



LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS: CONSTATS ET PERSPECTIVES D'ÉVOLUTION

THE FRENCH EDUCATIONAL SYSTEM: FINDINGS AND PROSPECTS FOR EVOLUTION

EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS: HALLAZGOS Y PERSPECTIVAS PARA LA EVOLUCIÓN

Saint-Luc Florence¹

Résumé: Les comparaisons internationales et un retour sur l'histoire du système éducatif français aident à en cerner des « points aveugles » qui révèlent de nombreuses résistances au changement apparaissant face à des prescriptions descendantes. Les enquêtes internationales d'évaluation, telles que PISA, s'intéressent à l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs, éléments à prendre en compte pour le contexte hexagonal. L'UNESCO a proposé des rapports intéressants sur l'éducation ; ils présentent des finalités pour des perspectives d'évolutions possibles. Un cadre théorique est posé à partir de là, inspiré par la pensée complexe, pour la mise en place d'une recherche collaborative internationale : des méthodologies de recherche-action/formation des enseignants et de leurs formateurs ont conduit à des résultats, présentés sous la forme de propositions transposables issues de didactiques professionnelles innovantes. Elles reposent sur des situations d'enseignement / apprentissage dans un cadre (socio)constructiviste, et pourraient être appliquées au niveau micro, méso et macro, pour transformer les « acteurs » d'un système éducatif.

Mots-clés : recherche-action, enseignement/apprentissage, pédagogies actives et coopératives, complexité, socioconstructivisme.

134

¹Professeure des écoles, docteure en Sciences de l'Éducation et chargée de cours à Aix-Marseille Université, CNRS, ADEF EA 4671 ADEF (Apprentissage Didactique Evaluation Formation), ENS de Lyon, IFE, 13248, Marseille, France. E-mail: florence.saintluc@univ-amu.fr

Abstract: International comparisons and a return on the history of the French education system help to identify "blind spots" that reveal many resistance to change appearing against top-down prescriptions. International evaluation surveys, such as PISA, focus on the efficiency and equity of education systems, elements to be taken into account for the French context. UNESCO has proposed interesting reports on education; they present goals for possible evolution perspectives. A theoretical framework is laid from there, inspired by complex thinking, for the establishment of an international collaborative research: methodologies of research-action / training of teachers and their trainers led to results, presented under the form of transposable propositions resulting from innovative professional didactics. They are based on teaching / learning situations within a (socio) constructivist framework, and could be applied at the micro, meso and macro levels to transform the "actors" of an education system.

Keywords: action research, teaching / learning, active and cooperative pedagogies, complexity, socioconstructivism.

Resumen: Las comparaciones internacionales y una presentación de la historia del sistema educativo francés ayudan a delimitar "puntos ciegos" que muestran numerosas resistencias que aparecen frente a condiciones descendentes. Las investigaciones internacionales de evaluación, como Pisa, se interesan por la eficacia y la equidad de los sistemas educativos, elementos que necesitan tener en cuenta para el contexto del país. La UNESCO propuso informes interesantes sobre educación. Presentan finalidades para perspectivas de evolución posibles. Desde allí, un marco teórico, inspirado por el pensamiento complejo, desemboca sobre la instauración de una investigación acción cooperativa internacional. Metodologías de investigación-acción / formación de los profesores y de sus formadores condujeron a resultados, presentados en forma de propuestas transportables, resultantes de didácticas profesionales innovadoras. Se basan en situaciones de enseñanza / aprendizaje, en un marco (socio)constructivista y podrían aplicarse en el nivel micro, meso y macro, para transformas a los "protagonistas" de un sistema educativo.

Palabras-CLAVES: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN, enseñanza/aprendizaje, pedagogías activas y cooperativas, complejidad, socioconstructivismo.

Envio 14/05/2019

Revisão 14/05/2019

Aceite 25/08/2019

135



INTRODUCTION

Repenser l'éducation, et donc la formation, est actuellement la volonté affichée en matière de refondation de l'école. Les enquêtes internationales d'évaluation, présentées dans ce document nous conduisent à nous interroger. Est-il possible de susciter des transformations au sein d'un système éducatif? Quelles pourraient être les raisons qui empêchent le système d'être efficace? La question de la formation pourrait bien être un des facteurs responsables de cette inertie, avec sans doute également des résistances dues à une incorporation profonde d'implicites qui conditionnent les représentations et les modes d'action des enseignants (et des élèves). Dans un premier temps, il est important d'en (faire) prendre conscience. L'analyse institutionnelle (Authier et Hess, 1981) peut être considérée comme une forme de recherche-intervention. Elle vise à révéler l'institué, qui a effacé les traces de sa construction, pour aller vers l'instituant, en utilisant des analyseurs. C'est avec cette intention que les deux premières parties de ce texte ont été rédigées. La volonté d'une transformation du système par les acteurs eux-mêmes se retrouve dans les mouvements d'éducation populaire : le travail s'y effectue au niveau des enseignants, mais aussi des intervenants du péri-scolaire, des parents, et des « apprenants ». L'autoconfrontation (simple et croisée) met à jour les dimensions profondes de l'activité tout en transformant les acteurs de ces formes de recherche. La recherche-action et la recherche collaborative suscitent la transformation des personnes comme des environnements concernés. Ces méthodologies, présentées dans la troisième partie, appliquées à la formation des enseignants et de leurs formateurs, pourraient-elles être un moyen privilégié pour susciter des effets de transformation? La convergence possible de ces points a suscité un travail de thèse de Sciences de l'Éducation portant sur la mise en place d'une recherche collaborative internationale sur la formation des enseignants et de leurs formateurs, dont la coopération, le tâtonnement expérimental (Lèmery, 2010) et l'interculturalité constituent des fondements. Les résultats sont proposés en quatrième partie sous la forme de 4 catégories, présentant pour chacune des pratiques observées et des perspectives d'évolution, avant de proposer une discussion.



EFFICACITÉ ET ÉQUITÉ DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS ET SITUATION FRANÇAISE

Pour Felouzis, en 2008, un système éducatif équitable produit aussi peu d'inégalités que possible entre individus et groupes d'individus. Pour Baudelot et Establet, en 2009, un système scolaire est efficace s'il permet l'assimilation, pour la majorité des élèves, dans les temps, des connaissances proposées, et leur mobilisation à bon escient dans la vie.

