur et à mesure que chacun apprend à se taire et à se méfier des autres à cause des effets désastreux de la concurrence généralisée qui va communément jusqu'à la concurrence déloyale entre collègues. (Dejours, 2013, p. 89)

Selon Christophe Dejours :

La peur et la déloyauté ont permis de continuer à dégraisser les effectifs sans que s'y opposent des mouvements sociaux de résistance significatifs. D'où résulte un indéniable accroissement de la productivité et de la rentabilité du travail vivant. Avec toutefois une contrepartie, bien sûr, en termes de santé, qui se traduit par l'aggravation gigantesque des pathologies de surcharge et des pathologies mentales allant désormais jusqu'au suicide. Mais les coûts de ces « effets secondaires » de l'évaluation individualisée des performances sont externalisés ! (Sécurité sociale) et ne pèsent pas sur le bilan des entreprises.

Il n'empêche: globalement, les nouvelles méthodes d'organisation du travail avec l'évaluation individualisée des performances et la qualité totale remportent des succès qui supposent que l'intelligence collective soit effectivement au rendez-vous de la gestion du décalage entre coordination et coopération.

Il semble donc exister deux manières bien différentes de mobiliser l'intelligence collective et la coopération. La première repose sur la liberté de la volonté de s'impliquer dans le travail collectif, cette liberté étant stimulée par différentes formes de gratification et de reconnaissance. La seconde repose sur la peur et la menace. (Dejours, 2013, p. 91)

Il existe donc deux types de management, l'un qui favorise la coopération par l'activité déontique, grâce aux espaces de délibération collective, et l'autre qui repose sur la menace et la peur. Celui-ci, selon Dejours, repose sur deux catégories de moyens :

- L'exploitation du gisement de compétences et savoir-faire collectifs antérieurs à l'évaluation individualisée. Il s'épuise au fur et à mesure du départ des anciens.
- La coopération réduite à la recherche des compatibilités. Coopérer ici consiste à rechercher des compatibilités entre instances : ce peut être une personne de l'institution, mais aussi un client, ou encore un objet technique. Une auto-organisation se crée dans la sphère de chacun, et la communication est réduite au minimum. Elle repose sur un système de traces, servant à se justifier en cas de dysfonctionnement. Cette coopération « machinique » déshumanise le monde du travail. Elle alourdit les tâches en multipliant les échanges par courriels, par exemple, et masque les difficultés que l'on n'ose pas exprimer.

Si l'évaluation individuelle et la mise en concurrence génèrent un management par la menace et la peur, quelle forme d'évaluation proposer ?

« J'ai personnellement des doutes sur la possibilité de proférer des jugements crédibles sauf dans les situations qui se situent aux deux extrêmes du gradient: lorsqu'une coopération est vivante et efficace, à un pôle; lorsqu'elle est défaite à l'autre pôle.

Entre les deux pôles, là où justement l'évaluation serait la plus attendue et la plus utile, il n'y a pas, à ce jour, de méthode standardisée. La démarche d'évaluation est forcément lourde, dans la mesure où, pour juger de la coopération, il faut passer par l'analyse de l'expérience du travail jusque dans sa part invisible, pour pouvoir ensuite apprécier la façon dont les membres d'un collectif de travail sont capables de faire remonter cette expérience jusqu'à l'espace de délibération collective, de la rendre intelligible et de la justifier vis-à-vis des autres; la façon dont ils sont capables aussi d'écouter le point de vue des autres; la façon, enfin, dont ils respectent les accords et les arbitrages qui scandent les temps de délibération collective.

Cette démarche, cependant n'est pas impossible. Mais elle suppose le recours à des tiers extérieurs formés à l'écoute du « travailler » individuel et collectif, dont la participation sert de catalyseur à l'élaboration et à la délibération de l'expérience du travail. En fait cette démarche d'évaluation fonctionne par elle-même comme un moyen d'accroître la connaissance et les compétences collectives. Elle est un moyen d'appropriation de l'expérience collective du travail qui, de l'état tacite, peut par ce truchement passer à l'état de nouvelles compétences collectives. En d'autres termes, il n'est pas possible de séparer l'évaluation de la coopération de la démarche d'ensemble d'une entreprise en vue d'accroître la puissance de sa force de travail collective, ni de sa « doctrine », comme on le verra plus loin. L'évaluation constitue un travail spécifique, mais elle fait partie intégrante du travail proprement dit et constitue une étape dans l'évolution et l'ajustement de l'organisation du travail. Etant donné la lourdeur de la démarche, elle ne peut pas être pratiquée tout le temps dans tous les secteurs d'une entreprise en même temps. En revanche, moyennant certains dispositifs qui ne peuvent pas être, ici, explicités, il est possible de faire un transfert des nouvelles compétences d'un service à l'autre par une voie courte. » (Dejours, 2013 ; pp 98-99)

Christophe Dejours mène des expériences à ce sujet actuellement. Pour que la coopération fonctionne, il faut une rétribution symbolique : la reconnaissance. Cette reconnaissance peut être considérée comme une forme d'évaluation. Elle repose sur le jugement d'utilité et le jugement de beauté. Il détaille ces aspects de la page 112 à la page 114 de son ouvrage. La reconnaissance est la rétribution de la coopération. La reconnaissance passe par la construction rigoureuse de *jugements*. Ces jugements portent sur le *travail accompli*. Ils sont proférés par des acteurs spécifiques, engagés directement dans la gestion collective de l'organisation du travail. Il est possible de faire la distinction entre les différents types de jugements qui composent la reconnaissance: le jugement *d'utilité*, proféré essentiellement par autrui sur la ligne verticale, c'est-à-dire par les supérieurs hiérarchiques et les subordonnés, éventuellement par les clients, et le jugement de *beauté*, proféré essentiellement sur la ligne horizontale par les pairs, les collègues, les membres de l'équipe, ou les membres de la communauté d'appartenance ou de métier.

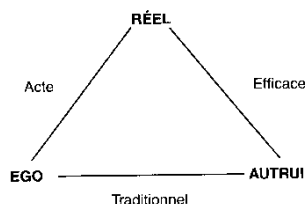
Ces jugements ont en commun une particularité : c'est de porter sur le *travail accompli*, c'est-à-dire sur le *faire* et non sur la personne. Mais, en retour, la reconnaissance de la qualité du travail accompli peut s'inscrire au niveau de la personnalité en termes de gain dans le registre de l'identité. Pour le dire autrement, la rétribution symbolique conférée par la reconnaissance peut prendre sens par rapport aux attentes subjectives quant à l'accomplissement de soi. Mais la séquence génétique est ici capitale: reconnaissance du faire d'abord, gratification identitaire ensuite.

