

C2.2 : Coopération, recherche-action et formation des enseignants

Florence Saint-Luc ; doctorante ; Université de Provence, UMR P3-ADEF

Résumé

Edgar Morin appelle à la réforme de la pensée et propose « Les sept savoirs pour l'éducation du futur » (Seuil, 2001). Mais comment mettre en œuvre ces finalités, notamment dans la formation des enseignants?

Problématique : Dans ce but, dans la perspective des pédagogies actives et du mouvement Freinet, une voie possible serait d'établir une meilleure mise en tension entre théorie et pratique, avec des récurrences entre éducation, formation et recherche :

- construction d'une démarche scientifique à partir de l'observation du réel dès l'enfance,
- recherche, traitement de l'information et production de savoirs
- accent porté sur la démocratie,
- développement de la créativité,
- dialogie et récursivité entre l'individu et le collectif, entre la prise en compte des contextes locaux et la recherche d'universalité.

Hypothèse : La formation de praticiens-chercheurs réflexifs (coopératifs et créatifs), constituerait une réponse aux enjeux définis par E. Morin pour le XXIème siècle.

Cadre théorique, méthodologie de recherche et résultats : Pour se faire, une recherche-action systémique (Morin A.) sur la formation des enseignants a été lancée depuis un an, en lien avec le mouvement Freinet. Sa dimension internationale permet une analyse élargie de l'articulation entre projets individuels et collectifs (avec méthodologie de Y. Schwartz), et une mise en valeur des confrontations coopératives nécessitant une dynamique de la confiance (Le Cardinal et al, 1997).

Mots clés

recherche-action – coopération – pédagogies actives et coopératives – éducation populaire – formation des enseignants – Ecole Moderne – mouvement Freinet

Introduction

Attirer, former et retenir des enseignants de qualité est un des objectifs de l'OCDE. En France, les réformes actuelles s'orientent sur une formation portant simultanément sur les métiers de l'enseignement et la recherche, sans que pour l'instant les deux semblent conciliables. Les débutants se trouvent en grande difficulté dans les milieux où la précarité avive les problèmes liés au quotidien et affecte les situations de classe par des conflits incessants et des refus d'apprendre. Les poursuites judiciaires menacent chacun quel que soit le niveau et le lieu d'enseignement : le statut donné par la fonction ne confère plus l'autorité d'emblée, et l'auditoire n'est pas forcément attentif, loin s'en faut... Au niveau social, les sujets de discorde et de tensions sont multiples : contextes politiques et économiques, conflits ethniques et religieux, enjeux écologiques... Pour faire face à ces problèmes complexes, Edgar Morin appelle à une réforme de la pensée, et propose, en 1999, « Les sept savoirs nécessaires pour l'éducation du futur ». Des cloisonnements existent actuellement entre décideurs, chercheurs, et praticiens. Pourtant, penser les finalités pour le fonctionnement d'un système éducatif suppose de réfléchir l'éducation en lien avec la formation, afin de tenter d'établir, dans la mise en œuvre, une cohérence entre théorie et pratique.

« Le pédagogue est un praticien-théoricien de l'action éducative. Il cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action... » (Houssaye, 1993, p.13). Le mouvement de l'École Moderne, dont la dimension est internationale, possède des expériences d'éducation et de formation dans différents contextes. La pluralité de situations et de regards offre les bases d'un réseau d'échanges très riches. La logistique apportée par les différents mouvements, la diversité des lieux d'éducation, de formation et de rencontres, et l'esprit coopératif offrent un terrain d'expérimentation grandeur nature d'un grand intérêt dans ce domaine, où la validation se fait par des boucles récursives entre théorie et pratique.

La recherche de cohérence n'exclut pas la mise en tension d'aspects contradictoires : souplesse et rigueur, organisation et prise en compte de l'incertitude, personnalisation et création de « patrimoines communs de proximité » pour les groupes (Carra C. et Reuter Y., 2005, p. 50), enracinement dans le local et ouverture vers l'altérité ; la mise en place de projets donnant du sens aux apprentissages permet la création, l'expérimentation, le sens donné par l'implication débouchant ensuite sur une ouverture vers l'abstraction pour découvrir l'universalité et construire une identité terrienne basée sur des valeurs démocratiques.