LES COMPARAISONS INTERNATIONALES

D'après N. Mons (2007), la comparaison internationale fait apparaître deux cultures pédagogiques opposées concernant la perception de l'hétérogénéité : handicap pour les apprentissages ou point d'appui. Elle classe les systèmes éducatifs en modèles basés sur les concepts de séparation (organisation précoce par filières sélectives : Allemagne, Autriche, Hongrie...) et d'intégration. Trois approches différentes de l'intégration existent, avec un tronc commun durant le 1er cycle du 2d degré :

137

Intégration individualisée: L'école fondamentale organise l'individualisation pour tous, pas seulement pour les élèves en difficulté. Il y a très peu d'abandons et de sorties du système scolaire sans qualification. Le soutien apporté aux élèves dans le cadre de l'école publique est important, mais en Finlande, l'hétérogénéité est également prise en compte par la coopération. Le modèle d'intégration individualisé s'appuie sur le groupe et sur l'élève.

Intégration à la carte (pays anglophones): Le regroupement des élèves par niveau et par discipline constitue la variable d'ajustement ; la mise en œuvre des parcours est organisée à des rythmes qui peuvent être différents pour des programmes relativement communs. Le modèle d'intégration à la carte s'appuie essentiellement sur l'élève. Les sorties du système scolaire sans qualification sont en faible nombre.

Intégration uniforme: France, Portugal, Espagne. Pour ces pays, les variables d'ajustement permettant de gérer l'hétérogénéité sont le nombre massif de redoublements, l'échec scolaire et les classes de niveau en secondaire (surtout en secondaire supérieur), puisque l'intégration uniforme repose sur un tronc commun

jusqu'à la fin du « secondaire inférieur ». Les sorties du système sans qualification représentent un nombre assez important.

L'intégration individualisée apporte l'efficacité et l'égalité dans les systèmes éducatifs. L'intégration à la carte est efficace, mais inégalitaire. Deux systèmes sont inefficaces: l'intégration uniforme et la séparation, avec en plus dans ce dernier cas, une très grande inégalité.

Le mouvement Finlandais de l'Ecole Moderne a joué un rôle très important dans les réformes réalisées dans le pays après la Rencontre Internationale Des Educateurs Freinet, qui s'est tenue dans le pays en 1990; le thème proposé à la réflexion était la dimension interculturelle dans l'éducation, aspect particulièrement bien traité dans ce pays nordique. L'enseignement privé y est très réduit. Le système éducatif est à la fois efficace et équitable. Il n'y a pas d'incompatibilité entre excellence scolaire et traitement de la difficulté scolaire. L'exemple finlandais nous renvoie aux points aveugles du système français, mis en évidence par des travaux nationaux de sociologie, mais également par un retour sur son histoire.

138

RAPPEL HISTORIQUE

Selon A. Querrien (2005), l'enseignement mutuel, originaire d'Angleterre et du milieu protestant, était efficace au début du XIX^{ème} siècle avec un minimum de moyens. Jugé révolutionnaire par les conservateurs, il disparut à la fin du XIX^{ème} siècle.

N. Mons cite Victor Cousin pour illustrer le choix anti-démocratique des Républicains : il s'agissait de ne pas donner des relations ou goûts qui feraient sortir les enfants issus des classes modestes ou moyennes de leur catégorie sociale d'origine. Elle présente le système éducatif Français d'avant 1975 sous la forme d'un système dual qui opposait la filière Petit Lycée / secondaire, destiné à l'élite sociale, initié sous Napoléon (1802), et la filière primaire-professionnel ouverte aux catégories sociales modestes à partir de la loi Guizot (1833). Les Républicains souhaitent mettre en place une école contre-pouvoir à l'enseignement catholique, mais refusent toute mixité sociale. A partir de 1920, il est envisagé une réunification des deux filières, mais ce projet est repoussé pendant 60 ans. Deux conceptions de l'école s'affrontent :

- le collège comme prolongation de l'école primaire et de ses pratiques pédagogiques avec un accent mis sur la transmission;
- un Petit Lycée orienté vers l'acquisition de connaissances disciplinaires, dans une perspective de débouchés universitaires et en vue de préparer les grandes écoles.

Le lobby des agrégés, comportant bon nombre de parlementaires influents, défend la seconde option. Le système du collège unique, à l'inverse des objectifs affichés, continue à sélectionner les élites sous la forme d'un fonctionnement datant du XIX^{ème} siècle, issu des premiers lycées mis en place par Napoléon (Obin, 2002).

POINT DE VUE SOCIOLOGIQUE

C. Baudelot et R. Establet, en 2009, défendent cette thèse, en précisant que l'école française a gardé pour objectif implicite la sélection d'une petite élite, courant après les meilleures positions sociales, au détriment de l'élévation du niveau moyen des élèves. La conséquence en est une relégation rapide et très coûteuse sur le marché du travail. Les résultats de l'enquête PISA 2009 confirment cette thèse. Le nombre d'enfants en grande difficulté en France est passé de 15% en 2000 à près de 20% en 2009, pendant que le pourcentage d'élèves les plus performants est passé de 8,5% en 2000, à 9,5% en 2009. L'impact du milieu socio-économique sur les résultats scolaires est plus grand que dans la moyenne des pays de l'OCDE. Au Portugal, les résultats de l'enquête PISA 2009 font apparaître que l'échec scolaire a été réduit de manière sensible, grâce à une politique volontariste de démocratisation. Les résultats de PISA montrent donc que la tendance actuelle en France est une aggravation des inégalités, en renforçant les extrêmes au niveau des résultats.

Les enquêtes PISA de 2006 et 2009 évaluent la manière dont les connaissances acquises sont réutilisées pour comprendre le monde, assurer le développement personnel et la participation citoyenne. Elles mettent en évidence le fait que les Français obtiennent de très bonnes performances pour le prélèvement d'informations dans des supports écrits propres à l'enseignement scientifique (tels que graphiques, tableaux, diagrammes), mais ont des résultats inférieurs à la moyenne quand il s'agit d'expliquer des situations de la

vie courante avec des connaissances acquises dans le cadre scolaire (Sollicec, 2007). En matière scientifique, les problèmes liés à la place des sciences sont aggravés par le fait que l'orientation est fondée sur le prestige et le pouvoir, suscitant ainsi une crise de la fréquentation des filières scientifique dans l'enseignement supérieur (Baudelot & Establet, 2009).