Plusieurs remarques doivent être faites ici :

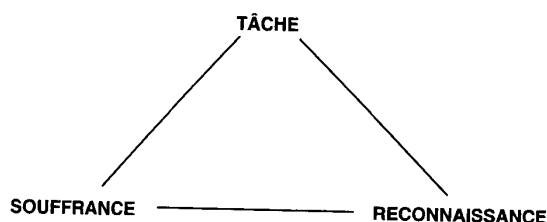
Le rapport entre mobilisation subjective de l'intelligence et accomplissement de soi passe nécessairement par une médiation, à savoir: le rapport au *réel* que constitue le *travail*.

Le rapport entre identité et travail est lui aussi médiatisé: par *autrui*, dans le jugement de reconnaissance.

Se dégage ainsi un triangle fondamental, celui de la dynamique de l'identité, que nous devons à François Sigaut 16.



Ce triangle prend en psychodynamique du travail, une forme spécifique.



La rétribution symbolique accordée par la reconnaissance procède de la production du *sens* qu'elle confère au vécu du travail. Le sens auquel donne accès la reconnaissance est le sens de la souffrance dans le travail, dont nous avons vu qu'elle est originaire et consubstantielle à toute situation de travail en tant qu'elle est d'abord confrontation aux contraintes systémiques et techniques, et plus généralement à la résistance du réel à la maîtrise de la tâche (qui engendre inévitablement l'expérience de l'échec et de la souffrance).

La construction du sens du travail par la reconnaissance, en gratifiant le sujet par rapport à ses attentes vis-à-vis de l'accomplissement de soi (édification de l'identité dans le champ social), peut transformer la souffrance en *plaisir*. Cette transformation de la souffrance en plaisir par la médiation du travail s'oppose point par point à la dynamique du masochisme (érotisation directe de la souffrance).

Cette conception de la coopération dans le travail conduit à une posture d'auteur.

2.2 Créativité et posture d'auteur dans la coopération

En Ukraine, Makarenko développa une conception collectiviste des apprentissages au sein de la colonie Gorki. Pour lui, le travail joue un rôle éducatif dans la formation d'un homme nouveau, mais il n'existe aucune prise en compte des centres d'intérêts et de l'individu. La conception de Ferrière suppose par contre la libre adhésion de l'individu, sous la forme du partage des tâches, pour favoriser l'éducation morale des enfants. La coopération est donc pour lui l'art de rendre les enfants autonomes pour « former des citoyens pour la nation et pour l'humanité » (Ferrière, 1920). Il s'appuie sur le récit que lui fait Mr Chatzky pour exprimer une forme d'autogestion sous la responsabilité d'un enseignant intuitif apte à s'appuyer sur les leaders de groupes pour construire des situations d'apprentissage appropriées. Il cite une vision de l'apprentissage coopératif qui sera reprise largement par Célestin Freinet, construite sur la critique coopérative d'objets produits par chacun d'eux. Ils se montrent indulgents pour les moins capables, tout en étant exigeants, solidaires et indépendants.

Jean Piaget, en 1969, présente l'intérêt d'une coopération autonome, librement choisie, pour le développement intellectuel : elle permet de sortir de la pensée égocentrique, de développer l'esprit critique, l'objectivité, et la réflexion discursive. Sa conception repose sur une parité de statut. Cette idée est reprise, sous la forme de situations interactives symétriques, caractérisées par une égalité des savoirs et des pouvoirs, une égalité portant sur les personnes, leurs relations, leurs statuts, leurs compétences face à cette tâche, par Winnykamen, en 1990.

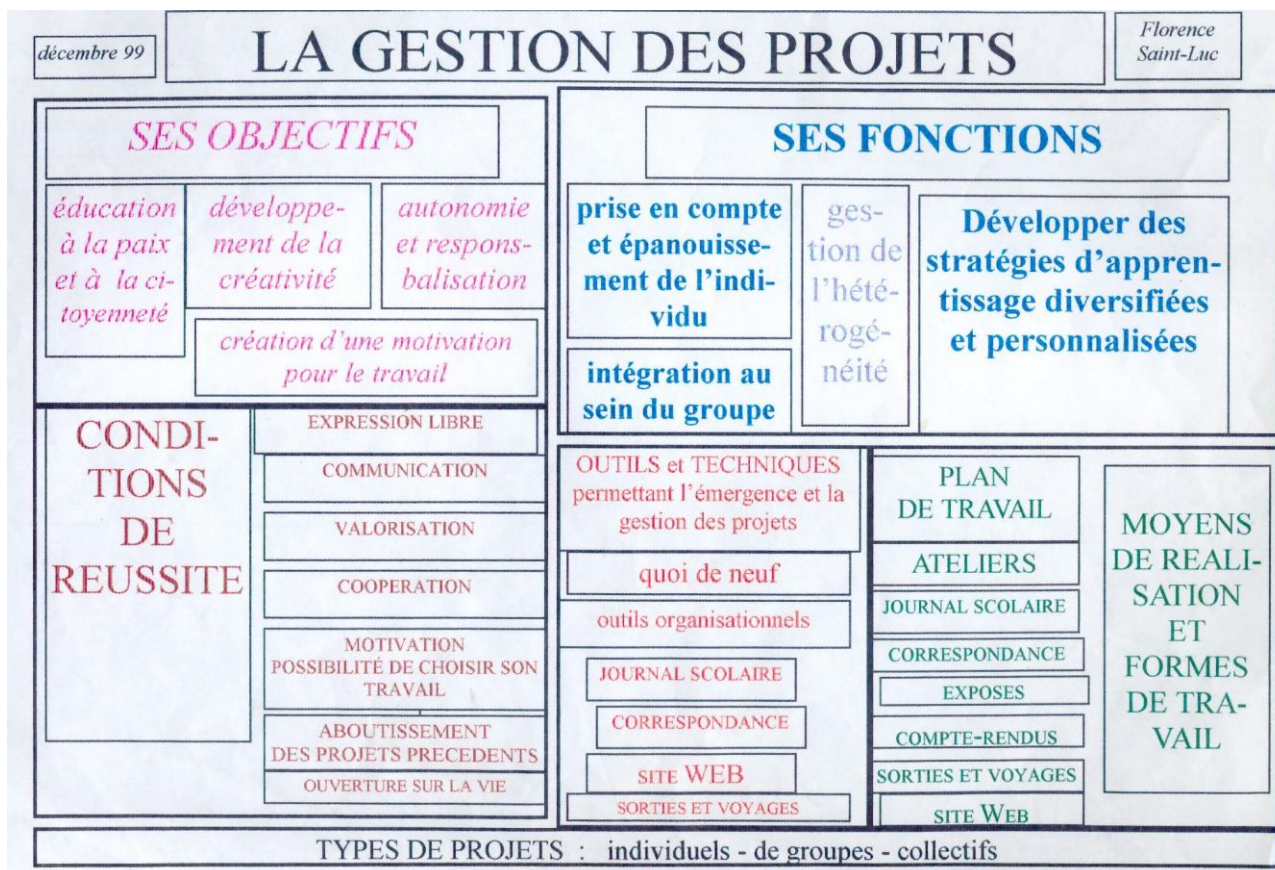
La coopération suppose, dans la vision de Freinet, une posture d'auteur, dans le sens défini par Ardoino. Pour ce dernier, comme pour Freinet, éduquer à la démocratie suppose former des citoyens co-souverains, ce qui repose sur la constitution du sujet, et son **autorisation** :

« L'autonomie des sujets et leur autorisation (capacité pour chacun de devenir le plus pleinement possible auteur, à tout le moins co-auteur, de ses actes) en dépendent donc aussi au plan microsociale. A la faveur des interactions sociales, ce sont justement des processus d'altération qui vont influencer sur la modification progressive de la personne, associant sa réflexivité et ses possibilités de s'assumer à l'évolution de ses relations aux **autres** (pris individuellement et collectivement). Les visées de l'éducation devraient normalement rejoindre pour s'y articuler les ambitions du projet politique. » (Ardoino, 2000, p.129)

Jacques Ardoino intègre cette importance de l'acculturation couplée au processus d'autorisation dans la formation des enseignants, en la reliant à l'éducation à la citoyenneté, l'éthique, l'épistémologie. La culture des formateurs et des éducateurs inclut enseignement, instruction, pédagogie, didactique. Mais elle doit redonner au désir, à la sensibilité, et à l'affectivité leurs places légitimes dans les situations d'apprentissage. Il s'agirait de les initier à la complexité dans le cadre de la formation initiale et continue.

Devenir auteur passe par le fait de s'autoriser à s'exprimer, ceci pouvant prendre des formes très diverses (artistique, langagière, scientifique, technologique...). Le processus se construit dans la valorisation de toutes formes de créations, progressivement, grâce à un réseau de communication très dense, une ouverture sur les autres et le monde, une valorisation accordée à cette expression : ce sont ces procédés récursifs qui construisent peu à peu une posture d'auteur.

L'émergence et la gestion de projets constituent ainsi une tâche essentielle et complexe dans la mise en œuvre de la pédagogie Freinet.



Il est essentiel que l'adulte, investi dans des situations éducatives, devienne lui-même auteur, en ressent les effets, les analyse, pour qu'il puisse transférer dans ses pratiques, en accompagnant ses élèves dans leur processus d'autorisation.

Devenir auteur est une posture difficile à acquérir si l'on a été formé dans un système visant plus la reproduction que la création. Le processus d'autorisation vise à développer la créativité et l'autonomie. La possibilité de travailler en groupe démultiplie les possibilités d'expression et de communication, en fournissant des interactions coopératives, afin de construire une posture d'auteur. C'est donc l'un des nombreux intérêts de la coopération mise en œuvre dans le cadre des apprentissages. Le conflit socio-cognitif, dans le cadre de la confrontation coopérative, suscite un apprentissage transformateur.

2.3 Du conflit socio-cognitif à la confrontation coopérative

La théorie du conflit socio-cognitif établit un lien entre les interactions sociales et le développement de l'intelligence. Le conflit joue un rôle central. Lors de confrontations interindividuelles apparaissent de nouveaux schèmes, qui développent chez les sujets de nouvelles constructions autonomes, après des reconstructions nées du dépassement des crises conflictuelles. Selon A.-N. Perret Clermont, en 1979, la décentration cognitive de l'apprenant est un facteur déterminant de son apprentissage. Le sujet souhaitant se coordonner avec les autres, est amené à se décentrer lors du conflit entre points de vue. Ce conflit produit une restructuration cognitive révélée par l'expérimentation. Les dispositifs ont été mis en place avec des enfants, mais les conclusions sont tout à fait transposables aux adultes. Dans la « cinquième discipline », Peter Senge met en évidence ce phénomène entre chercheurs physiciens, de même qu'Aumont et Mesnier en 1992. Selon ces auteurs, l'hétérogénéité du groupe présente des concentrations différentes qui peuvent constituer des conditions privilégiées d'apprentissage. L'accentuation des points de vue permet d'éviter de fuir sans que l'un des protagonistes ait le sentiment d'être dominé. L'incompatibilité des réponses est beaucoup plus difficile à ignorer que dans le cas des conflits interindividuels. Lorsque l'apprenant sort de la situation conflictuelle par acceptation complaisante de la réponse de l'enseignant, il y a peu de chance qu'il y ait apprentissage, au sens d'un réaménagement des conceptions (accommodation et équilibration).

Etienne Bourgeois présente l'apprentissage comme résultante d'une nécessaire confrontation à l'altérité :

« L'apprentissage a ceci de paradoxal qu'il est un acte éminemment individuel, intime, mais qu'en même temps, cet acte s'inscrit nécessairement dans une relation -ou plus précisément, une interaction à autrui. Construire ou transformer des connaissances est un processus qui n'appartient en définitive qu'au sujet apprenant mais ce processus

ne peut se réaliser que dans la confrontation interactive à l'autre, au « non-identique à soi ». (Bourgeois, 2004, p.302-303).

Pour lui, cette altérité peut surgir d'une émission de télévision, d'un CD ROM, d'un livre, de l'observation d'une situation, de personnes. Si la perturbation produite conduit à un réaménagement des structures cognitives, il y a apprentissage grâce à l'interaction cognitive. Si cette altérité surgit de la rencontre de l'autre, d'une tâche coopérative, il y a une interaction sociale, et si elle suscite un apprentissage, elle devient une interaction socio-cognitive.