Les mathématiques servent de critères de sélection et l'enseignement professionnel est dévalorisé, les orientations de ce type correspondant généralement à celles des élèves en difficulté. L'enseignement technologique, mis en place lors de la loi d'orientation de 1989, se voulait une alternative à ce choix, mais de grandes résistances ont empêché sa véritable implantation. La hiérarchisation sociale est profondément intégrée dans les mentalités. Elle apparaît dans l'analyse du système éducatif français modélisé par J. Ginestié.

Cette intégration du modèle social va façonner les réactions du système à la volonté de mettre en place un collège unique. De 1975 à 1985, dans le collège Haby, les enseignants réagissent à l'hétérogénéité qui leur est imposée en faisant doubler le taux de redoublement en 5^{ème}. Le deuxième effet consécutif est l'apparition de l'effet établissement, mettant en œuvre de nouvelles inégalités dans les carrières scolaires. *Ces faits montrent que le conditionnement culturel génère des résistances importantes face à une recherche d'équité du système éducatif. Pratiquer un enseignement différencié et une intégration individualisée devrait conduire à améliorer de manière notable les résultats pour diverses catégories d'élèves, mais demande un très haut niveau de qualification pour les enseignants, donc une formation professionnelle de grande qualité.*

140

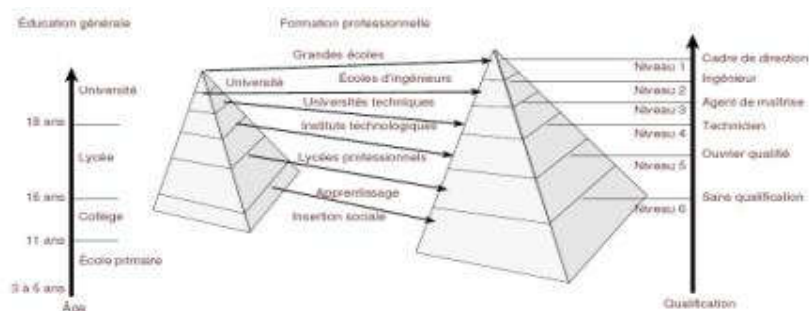


Figure 5 : interrelations entre le système scolaire et universitaire et le système social



Figure 1. Les interrelations entre le système scolaire et universitaire et le système social. Font: (Ginestié, 2006, p.85)

Le fonctionnement du système éducatif s'est éloigné plus que jamais du plan Langevin Wallon, ou des préconisations des rapports de l'UNESCO, dont les analyses correspondent à un certain nombre de ces constats.

L'UNESCO ET LES SEPT SAVOIRS NÉCESSAIRES À L'ÉDUCATION DU FUTUR

L'Organisation des Nations-Unies pour l'Education, les Sciences et la Culture, laboratoire d'idées et catalyseur de coopération internationale, a confié des missions à des groupes internationaux pour établir des rapports sur le thème de l'éducation.

LES RAPPORTS DE L'UNESCO

Trois rapports ont été publiés, en 1972, 1996, et 1999.

141

APPRENDRE A ETRE », SOUS LA DIRECTION D'EDGAR FAURE EN 1972

Ce rapport souligne l'importance de l'enseignement scientifique et technologique et développe la conception d'un humanisme scientifique. Il dénonce la prédilection de l'enseignement général pour l'abstraction, sous la forme d'un dédain aristocratique pour les applications pratiques ou techniques, considérées comme serviles. Cette dichotomie conduirait donc à ne préparer qu'à un nombre restreint de professions, et le manque de travail sur des aspects techniques ou pratiques empêcherait de s'adapter à des postes nécessitant ce type de compétences. Le lien entre théorie et pratique motiverait davantage les élèves; articulé avec la polyvalence, la démocratisation de l'enseignement pourrait se réconcilier, selon les auteurs du rapport, avec la rationalité économique.

La conception de l'école séparée de la vie, telle qu'elle est répandue et implicite dans le système éducatif français, est à l'opposé des préconisations du rapport 1972 de l'UNESCO, qui recommande de ne pas cloisonner l'enfant dans deux vies parallèles, l'univers scolaire où il s'instruirait de manière désincarnée, et la vie qui deviendrait un lieu de contre-éducation. La commission insiste sur la nécessité de développer une plus



grande capacidade d'autonomie et de jugement qui suppose une grande place laissée à l'éthique, avec le renforcement de la responsabilité personnelle dans la réalisation du destin collectif. Le développement de la coopération internationale pour l'innovation éducative est présenté comme essentiel.

L'ÉDUCATION, UN TRÉSOR EST CACHÉ DEDANS, SOUS LA DIRECTION DE JACQUES DELORS, EN 1996

Une trop grande place est accordée au quantitatif et au court terme. Ainsi, les réformes qui se succèdent rapidement ne permettent pas de tester la mise en œuvre, et d'évaluer les effets, ceci causant un préjudice auprès des élèves, des parents et des enseignants. Associer les enseignants au processus de réforme, de manière participative, est présenté comme essentiel pour ne pas les voir échouer. Les contraintes de la compétition font oublier aux responsables la nécessité d'amener chaque humain à la possibilité de saisir sa chance par l'éducation. Les différentes dimensions de l'identité humaine y figurent, dans une perspective éthique, réflexive, articulée à une coopération internationale permettant l'ouverture à l'autre. L'importance des sciences et de la technologie est mentionnée.

L'éducation tout au long de la vie tient une place très importante. Des passerelles entre les différents ordres d'enseignement, la valorisation de l'expérience professionnelle et pratique avec des retours en formation sont des moyens de s'adapter à des formes d'emploi très évolutives. Mais pour que l'expérience puisse revêtir un caractère formateur, pour qu'elle représente la possibilité de se construire tout au long de sa vie, il faut une éducation de base de qualité. L'école devrait donc donner le goût, le plaisir et la capacité d'apprendre, en développant la curiosité. Le modèle promu serait celui d'une société où chacun serait tour à tour enseignant et enseigné. L'imagination humaine, pour préparer la société de demain, doit anticiper les évolutions technologiques. Le développement de la créativité doit donc être un axe essentiel de l'éducation et de la formation. L'apprentissage du vivre ensemble passe, pour la commission, par la connaissance des autres, de leur histoire, de leurs traditions et de leur spiritualité, pour parvenir à gérer de manière intelligente les conflits inévitables.

Les trois objectifs fondamentaux de l'éducation sont apprendre à connaître, apprendre à être, et apprendre à faire. Ils passent, dans le cadre défini précédemment, par une pédagogie active et coopérative. Enfin, le rapport préconise une formation qui permette de savoir faire face à l'imprévu et de savoir travailler en équipe. Ces deux rapports comportent de nombreux points communs avec le dernier, « Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur », demandé à Edgar Morin en 1999.

LES SEPT SAVOIRS NÉCESSAIRES À L'EDUCATION DU FUTUR

Le rapport est développé en 7 chapitres. Le premier aborde les problèmes épistémologiques. Les cécités de la connaissance sont déclinées sous la forme de l'erreur et de l'illusion. L'aveuglement paradigmatique converge avec la notion de point aveugle. Le second définit comme pertinente une connaissance:

- qui place sur un mode dialogique les problèmes globaux et fondamentaux avec les connaissances locales et partielles,
- qui relie les objets à leur contexte,
- qui relie les différents domaines du savoir en évitant la simplification / disjonction / réduction.

143

Il s'agit d'apprendre à relier les parties au tout en prenant en compte leurs interactions complexes. Cela nécessite une réforme de la pensée.

Le 3^{ème} chapitre affirme la nécessité de prendre en compte toutes les dimensions de l'humain pour mieux le comprendre. Pour parvenir à mettre en tension unité et diversité, il faut éviter de fractionner son approche dans un émiettement disciplinaire. La spécialisation abstraite, c'est-à-dire sort un objet de son contexte et des interactions avec son environnement pour mieux l'étudier.

Le 4^{ème} chapitre propose de construire une identité terrienne en la fondant sur l'enseignement de l'histoire des interrelations et des inter-solidarités entre les hommes à l'échelle planétaire, sans omettre les problèmes de domination et d'oppression qui ont causé des dégâts terribles dans l'histoire de l'humanité. L'ethnocentrisme et le sociocentrisme sont présentés comme des obstacles qu'il faut dépasser. Quatre formes de conscience sont à développer: la conscience anthropologique (unité et diversité), la



conscience écologique (les êtres humains partagent la même biosphère), la conscience civique terrienne (responsabilité et solidarité des occupants de la Terre), et la conscience spirituelle, qui développe toutes les dimensions de l'esprit critique et de la compréhension mutuelle. La reliance permet de développer la sagesse de vivre ensemble; le métissage et la rencontre sont producteurs de nouvelles diversités.

Le 5^{ème} chapitre souligne l'importance de former à l'incertitude, et à la nécessité de relier science et conscience. Pour faire face à l'imprévu, il faut apprendre à développer des stratégies qui se modifient en fonction des rétroactions.

Le 6^{ème} chapitre propose de développer l'éducation à la compréhension par la connaissance des autres et d'étudier les sources du mépris, du racisme, de la xénophobie, dans le but de développer une éducation à la paix. La réflexivité et la confrontation à d'autres cultures permettent une décentration propice à sortir des ethnocentrismes, et à développer une plus grande compréhension de l'humain. La culture occidentale, impérialiste, doit accepter qu'elle puisse apprendre des autres cultures. Toute culture peut devenir enseignante et apprenante. Les cultures orientales peuvent permettre de corriger l'activisme, le pragmatisme, le quantitativisme et le consumérisme, pendant que la civilisation occidentale peut apporter la démocratie, le respect des droits humains et la protection de la sphère privée du citoyen dans les autres cultures.

144

Le dernier chapitre met l'accent sur l'éthique du genre humain, qui recouvre le respect des différences aussi bien que des points communs, la solidarité et la compréhension.

La démocratie établit un lien dialogique entre société et individus: les personnes peuvent ainsi s'entre-critiquer, s'entraider, s'entre-réguler, s'entre-épanouir. Elle se nourrit d'antagonismes, et a besoin de diversités. La devise liberté égalité fraternité suppose une conflictualité créatrice, avec un réajustement permanent entre les trois termes. La séparation des pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire est vitale pour les démocraties, qui sont fragiles et inachevées actuellement; des formes de régression existent, comme par exemple le fait de confier à des experts technocrates des prises de décision dont sont dépossédés les citoyens au prétexte qu'elles sont trop compliquées, d'avoir recours à la pensée quantifiante (sondages, statistiques...), en perdant de vue

l'humain, la souffrance, les besoins non quantifiables. Il est nécessaire de générer la démocratie dans nombre de pays, mais aussi de la régénérer en évitant de réduire le politique au technique et à l'économique et à la croissance, en ravivant le civisme, la responsabilité, la solidarité... Les finalités proposées par Edgar Morin pour « Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur » pourraient être résumées comme un *humanisme démocratique et scientifique, et une formation à la pensée complexe. La réforme de la méthode est inséparable d'une réforme de pensée, elle-même inséparable d'une réforme de l'enseignement.*

Les finalités à mettre en évidence pour la conception de fonctionnement de systèmes éducatifs seraient donc :

- *d'apprendre à être, à faire, à penser de manière complexe et avec une approche éthique, humaniste, démocratique,*
- *de développer une démarche d'investigation scientifique apte à se confronter au réel,*
- *d'utiliser la confrontation coopérative interculturelle pour qu'elle puisse favoriser la prise de conscience de points aveugles, et l'émergence d'intelligence collective pour faire face aux défis du XXIème siècle.*

Ces finalités nécessitent donc de former des compétences nouvelles chez les personnes, donc chez les élèves. Cela nécessite de les développer chez leurs enseignants, et donc au préalable chez les personnes qui assurent leur formation. Cette visée transformative a généré la mise en œuvre d'une démarche méthodologique décrite dans une thèse de Sciences de l'Education soutenue en décembre 2011 à l'université d'Aix-Marseille.