Cette interaction socio-cognitive peut prendre la forme d'un conflit socio-cognitif. Si deux personnes sont en désaccord sur un point donné, cela ne débouche pas toujours sur un apprentissage. 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 sauves mais chacun « n'en pense pas moins ». » (Bourgeois, 2004, p.306) C'est le « dialogue de sourds cordial » ; l'accord relationnel est préservé, mais les positions des partenaires n'ont pas évolué, il n'y a pas eu apprentissage.

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, des personnes de statuts socio-culturels différents... 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. La situation de formation présente en général cette asymétrie dans les relations. La mise en place de pédagogies actives et coopératives pour les adultes est susceptible d'en corriger certains effets. Le statut de parité ou de symétrie permet aux apprenants de modifier les conceptions en profondeur : chacun argumente face au point de vue divergent de l'autre en tentant de justifier ses propres arguments. Patrick Rayou décrit un conflit socio-cognitif dans une situation de co-observation entre pairs :

« Fabien suggère ainsi à Nadia de ne pas interroger un élève qui a réussi le devoir dont on fait la correction : cela n'apporte ni à lui-même ni aux autres même si, grâce à cela, le cours avance apparemment plus vite. Cette remarque donne lieu à une confrontation des points de vue qui dépasse généralement la complaisance sans pour autant aller jusqu'à l'affrontement. Le changement de regard sur soi est facilité par la proximité entre pairs, les expériences communes, l'introduction du point de vue des élèves. Il aide à proposer d'autres possibles, à accepter ou refuser la modification ou la conversion suggérées. Mais il ne prémunit pas des possibles humiliations, des risques de préservation de la face et de conservatisme. Il peut susciter des stratégies d'évitement, des dénis correspondant à ce qui s'observe dans des situations de conseil pédagogique classique. » (Rayou, 2007, p.5)

Les stratégies d'évitement peuvent être réduites ou disparaître grâce à la confrontation coopérative : le conflit socio-cognitif conduit à une confrontation de ses propres conceptions avec celles des autres. Elle a donc un impact sur l'identité cognitive, mais également et surtout affective de la personne. Elle génère donc 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.

La réorganisation cognitive chez l'apprenant peut ne pas se faire s'il s'agit seulement d'oppositions verbales à propos de jugements. La régulation de l'apprentissage et la réorganisation cognitive ont beaucoup plus de chances de s'effectuer si :

« ... les acteurs du partage des tâches jouent un rôle déterminant sur les processus cognitifs, dans la mesure où les acteurs du partage (du fait de l'enjeu social de ce dernier) quêtent les regards des partenaires pour réguler leurs actes successifs et se trouvent en situation de modifier individuellement leurs procédures de résolution. » (Aumont & Mesnier, p. 192)

Cela conduit à une auto-socio construction des savoirs (Bassis, 2011/2012). Les erreurs des apprenants peuvent être un des éléments des parcours didactiques, c'est-à-dire, toujours selon les mêmes auteurs, en situation d'entreprendre et de chercher.

Chercher, parce que la co-élaboration permet des approches et des expérimentations pour cerner une réalité initialement conçue de manière différente.

Entreprendre, quand il est nécessaire de coopérer de manière active, à partir d'une déstabilisation, et lorsque le bénéfice des interactions paraît lié au contrôle mutuel des procédures.

La confrontation coopérative sous-entend une conception démocratique des interactions sociales et cognitives, caractéristique de l'apprentissage coopératif.

2.4 Les apprentissages coopératifs

Le socio-constructivisme a théorisé l'importance des interactions sociales dans le processus d'apprentissage (Perret-Clermont, 1979). Selon Alain Baudrit, l'apprentissage coopératif est une « *Activité réalisée à plusieurs, orientée vers un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun* ». (Baudrit, 2005).

Pour Bruner (1996), l'enfant, comme l'adulte, est un penseur qui construit un modèle du monde pour parvenir à analyser son expérience. Cette compréhension évolue grâce à la rencontre de l'altérité, par la discussion et la coopération. L'enfant, comme l'adulte, peut corriger ses idées et conceptions grâce à la réflexion, et à la confrontation, dans un modèle d'éducation de type mutuel et dialectique. Il définit 4 axes de recherche en interrelation pour cette perspective d'enseignement / apprentissage :

L'intersubjectivité : il s'agit de développer chez l'enfant l'aptitude à lire dans l'esprit d'autrui pour savoir ce que les autres pensent et ressentent.

Les théories de l'esprit : elles permettent de saisir les états intentionnels d'autrui, ses croyances, ses promesses, ses intentions, ses désirs...

La métacognition s'intéresse à la manière dont l'apprenant perçoit sa manière de penser et d'apprendre, et les évolutions qu'entraîne le fait d'en prendre conscience.

L'apprentissage coopératif et la résolution de problèmes : la recherche porte sur la manière dont les enfants expliquent et révisent leurs croyances par le discours.

Selon lui, les théories intersubjectives cherchent à élaborer des théories psychologiques qui « soient aussi utiles aux enfants pour organiser leur apprentissage et mener leur vie qu'aux adultes qui travaillent avec eux. » (Bruner, 1996, p.85). Il met donc en évidence l'intersubjectivité comme processus commun à l'éducation et à la formation, qui pourrait être étendu à la recherche. Edgar Morin définit la multiréférentialité de la connaissance tout en faisant apparaître des dimensions transpersonnelles et collectives :

« Tout développement cognitif nécessite la conjonction de processus énergétiques, électriques, chimiques, physiologiques, cérébraux, existentiels, psychologiques, culturels, linguistiques, logiques, idéels, individuels, collectifs, personnels, trans-personnels et impersonnels qui s'engrènent les uns dans les autres. [...] La connaissance est donc bien un phénomène multidimensionnel, dans le sens où elle est de façon inséparable, à la fois, physique, biologique, cérébrale, mentale, psychologique, culturelle, sociale. » (Morin, 1986, p.12)