CADRE EPISTEMOLOGIQUE ET METHODOLOGIQUE

C'est avec le cadre épistémologique de la pensée complexe que nous avons constitué une recherche collaborative internationale sur la formation de formateurs d'enseignants, au sein du mouvement de l'Ecole Moderne. Une confrontation coopérative interculturelle a commencé, dans un premier temps, par une observation participante armée dans 5 pays européens (Allemagne, Belgique, Espagne, Finlande, Portugal),



complétée par l'autoconfrontation simple et croisée, afin de travailler la dimension macro et méso de leurs systèmes éducatifs, et pour développer un réseau international qui a officiellement vu le jour lors de la rencontre physique d'enseignants et de formateurs de différents pays européens en 2009. Elle a révélé, au niveau méso et micro, des points aveugles, et elle a engendré, dans un second temps, une autoformation coopérative, grâce à l'émergence de nouvelles didactiques professionnelles socioconstructivistes. Celles-ci ont été mises en œuvre dans le cadre de la formation d'enseignants en février 2010, à Valencia, et de formateurs, en juillet 2010, à Nantes, avec un public hétérogène issu de 3 continents. Elles sont fondées sur l'articulation entre « tâtonnement expérimental » et coopération.

LE TÂTONNEMENT EXPERIMENTAL

Le tâtonnement expérimental est fondé, comme la recherche-action, sur une conception expérientielle et enactive de l'apprentissage: faire pour apprendre, apprendre pour faire. E. Lèmery l'a développé en 2010, à partir des écrits et expériences de Célestin Freinet. Il part de l'observation et de l'analyse du réel, conduit à formuler un questionnement et des hypothèses qui peuvent surgir de l'intuition (processus d'abduction), amène des interactions spirales entre déduction et induction, entre modèles théoriques et modèles empiriques, mises à l'épreuve du réel et du groupe coopératif.

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

L'APPRENTISSAGE TRANSFORMATEUR

La théorie de la transformation (Mezirow, 2001) considère que, par un processus d'éducation démocratique, la réflexion critique et l'exigence rationnelle amènent à



négocier sens, fins et valeurs, et fonde la notion de « *point aveugle* ». L'esprit, pour se protéger de l'angoisse, sélectionne des aspects et oriente sa perception. Pour cela, il suspend partiellement ou totalement l'attention dans une zone d'illusions. Les ethnocentrismes font, pour Mezirow, partie des conventions introjectées avec la culture. Le paradigme a été défini par Kuhn comme un ensemble de visions du monde, de méthodes d'investigation, de valeurs, d'attitudes, de croyances, de cadres conceptuels. Il serait donc une perspective de sens à base théorique. Elle est à prendre en compte, parmi d'autres, pour expliquer comment ou pourquoi les gens apprennent, selon Mezirow. L'apprentissage ne peut se construire qu'en développant la capacité de l'apprenant à interpréter et réinterpréter en ses propres termes le sens de son expérience, ce qui sous entend une autoformation. La communication permet d'affiner la validité de la connaissance des faits objectifs, les normes sociales, et l'authenticité de notre expérience subjective. Plus la décentration est importante, moins le consensus peut se fonder sur les croyances et les codes établis de conduite. Les institutions où les compétences communicationnelles sont nécessaires, sous leur forme autogestionnaire et/ou participative, conduisent à une démarche discursive nécessaire pour résoudre les questions pratiques par le dialogue: elles peuvent développer une forme d'apprentissage émancipateur.

147

La dimension internationale du mouvement de l'Ecole Moderne a rendu possible une confrontation coopérative interculturelle en lien avec le tâtonnement expérimental dans une recherche collaborative sur la formation de formateurs. Elle a suscité un apprentissage qui a transformé les représentations et les pratiques des formateurs et des enseignants impliqués. Les perspectives d'évolution proposées sont inspirées par des pratiques effectives observées dans les différents pays et par l'émergence de didactiques professionnelles issues de ce chercheur collectif international.

DES PERSPECTIVES D'ÉVOLUTION FONDÉES SUR DES PRATIQUES À L'ÉTRANGER

Les résultats ont été choisis en fonction des constats développés dans la 1ère partie, et des finalités issues de la 2ème partie : 4 catégories présentent des pratiques



observées, transposables dans le système éducatif français, à condition de ne pas les isoler pour en garder la cohérence.

UNE EDUCATION PSYCHO-SOCIALE POUR ENSEIGNER LA COMPREHENSION DE L'HUMAIN ET DEVELOPPER LA COOPERATION

L'éducation psycho-sociale développe des compétences relationnelles, des savoir-faire et des savoir-être en lien avec la formation à un humanisme démocratique et coopératif.

PRACTIQUES EFFECTIVES DE FORMATION

En Espagne, la *co-éducation* est une discipline courante dans la formation initiale et continue en Espagne, pour transformer les conditionnements liés aux idées reçues en matière de rôles sexuels et empêcher la violence de genre. Un secteur travaille sur ce thème depuis des années au sein du MCEP (Mouvement Coopératif de l'Ecole Populaire).

La *coopération* est au centre des apprentissages dans les textes officiels en Finlande. Les théories socioconstructivistes tiennent une place importante dans les situations d'enseignement / apprentissage proposées, en éducation, et dans un souci de cohérence, dans la formation également. Les futurs enseignants sont formés avec un lien clairement établi entre les théories de l'apprentissage et les pratiques effectives.

PROPOSITIONS

La formation à la co-éducation serait proposée. *La coopération* pourrait tenir une réelle place dans la formation: elle est un moyen très utile à la formation professionnelle en même temps qu'une compétence relationnelle qu'il faut développer chez l'adulte. Apprendre à coopérer est aussi important que de coopérer pour apprendre. L'analyse du fonctionnement et des effets pratiques de ce type de pédagogie donne les clés nécessaires à des mises en place de mêmes structures avec les enfants. Il serait donc nécessaire d'organiser le travail coopérativement avec les étudiants en formation initiale: préparation coopérative des premières séquences – films vidéo par un des étudiants observateurs – autoconfrontation croisée entre étudiants, et avec le formateur de terrain également en

formation. La critique coopérative des séances peut également être filmée. Un travail peut alors être réalisé à partir des vidéos avec un superviseur de ces groupes formateurs / « enseignants en formation » dans le cadre de groupe d'analyse de pratiques.