La définition de l'apprentissage ouvre sur le processus d'accommodation tel que le définit Piaget, mais aussi sur des savoir-faire, que l'on pourrait considérer comme des « techniques de vie ». Parmi celles-ci, Dewey souhaite développer l'habitude de faire réfléchir de façon critique sur l'expérience vécue dans un cadre de vie communautaire démocratique. La culture américaine, basée sur la compétition, ne met en œuvre que très ponctuellement ses idées, qui sont cependant reprises par Bruner, dans le cadre de la psychologie culturelle. La psychologie sociale, par l'intermédiaire de Lewin, ouvre une deuxième porte sur une forme de recherche sur les apprentissages coopératifs aux USA. La coopération est liée, à travers ces expériences, à une structuration rigide des rôles, et fonctionne essentiellement avec une motivation extrinsèque. Le but recherché est la recherche d'une plus grande efficacité dans les apprentissages, sans aucune finalité sociale. L'expérience « Jigsaw », menée par Arons, Blaney, Stephan, Sikes et Snapp, en 1978 (Baudrit, 2005, p.32) a permis de sortir de la compétition intergroupale, ou intragroupale, sous la forme de *la coopération en puzzle* ; chaque membre du groupe était chargé d'une partie d'un travail, qu'il devait ensuite restituer aux autres, en se les enseignant mutuellement, l'évaluation se faisant ensuite de manière individuelle, et portant sur les apports de tous les membres du groupe. L'interdépendance obtenue était le fait d'une volonté extérieure, et pas d'une libre adhésion. Elle repose sur un découpage des savoirs. Alain Baudrit présente les conclusions de Brown et Campione (1995, p.25) sous la forme suivante :

« Plus largement, ce type de fonctionnement peut être resitué dans le contexte d'une « communauté d'apprenants » à l'intérieur de laquelle chaque membre est un « expert chargé de faire partager ses connaissances. », (ibid, p.34)

Cette vision est commune au « Mouvement des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs », sauf que dans ce cas, la réciprocité éducative repose sur un choix des personnes, et pas sur une décision arbitraire. Elle peut produire un apprentissage situé au sein d'une organisation apprenante.

2.4.1 L'organisation apprenante

Pour Peter Senge, l'apprentissage peut être collectif, et développer une forme d'intelligence fondée sur l'intersubjectivité.

Cet apprentissage collectif peut être situé dans des organisations apprenantes ou des communautés d'apprentissage.

Pour Bruner, c'est l'apprendre et le penser qui sont des activités situées ; elles sont inscrites dans une culture.

« Ainsi, la culture, même si elle est elle-même un produit humain, façonne, en même temps qu'elle les rend possibles, les activités d'un esprit spécifiquement humain. Dans cette perspective, apprendre et penser sont des activités toujours *situées* dans un cadre culturel, et elles dépendent toujours de l'utilisation de ressources culturelles. Il n'est pas jusqu'aux variations individuelles dans la nature ou l'usage de l'esprit qui ne puissent être attribuées aux diverses possibilités que proposent différents cadres culturels, même si ce ne sont pas les seules variables du fonctionnement mental. » (Bruner, 1996, p.18)

L'apprentissage situé se fait dans l'intersubjectivité. Il y a un « choc des pensées » qui est à l'origine de la réflexion comme processus dynamique d'intégration des points de vue. La centration serait à l'origine du processus du « Faire œuvre » individuel (processus introspectif), alors que la confrontation des points de vue, par la négociation de sens, serait à l'origine de la décentration. Elle serait ainsi porteuse d'interaction sociale et de lien social fort. L'apprentissage est situé dans un quotidien culturel, mais il peut être aussi situé comme étant celui qui se fait dans les communautés, à l'opposé de l'apprentissage scolaire, en contexte, autour d'échanges ouverts sur des problèmes communs concrets. Il est contextualisé au sein d'un domaine d'action, et lié aux buts à court et à long terme des individus, à leurs raisons d'agir et aux sentiments qui leur sont associés.

Les apprentissages au sein d'un groupe coopératif en font une **organisation apprenante**. Ce concept est utilisé dans des milieux professionnels et de recherche. Jeanne Mallet en distingue deux sens :

- Le premier est lié à l'apprentissage individuel.

- Le deuxième établit un lien entre apprentissages individuels et apprentissage collectif, au sein d'un système vivant ouvert et auto-éco-organisé, « *système dans lequel les principes de dialogie, de récursivité et d'hologramme, chers à Edgar Morin, pourront être retrouvés, ainsi que des phénomènes de nouvelles propriétés émergentes.* » (Mallet, 1998)

L'intelligence collective peut être un des effets de l'organisation apprenante.

2.4.2 L'intelligence collective

Peter Senge aborde ce concept sans réellement le nommer en 1991, dans « La cinquième discipline ». Il est présenté dans deux livres publiés à peu près au même moment, en 1994, mais abordant la question sous deux angles différents. Le premier est celui de Bonabeau et Théraulaz, qui définissent l'intelligence collective comme la capacité d'un groupe à résoudre collectivement un problème, ce dont un agent isolé ne serait pas capable. Ils fixent quatre propriétés émergeant des interactions entre individus et permettant de dépasser par exemple les faibles capacités cognitives des insectes. Dans le livre de Bonabeau et Théraulaz, la notion d'intelligence collective est volontairement restreinte à des agents ou des systèmes d'intelligence artificielle distribuée, systèmes multi-agents. Elle émergerait des interactions entre individus. Partant de l'exécution de tâches réputées complexes, ils s'intéressent aux actions, modes de communication, de coopération et de compétition mises en œuvre par les membres de groupes. Ils déterminent que l'intelligence manifestée dans ces situations émerge des interactions des « agents ».

Pierre Lévy utilise aussi le concept d'intelligence distribuée, mais semble dépasser l'idée d'agent pour aller vers les acteurs ou auteurs de ces phénomènes. Il s'intéresse au monde des relations humaines et à l'aspect coopératif.

« 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 renouveau de la démocratie. » (Lévy, 1995)

Lévy associe donc coopération, intelligence collective et démocratie. Olfa Zaïbet, ATER à l'université de Nice Sophia Antipolis, travaillant à l'Institut d'Administration des Entreprises, a publié sur Internet un article, « Collaboration dans l'entreprise et intelligence collective ». Elle donne la définition suivante de l'intelligence collective, en page 15 :

« 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)

Selon elle, pour parvenir à une capacité à innover en même temps qu'à une réflexivité dans la formation, dans la recherche, ou dans tout groupe, une des voies possibles pourrait être le fonctionnement suivant :

Axe affectif	Axe cognitif	Axe social	Axe idéologique
Attachement (pédagogie des expériences positives)	Stimulation (pédagogie différenciée)	Communication (pédagogie interactive)	Bien
Acceptation (pédagogie rogérienne humaniste)	Expérimentation (pédagogie active)	Considération (pédagogie du chef d'œuvre)	Vrai
Investissement (pédagogie du projet)	Renforcement (pédagogie behavioriste)	Structures (pédagogie institutionnelle)	beau

D'après (Pourtois, Desmet, 2004, p.57) *L'éducation implicite (2004)*, Jean-Pierre Pourtois, Huguette Desmet, Paris : PUF

2.7 Pédagogie coopératives pour les adultes

Ce paragraphe propose des applications des pédagogies coopératives dans le cadre de la formation des adultes.

2.7.1 Desroche et les collèges coopératifs

Henri Desroche s'appuie sur Gide, Profit, Owen, Fourier, Freinet, pour constituer une pédagogie coopérative pour les adultes.

Henri Desroche met en place dans les collèges coopératifs, une méthodologie en partie inspirée de la pédagogie Freinet, reposant sur l'utilisation de la recherche-action (les différentes acceptions du terme seront décrites plus loin), intégrée à une forme « d'auto-formation assistée ». Il décrit son projet de la manière suivante : « (...) *La méthodologie de cette opération s'apparente à celle des pédagogies Freinet (telles qu'elles ont été testées pour les enfants du primaire ou du secondaire), mais en les réinterprétant et en les projetant pour un cercle d'adultes sollicités pour un parcours pédagogique au niveau de l'enseignement supérieur ou/et de la recherche (en fait, diplôme E.H.E.S.S., maîtrises professionnelles, D.E.S.S. ou D.E.A., voire thèses du 3ème cycle).* » (Desroches, 1978)

Le site de l'université coopérative européenne, qui a fait suite à l'université coopérative internationale à la mort d'Henri Desroche, présente un glossaire très intéressant où est défini le terme pédagogie coopérative.

Les principes fondamentaux de la pédagogie coopérative¹

1. La pédagogie coopérative est fondée sur une interaction entre action et réflexion (recherche) ou entre pratique et théorie (savoir ou connaissance).
2. La personne adulte en formation est le sujet de son histoire et l'acteur premier de sa formation dans une interdépendance positive avec les autres (les pairs de son groupe et les formateurs).
3. La relation entre la personne en formation et le formateur (l'accompagnateur) est fondée sur le respect mutuel et la coopération.
4. Le formateur est un accompagnateur et un " facilitateur d'apprentissage " :
5. Les échanges entre pairs (apprenants) du " groupe d'apprentissage coopératif " ou " groupe-classe " et entre les groupes du réseau (ici l'UCE) sont au cœur d'une pédagogie coopérative ; les échanges entre les formateurs-accompagnateurs de chaque équipe pédagogique et entre les équipes pédagogiques du réseau le sont tout autant. Ces échanges sont intégrés dans le dispositif et la démarche de formation.
6. La pédagogie coopérative permet d'atteindre les objectifs suivants :
 - a- Diversifier les situations pédagogiques - auto-formation, co-formation, hétéro-formation, éco-formation (1) -, créer une pluralité d'opportunités formatives,
 - b- Maximiser les apprentissages en assurant la participation de tous les étudiants (recherche d'efficacité, démarche d'implication),
 - c- Développer les compétences (2) coopératives : communication, mutualisation, co-production, co-apprentissage,

¹ Extraits d'un document téléchargeable www.uhb.fr/ccb/pedagogie.htm

- d- Renforcer les logiques collectives d'entraide et de solidarité et modérer les logiques individualistes,
- e- Offrir des temps de régulation.

2.7.2 La posture du formateur

On assiste au passage de la figure dominante du formateur « instructeur », chargé de la transmission des savoirs et des compétences en direction de « formés » supposés réceptifs, à la figure émergente du formateur « facilitateur », médiateur de l'appropriation des savoirs par des apprenants... supposés actifs. Cette évolution correspond à la distinction entre « apprendre à quelqu'un » (en anglais *to teach*) et « apprendre quelque chose » (*to learn*). Il est important d'avoir clairement à l'esprit ce qu'est « apprendre », avant de se préoccuper de choisir une stratégie pédagogique pour développer les apprentissages.

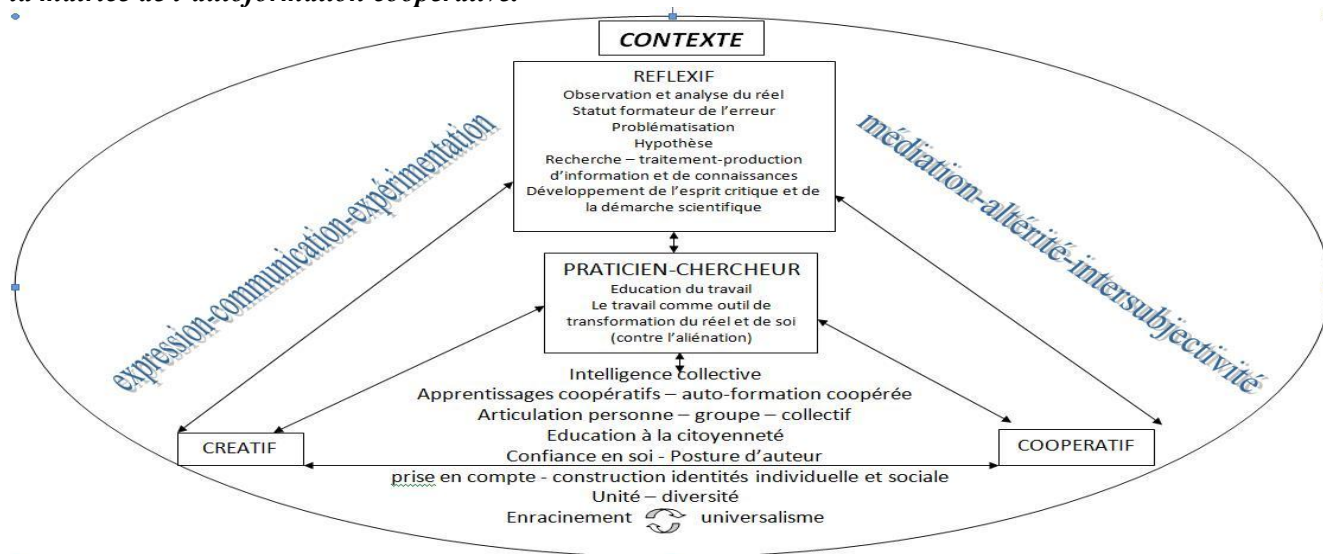
[...]« Enseigner » et « apprendre » sont bien souvent confondus en français. La différenciation entre activité d'enseignement et activité d'apprentissage n'est pas anodine. De façon générale, on peut dire qu'enseigner est sous-tendu par une volonté: celle de transmettre, de « faire connaître en indiquant », au mieux de « faire apprendre à quelqu'un d'autre ». Alors qu'apprendre revêt un caractère plus « intime », propre au sujet lui-même, dans un processus de saisie (apprehendere) d'informations et/ou de significations. On considère que les situations sociales, psychologiques, dans lesquelles l'individu se trouve, agissent sur les mécanismes d'apprentissage. La vie, le rapport au « réel », lui offrent naturellement de telles occasions. Les enseignants et les formateurs font partie de cet environnement et le pédagogue (en eux) a pour mission de créer des conditions d'apprentissage optimales. Il ne s'agit plus seulement de transmettre des savoirs, mais de permettre aux apprenants de construire de nouvelles connaissances à partir de ce qu'ils savent déjà. En effet plus qu'ailleurs, dans une formation qui s'adresse à des adultes, on sait que l'on ne peut pas, et que l'on ne doit pas, « tout reprendre à zéro » (Knowles, 1990). Pour J.-P. Boutinet, l'apprentissage adulte est une « métamorphose cognitive » permanente. Pour G. Vergnaud, le fonctionnement cognitif de l'adulte part de l'expérience¹. (Carré et Jean Montclerc, 2004, p.410-411),