Le partenariat serait travaillé et conduirait les enseignants à mieux connaître tous les intervenants dans l'éducation de leurs élèves afin de travailler en synergie, à commencer par les parents d'élèves. La connaissance de la dynamique de groupe et des techniques de conseils permettrait de réguler les apprentissages coopératifs, mais aussi la compréhension des autres à l'intérieur des groupes, et la résolution non violente de conflits. La responsabilisation individuelle et collective faciliterait la construction d'une éthique éducative respectueuse des dimensions professionnelles de l'identité des sujets (personnelle, culturelle, familiale, sociale, professionnelle).

L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS DEBUTANTS, EN DIFFICULTES, OU EN DEMANDE

149

Les débuts dans une classe, comme le travail dans des milieux difficiles peuvent être source de souffrance au travail. Le soutien de formateurs comme l'étayage apporté par un collectif professionnel jouent un rôle essentiel pour dépasser les difficultés et permettre la professionnalisation.

PRATIQUES EFFECTIVES DE FORMATION

L'Espagne, le Portugal sous-traitent à présent largement la formation continue tout en valorisant les parcours personnels dans la carrière des enseignants. Les mouvements pédagogiques et les syndicats proposent des formations payantes de durées variables, pour des prix modiques. Pour qu'elles donnent droit à un avancement dans la grille des salaires, il faut qu'elles soient agréées. L'école intersyndicale de Valencia propose ainsi des séminaires Freinet qui reçoivent un public hétérogène d'enseignants. Beaucoup de débutants et/ou professeurs en difficultés y participent. Ils cherchent aussi un soutien, la possibilité de formuler leurs problèmes et d'être accompagnés de manière régulière, avec des apports théoriques et pratiques. Ils utilisent également un forum, et participent à des groupes coopératifs. C'est le même type d'accompagnement des



enseignants en difficultés qui a fait le succès du Mouvement de l'École Moderne portugais, sous l'impulsion de Sérgio Niza. Il a défini un modèle d'auto-formation coopérée pouvant suggérer des pistes intéressantes dans le domaine de la formation (Saint-Luc F., 2011).

PROPOSITIONS

Actuellement, en France, les formations données par les mouvements pédagogiques ne sont pas valorisées dans l'effort de formation continue, alors qu'elles offrent un accompagnement important des praticiens, et constituent une forme de professionnalisation. L'accompagnement d'enseignants et la formation apportés par des associations pourraient trouver des formes d'agrément visant à officialiser les fonctions de compagnonnage qu'elles peuvent exercer. Des partenariats beaucoup plus importants pourraient se construire entre mouvements pédagogiques et universités dans le cadre de la formation initiale pour les masters.

150

LA FORMATION A LA GESTION DE LA DIVERSITE CULTURELLE ET LA CONSTRUCTION D'UNE IDENTITE TERRIENNE

L'hétérogénéité culturelle, dans un contexte coopératif, peut permettre de dépasser les ethnocentrismes, de transformer les représentations, et constituer le terreau d'échanges féconds.

PRATIQUES EFFECTIVES DE FORMATION

Dans le cadre coopératif, l'hétérogénéité et la diversité culturelle ont révélé des points aveugles, et ont fait de la confrontation coopérative une source d'apprentissage transformateur et émancipateur, produisant des compétences relationnelles, et une dialogie enracinement / universalisme. Elle développe la compréhension de l'humain, la reliance sur le plan des personnes et des idées, la capacité à faire face à l'incertitude et à l'imprévu, la possibilité de penser global et d'agir local.



PROPOSITIONS

Les stages à l'étranger seraient favorisés : ils viseraient la réelle maîtrise d'une langue étrangère, mais aussi la prise de conscience des difficultés suscitées par la méconnaissance d'une autre langue, d'un autre système éducatif, et d'une autre culture, pour les enfants originaires de familles étrangères. Les décentrations produites par cette confrontation permettraient une approche réflexive et plus compréhensive de la diversité culturelle. Un travail en profondeur sur ces expériences, à l'aide d'un dossier à rendre sur des thèmes au choix de l'étudiant pourrait amener à prendre conscience d'aspects incorporés agissant dans les conceptions et choix éducatifs : cette mise à jour pourrait permettre une réelle transformation des conceptions en manière de théories de l'apprentissage et de fonctionnement du système éducatif. La confrontation coopérative interculturelle serait la base d'une autoformation coopérative émancipatrice, basée sur des didactiques professionnelles innovantes dans un cadre constructiviste et socioconstructiviste. Les pratiques sélectives (normatives) françaises ont été profondément intégrées, et la confrontation au réel et à la diversité avec un travail de réflexivité permettrait de les transformer de manière beaucoup plus efficace que les prescriptions descendantes. Des formations interculturelles seraient bénéfiques pour les formateurs comme pour les (futurs) enseignants en formation.

151

PROGRESSIVITÉ ET RELIANCE, LIEN THÉORIE PRATIQUE

Expérimentations et confrontations coopératives engendrent des déstabilisations importantes : la perlaboration est un effet liée à un travail intérieur qui s'effectue sur la durée, de manière variable selon les personnes. Les compétences à construire sont complexes : transmettre des savoirs n'est pas suffisant pour apprendre à articuler théorie et pratique, et la construction de savoir-être et de savoir-faire passe par une prise en charge de plus en plus importante de situations par les apprenants. La confrontation à l'expérience est essentielle : elle doit pouvoir reposer sur une progressivité aussi bien que sur une capacité à intégrer différents éléments issus de champs disciplinaires différents.

PRATIQUES EFFECTIVES DE FORMATION

En Finlande, des établissements d'application sont attenants ou attachés aux universités, tant dans le primaire que dans le secondaire (cela n'a jamais existé en France dans le Second Degré). Les enseignants du Second Degré suivent une formation disciplinaire dans deux ou trois disciplines différentes. Pour être validée, elle doit être complétée par une formation en sciences de l'éducation et des stages pratiques. Le niveau d'études correspond pour tous les enseignants au minimum à un master. La motivation est un des critères essentiels du recrutement des enseignants dans la formation universitaire, même s'il n'est pas le seul. Les futurs professeurs de classe (primaire) suivent une formation polyvalente dès le début de leurs études universitaires.