L'enjeu de la pédagogie des adultes, parfois nommée *andragogie* (pour, précisément, dépasser l'assimilation des situations qu'elle vise à un scénario de poursuite de la relation scolaire), et plus largement le défi lancé à la notion d'ingénierie pédagogique, est de parvenir à construire des méthodologies efficaces et étayées sur les connaissances éprouvées du fonctionnement cognitif de l'adulte dans son milieu social. Le développement des compétences à apprendre apparaît alors comme aussi important que l'élaboration de situations favorables. (Carré et Jean-Montclerc, 2004, p.416)

Des interactions se sont largement développées entre la pédagogie et l'andragogie, inscrites quand dans les paradigmes constructivistes et socioconstructivistes. Il est essentiel que les enseignants se voient proposer des situations de formation leur permettant de développer ensuite ces compétences chez leurs élèves. C'est le fondement de ma recherche en thèse (Saint-Luc, 2011), qui a conduit à la conceptualisation de l'autoformation coopérative, appliquée ensuite dans le cadre de la formation continue à l'université.

2.7.3 L'autoformation coopérative

Ces principes sont à la base du fonctionnement mis en place dans le cadre des enseignements dans les filières professionnelles des licences et master destinés à la formation de formateurs à l'université d'Aix-Marseille, dans le cadre du département de Sciences de l'Education de Lambesc. Ils sont présentés de manière synthétique dans **la matrice de l'autoformation coopérative**.



Cette matrice a généré également la conception des ateliers proposés dans le cadre de l'université d'été des enseignants de la CCI de Paris Ile de France. Elle apparaît donc comme forme possible d'enseignement dans le cadre de l'éducation comme de la formation, dans divers milieux professionnels. Elle nécessite une part importante de création propre à chaque contexte afin de permettre un ajustement. Les conditions de temps la transforment considérablement, car la possibilité de vivre une situation pour l'analyser et la transférer sont essentielles, le processus de maturation jouant un rôle capital.

CONCLUSION

Il est utile de distinguer les pédagogies différenciées et les pédagogies coopératives, mais elles peuvent se retrouver combinées dans différentes situations. La pédagogie différenciée est fondée sur une organisation rigoureuse et la création de nombreux outils d'évaluation formative. Elle s'appuie sur une approche behavioriste des apprentissages. La posture pédagogique de l'enseignant ou du formateur peut évoluer selon les savoirs, les publics, la durée, la culture institutionnelle. La différenciation pédagogique peut aussi prendre la forme de pédagogies actives et coopératives, qui s'inscrivent dans les conceptions constructivistes et socioconstructivistes de l'apprentissage.

La formation des formateurs avec ces types de pédagogies apparaît comme très importante : elle relève d'une véritable professionnalisation, car il ne s'agit pas d'imitation, mais bien d'une nécessaire créativité indispensable à l'ajustement à des situations très variées.

La pédagogie et la didactique se complètent dans les différentes situations d'enseignement / apprentissage. La transposition des méthodes pédagogiques (pédagogies actives, différenciées...) dans le domaine de la formation constitue une perspective très importante pour améliorer l'efficacité des apprentissages en prenant en compte l'hétérogénéité. Les pédagogies coopératives peuvent faire de la diversité une source de richesse. Cela suppose de reconsidérer la place de l'enseignant ou du formateur, et de sortir d'un conditionnement qui a fait intégrer la sélection comme finalité, afin de considérer l'éducabilité comme un principe de base.

Bibliographie :

- Adam L., Meirieu P., Richardet C., & Serre F. (1986). *Différencier la pédagogie. Français et Mathématiques au collège*. Lyon : CRDP.
- Andrieu A. (dir) (2005). *Expérimenter pour apprendre*. Paris : L'Harmattan
- Anzieu D. et Martin J.-Y. (1971), *La dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF
- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Astolfi, J.-P. (1996, février-mars). Le paradoxe pédagogique. *Sciences humaines, Hors série 12*, 8-12.
- Aumont B. Mesnier P.-M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris : PUF
- Authier M., Lévy P. (1993). *Les arbres de connaissances*, Paris : La Découverte
- Axelrod R. (1984) *Donnant, donnant Théorie du Comportement Coopératif*. Paris : Odile JACOB
- Bandura A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga
- Barnier G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : L'Harmattan
- Bassis O. (2011/2012). La démarche d'auto-socio-construction des savoirs à l'école et en formation. Colloque de l'AFIRSE – Paris – juin 2011
- Battut, E., & Bensimon, D. (2006). *Comment différencier la pédagogie*. Paris : Retz.
- Baudrit A. (2005). *L'apprentissage coopératif origines et évolution d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck
- Blanchard E. et Jollivet-Blanchard C. (2004). *L'expérience de la coopération dans l'éducation Pourquoi ? Comment ?*. Paris : L'Harmattan
- Bourgeois E. (2004). « Interactions sociales et performances cognitives » in Carré P, Caspar P., *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod p.301-316
- Carré P. Jean-Montclerc G. (2004). De la pédagogie à l'ingénierie pédagogique. in Carré P Caspar P. (dir) *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod. p. 407-437
- Connac S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. Paris : ESF
- Connac S. (2012). *La personnalisation des apprentissages Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. Paris : ESF
- Dejours C. (2009-2013). *Travail vivant 2 : travail et émancipation*. Paris : Payot et Rivages

- De Landsheere G. et V. (1976). *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : PUF
- Fournier, M. (1996, février-mars). La pédagogie différenciée. *Sciences humaines, Hors série 12*, 25- 26.
- Freinet C. (1946). La Coopération à l'Ecole Moderne. *Brochure d'Education Nouvelle Populaire N° 22*, Vence, Juin 1946
- Freinet C. (1978 - 1960). *L'éducation du travail*. Genève : Delachaux et Niestlé
- Freinet C. (1965). De la dynamique des groupes à la coopération scolaire et à l'autogestion. *L'éducateur n°11*, 1er février 1965. Cannes : CEL, p.1-6
- Freinet C. (1966). Le tâtonnement expérimental. Dans les traces du tâtonnement expérimental, in *BTR n°18-19*, 20 avril 1976, Cannes : CEL
- Freinet E. (1977). Freinet et la coopération (1). *CREU techniques Freinet n°2*, Cannes : CEL, p.19-22
- Gillig J.-M. (1999). Les pédagogies différenciées Origine, actualité, perspectives. Bruxelles : De Boeck
- Giordan A. (1998). *Apprendre !*. Paris : Belin
- Huberman M. (1988). « La pédagogie de maîtrise : idées-forces, analyses, bilans » in Huberman M. (dir) *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 13-33
- Launay M. (1976). « Théorie et pratique ou nouveau discours de la méthode (1) ». in Revue trimestrielle du Centre de Recherches et d'Echanges Universitaires Techniques Freinet n°1. Cannes : CEL, 4^{ème} trimestre 1976
- Launay M. (1977), « La pratique et la théorie coopérative de Célestin Freinet », in *Creu techniques Freinet*. Cannes : CEL,
- Launay M. (1977), « La pratique et la théorie coopérative de Célestin Freinet », in *Creu techniques Freinet*, Cannes, CEL, p.23-33
- Legrand, L. (1994). Pédagogie différenciée. In Champy, P., & Etévé, C. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 728-734). Paris : Nathan.
- Legrand, L. (1995). Les différenciations de la pédagogie. Paris : PUF.
- Lémery E. (2010). *Apprendre, c'est naturel... Un processus universel d'apprentissage, d'action et de pensée : le tâtonnement expérimental*. Paris : Thélès
- Lévy P. (1995). *Pour l'intelligence collective, cyberspace et démocratie*. Le Monde diplomatique octobre 1995
- Lévy P. (1994). *L'intelligence collective Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris : La Découverte
- Mallet J. (2001). *L'entreprise apprenante : de l'organisation formatrice à l'organisation apprenante en passant par les théories de la complexité*. En question : Lambesc université de Provence
- Marchive A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique*. Rennes : PUR
- Meirieu, P. (1985). L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée. Paris : ESF
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre, oui mais ... comment ?* Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1996). La pédagogie entre le dire et le faire. Paris : ESF
- Mons N. (2009). *Les nouvelles politiques éducatives La France fait-elle les bons choix ?*. Paris : PUF
- Morandi F. (2001). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Paris : Nathan
- Perret-Clermont A.-N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang
- Perrenoud P. (1993). « Echec et soutiens scolaires ». Lyon. *Se former +*, n° S27, mai 1993
- Perrenoud P.(1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Piaget, J. (1936) *La Naissance de l'Intelligence chez l'Enfant*,
- Piaget, J. (1937) *La Construction du Réel chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé
- Piaget, J.(1967). *Biologie et Connaissance : essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Paris : Gallimard
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette éducation
- Pourtois J.-P., Desmet H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris : PUF
- Pourtois J.-P., Desmet H., (2004). *L'éducation implicite*. Paris : PUF
- Rayou P., Ria L., Gelin D. (2007) *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Paris : Armand Colin « 128 »
- Reuter Y. et al. (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan
- Roucaute J. (1981). *Les pouvoirs de l'éducateur, pour une éducation coopérative*. thèse de psycho-pédagogie et Sciences de l'Education sous la direction d'Henri Claustre
- Saint-Luc F. (1999). Voie heuristique et voie didactique. *L'Ajuda*, 53, 12-17
- Saint-Luc F. et al (2005-2007). Démarrer en pédagogie Freinet Pourquoi ? Comment ? éditions ICEM n° 50
- 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. Université d'Aix-Marseille

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

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

Zakhartchouk, J.-M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Lyon : INRP.

Sitographie

Laurent S. (2001). *Pédagogie différenciée*. Site de l'IUFM d'Aix-Marseille. [En ligne]. <http://recherche.aix26-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/laurent2/index.html> (page consultée le 24 octobre 2008)

Meirieu, P. (1996). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? (pp. 1-32). [En ligne]. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf> (Page consultée le 7 janvier 2008).

Meirieu, P. (non daté). La gestion de l'hétérogénéité et la différenciation pédagogique dans la classe (grille de travail) (pp. 1-3) Site de Philippe Meirieu. [En ligne]. http://www.meirieu.com/ARTICLES/gestionhete_peddif.pdf (Page consultée le 7 janvier 2008).

Différenciation pédagogique dans la classe (grille de travail) (pp. 1-3) Site de Philippe Meirieu. [En ligne]. http://www.meirieu.com/ARTICLES/gestionhete_peddif.pdf (Page consultée le 7 janvier 2008).

Obin J.-P. (2002) *Enseigner, un métier pour demain*, rapport pour le Ministre de l'Education Nationale, <http://education.devenir.free.fr/Documents/obin.pdf>

Parodi Maurice et Penven Alain *Pour une pédagogie coopérative* Université Coopérative Européenne [en ligne] <http://www.ccb-formation.fr/telecharger/PedagogieCooperative.pdf> consultée le 9 12 12

Robbes B. (2009). La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre. [en ligne], http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf consultée le 9 12 12

Zaïbet O. , *Collaboration dans l'entreprise et intelligence collective*, <http://www.strategie-aims.com/aims06/www.irege.univ-savoie.fr/aims/Programme/pdf/SI6%20ZAIBET.pdf> , [ref du 31 05 09]