Pour les futurs enseignants de Primaire comme de Secondaire, la 1^{ère} année, des stages permettent d'observer les pratiques effectives dans les classes, et motivent les premiers apprentissages réalisés par les étudiants. La 1^{ère} prise en charge de classes par les étudiants se fait, dans les écoles d'application, au niveau de la 3^{ème} année, à raison de deux périodes de 7 semaines dans l'année, avec une progressivité du système : présentations des personnes, en général 2 ou 3 étudiants pour un formateur (1h), présentation des matières (1h) et répartition, découverte de l'école d'application (1h), choix libre de séquences observées par les stagiaires la première semaine, puis prise en charge de séquences à partir de la deuxième semaine. L'organisation est la même pour la formation pratique en Second Degré. Pendant leur temps de formation pratique dans l'établissement secondaire d'application de la faculté d'éducation, un travail sur les questions transversales est organisé dans le cadre de rencontres, animées par un formateur de terrain, entre les étudiants des différentes matières. Une réunion par mois de ce type est organisée pendant l'année des stages pratiques dans l'établissement d'application. Un travail d'échanges réunit parfois les formateurs de terrain, les étudiants, les professeurs universitaires de disciplines et de sciences de l'éducation autour de l'observation de base d'une séquence, par exemple à partir de l'observation de pratiques pédagogiques alternatives, actives, et/ou coopératives. Les séquences animées par les stagiaires sont préparées et critiquées coopérativement par les pairs et le formateur. Les futurs



enseignants de primaire ou de secondaire ont ensuite une classe en responsabilité en stage dans des établissements un peu partout, hors de l'école d'application.

En Allemagne, le lien entre théorie et pratique, entre formation initiale et continue, existe: à l'université de Kassel, une salle de travail de grande taille, équipée de matériels didactiques de toutes sortes, permet d'accueillir des étudiants en formation initiale, une classe d'enfants et leur enseignant.

PROPOSITIONS

La formation des professeurs / maîtres-formateurs ou des enseignants référents dans le Second Degré n'a jamais été réellement prise en charge dans le système. Leur validation est très subjective. Un progrès évident serait de la construire de manière rationnelle, et de la valider par un diplôme de niveau master. De manière générale, le travail de tutorat demande de réelles compétences, du temps et beaucoup de réflexivité. Leur développement professionnel, grâce à la formation aux méthodologies de la recherche pourrait être l'objet d'un master articulé avec le master formation initiale des enseignants: les enseignants inscrits en formation de formateurs accueilleraient les étudiants en formation initiale: 3 à 4 dans la même classe. Observation au début, progressivité de l'intervention ensuite; des séquences d'abord, avec l'utilisation de la vidéo: les étudiants filmeraient, les séances seraient suivies d'échanges coopératifs critiques, et un travail d'« autoconfrontation croisée » serait proposé ensuite à partir des images réalisées, et également filmé. Les formateurs joueraient le rôle du chercheur en cas d'autoconfrontation croisée entre pairs. Le travail réalisé pendant les autoconfrontations croisées serait ensuite repris dans des groupes d'analyse de pratiques dans le cadre de la formation de formateurs. Les groupes de travail formateur / futurs enseignants seraient réunis par moments pour réguler le système, prendre du recul. Les autoconfrontations croisées filmées pourraient aussi être utilisées dans ce cadre.

La *progressivité* est nécessaire pour assurer un véritable accompagnement éducatif pour l'entrée dans le métier. Le début du master verrait un temps important accordé à l'observation, par les étudiants, des mentors, eux-mêmes en formation, avec une prise en charge progressive par les stagiaires de séquences, à tour de rôle. Le tuteur

en formation pourrait ensuite laisser la responsabilité de la classe des journées entières au groupe d'étudiants présents; l'un d'entre eux pourrait filmer, et le fait que plusieurs étudiants travaillent en même temps dans la même classe pourrait permettre de répartir la classe en groupes, de se relayer, ou de prendre en charge des élèves en difficultés en plus petits groupes ou en relation duelle en cas d'opposition ou de situation très tendues. Des autoconfrontations croisées pourraient être réalisées ensuite sur ces journées avec le formateur et à nouveau filmées. Le temps dégagé pour le tuteur en formation, pour la participation à des cours à l'université, pourrait s'allonger progressivement.

La création d'établissements primaires et secondaires d'application, en lien avec la formation universitaire, permettrait d'institutionnaliser des lieux et des temps d'entrée progressive dans les métiers de l'enseignement et d'évolution professionnelle, articulant théorie et pratique. Dans les lieux de formation initiale, la mise en place de salles de travail de grande taille, équipées de matériels didactiques variés, permettrait l'expérimentation par des adultes et l'observation d'enfants avec du matériel, dans le cadre de la formation : cela constituerait une phase d'expérimentation pour les enseignants afin de mettre en œuvre la démarche d'investigation scientifique dans l'enseignement, et lutter contre la trop grande abstraction de l'enseignement tel qu'il est pratiqué actuellement en France dès la maternelle.

Les formations du secondaire seraient données pour 2 à 3 matières pour chaque enseignant, pour éviter la fragmentation des connaissances. Des thèmes transversaux seraient proposés à la réflexion. La formation des enseignants en primaire serait orientée dès la première année sur la polyvalence et la dimension professionnelle, et les critères de recrutement tiendraient compte de la motivation, de l'expérience professionnelle et des compétences relationnelles aussi bien que des savoirs disciplinaires.

DISCUSSION

Michel Onfray, en 2012, présente la génération des « Petite Poucette », en contact permanent avec le monde, avec une information à portée de main : elle ne peut reconnaître une autorité que si elle est fondée sur la compétence. Le concept d'autorité, selon C. Dejours (2009), doit aussi être remis en cause par moment pour en tester la légitimité.

Pour lui, la coopération horizontale permet la reconnaissance des personnes, et suscite donc la motivation, grâce au jugement d'utilité et au jugement esthétique. En cas d'impossibilité de fonder un consensus, la coopération verticale est nécessaire pour effectuer des arbitrages : elle nécessite du charisme ; il apparaît comme une habileté construite grâce à l'exercice d'une responsabilité, une propriété émergente du travailler, une autonomie personnelle de positionnement et de décision essentielle pour articuler des échelons et des instances différentes. Ces compétences psycho-sociales deviennent de plus en plus importantes dans le management (Krichewski, 2013), dans sa forme participative, comme dans l'enseignement. Par ailleurs, l'utilisation du portfolio, dont certains aspects s'apparentent à la recherche-action, permet de construire et de valoriser la compétence. Le socle commun des compétences semble ainsi être une réponse à la problématique des compétences minimales pour continuer à apprendre toute la vie, afin de pouvoir s'adapter à un monde en plein changement. Cette intention louable, dans une vision centrée sur la pensée quantifiante et la volonté de contrôle, trouve ses limites dans la difficulté à définir et à apprécier la compétence, dont la seule manifestation visible est souvent la performance, mesurée pour mettre en compétition les personnes, alors que la rivalité génère l'individualisme, détruit le lien social et empêche l'émergence d'intelligence collective.

Malgré ces limites, les méthodologies de recherche, appliquées à la formation, fondées sur la transformation des personnes et des environnements, pourraient contribuer à l'émergence de ces compétences relationnelles et techniques chez les formateurs / enseignants pour les rendre capables de les développer chez leurs élèves.

CONCLUSION

La réussite du système éducatif finlandais et les rapports de l'UNESCO, en matière d'éducation, amènent à réfléchir sur les dysfonctionnements actuels du système éducatif français. Cependant, une évolution suppose d'associer ses différents acteurs à une réflexion visant à sa transformation. Une réelle équité et efficacité du système éducatif français passerait par la prise en compte des obstacles à ce projet, comme les conceptions des enseignants ou des parents en matière d'apprentissage, et les principes

républicains maintenant une vision refusant la prise en charge de la diversité, et poussant à l'élitisme.

La diversité culturelle, dans un contexte de confrontation coopérative, peut être source de richesse, d'intelligence collective internationale, et d'apprentissage transformateur ; elle développe des compétences relationnelles et éthiques essentielles, notamment en matière de formation de formateurs. La recherche-action coopérative peut être un vecteur de professionnalisation, en donnant les moyens de développer des stratégies pour faire face à l'incertitude et à l'imprévu : la confrontation au réel avec une aptitude à la délibération collective, l'exercice de la subsidiarité et de la responsabilité, peuvent ainsi construire une identité professionnelle et terrienne en développant un humanisme démocratique, coopératif et scientifique. Ce pourrait donc être un des leviers de transformation d'un système éducatif, fondée sur une approche (socio)-constructiviste.

156

BIBLIOGRAPHIE

AUTHIER M. Hess R. L'analyse institutionnelle, Paris : Puf, 1981. BAUDELLOT C. PISA, Le prouve : le système éducatif français n'est ni équitable ni efficace, la lettre de l'éducation. Disponible sur internet: <http://www.lalettrededeeducation.com/christian-baudelot-pisa-le-prouve.html> (Consultée le 10 mai 2010)

_____, ESTABLET R. Elitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales, Paris: Seuil, 2009.

DEJOURS C. Travail vivant 2. Travail et émancipation. Paris: Payot et Rivages, 2009.

DELORS J. L'éducation, un trésor est caché dedans. Disponible sur internet : http://www.unesco.org/delors/delors_f.pdf. (Consultée le 5 mai 2013)

FAURE E. Apprendre à être. Disponible sur internet : http://www.unesco.org/education/pdf/15_60_f.pdf (Consultée le 5 mai 2013)

FELOUZIS G.L'esquisse des systèmes éducatifs : ce que montrent les enquêtes PISA, 2008. Disponible sur internet : <http://unige.ch/fapse/pegei/journeedetudes/equite.pdf>. (Consultée le 12 mai 2009)

GINESTIÉ J. Systèmes éducatifs et formation des enseignantes : au-delà des apparences, quelles différences, une étude sur la formation des enseignants en éducation technologique, 2006. Disponible sur



internet :http://www.academia.edu/987726/systeme_educatif_et_formationdes_enseignants_en_france. (Consultée le 5 mai 2013)

KRICHEWSKI M. Elements pour repenser la professionnalisation des managers. Thèse em Sciences de l'education, soutenu en mars 2013.

LEMERY E. Apprendre, c'est naturel, un processus universel d'apprentissage, d'action et de pensee: le tatonnement experimental, Theles, 2010.

MONS N. Les nouvelles politiques educatives la France fait-elle les bons choix?.Paris: Puff, 2009.

ONFRAY M. Petite poucette. Paris: Le Pommier, 2012.

QUERRIEN A. L'ecole mutuelle une pedagogie trop efficace? Paris:Le Seuil. Collection les empêcheurs de tourner enRond, 2005.

MEZIROU J. Penser son experience developper l'auto-formation, Lyon: Chniques Sociales, 2001.

MORIN E. Les sept savoirs nécessaires à l'education du future. Diponible sur internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf> (Consultée le 5 mai 2013)

OBIN J. P. Enseigner, un metier pour demain. Rapport pour le Ministre de l'education nationale.Disponible sur internet : <http://education.devenir.free.fr/Documents/obin.pdf> (Consultée le 6 janvier 2010)

SAINT-LUC. F. De la confrontation coopérative interculturelle à l'auto-formation coopérative : le cas des formateurs d'enseignants au sein du mouvement international de l'Ecole Moderne. Thèse en Sciences de l'Education université d'Aix-Marseille, 2011, disponible sur internet. www.theses.fr/2011AIX10175/abes (Consultée le 1er mai 2013)

SOLLIEC F.PISA 2006 : Des résultats français 'En baise peu signicative'. Disponible sur internet : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/pages/05122007resultatspisa2006.aspx>. (Consultée le 1 juillet 2010)

OCDE RESULTATS DU PISA 2009, disponible sur internet <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/33/5/46624382.pdf> (Consultée le 18 déc 2010)