Problématique

Le questionnement, pratiqué avec les groupes d'enfants comme d'adultes, est la base d'une pédagogie expérientielle, de l'ordre de la recherche-action. Des valeurs communes sous-tendent les échanges et pratiques au sein de réseaux :

- construction d'une démarche scientifique à partir de l'observation du réel, du questionnement et de l'expérimentation dès l'enfance,
- recherche, traitement de l'information et production de savoirs
 - accent porté sur la démocratie,
 - développement de la créativité,
 - dialogie et récursivité entre l'individu et le collectif, entre la prise en compte des contextes locaux et la recherche d'universalité.

L'importance accordée à la créativité, l'expression, la communication, la coopération, et le statut formateur de l'erreur permettent le développement de la confiance en soi, l'essor d'une intelligence collective dans le cadre d'un humanisme démocratique et scientifique, ce qui permet à chacun de se construire un statut d'auteur (Ardoino, 2000). Le processus de professionnalisation est long et original, car la complexité des pratiques demande un très haut niveau de qualification. Que pourrait apporter l'élucidation de ce processus dans différents contextes, grâce à la mise en place d'une coopération internationale dans la recherche ? Cette recherche-action pourrait-elle fonder un statut de praticien-chercheur transférable dans le domaine de la formation des enseignants ?

Michel Meyer, en 1986, a montré l'importance du questionnement et de la problématisation : développer cette compétence apparaît comme essentiel. Pour penser un problème complexe, il est important de connaître le contexte local tout en essayant de s'en détacher : aborder des situations de classes ou de formation dans d'autres conditions permet de prendre conscience d'implicites qu'il peut être utile de réinterroger pour qu'émergent de nouvelles solutions. Si certaines conditions sont réunies pour créer une « dynamique de la confiance » (Le Cardinal et al, 1997), la constitution de groupes de travail de personnes issues de différents horizons (professionnels, culturels, linguistiques) peut servir de base à des échanges fertiles, des projets innovants, pouvant former des dispositifs à 3 pôles (Schwartz, 2000) : la compréhension des changements en cours, dans les activités économiques, suppose l'établissement d'un nouveau type de travail coopératif entre, d'un côté les savoirs, et de l'autre, les valeurs, savoirs, expériences que les protagonistes investissent lors de l'exercice de l'activité. Pour chacun, une disponibilité se crée pour transmettre aux autres le fruit de sa confrontation au réel, et apprendre d'eux en retour, avec des émergences nées des interactions. Le pôle des savoirs constitués est en lien avec le

pôle des activités humaines questionnées – valeurs et débats de normes - suscitant des décentrations et des recentrements des autres. Le troisième pôle « *synthétise la double exigence d'humilité (imprentissage) et de rigueur (apprentissage), et qui est le pôle garant de la dynamique de rencontre entre les deux sphères précédentes, une dynamique porteuse de nouveauté, « processus socratique à double sens »*. De tels dispositifs réussiront s'ils parviennent à produire des zones d'approfondissement communes quant aux projets de chacun en termes de savoirs et de transformation positive de vie. » (Schwartz, 2009, p. 262). Ces dispositifs accroissent la réflexivité, telle qu'est définie par Schön en 1994, et suscitent une praxis (Imbert, 1987).

La démocratie et la coopération nécessitent une éducation. Les groupes coopératifs permettent de faire de l'hétérogénéité une source de créativité dont on peut tirer parti pour les apprentissages (Connac, 2009). Selon Roucaute, en 1981, l'éducateur doit être celui qui sait comment faire et qui rend possible la coopération, qui peut accompagner les sujets dans la réalisation de leurs œuvres. Mais peut-on former à animer un groupe ou une classe coopérative, une intelligence collective ?

L'UNESCO, avant de faire appel à Edgar Morin pour l'expression de sa vision, (Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, 1999) a mis en place des commissions internationales de réflexion, présidées par Edgar Faure en 1972 (« Apprendre à être »), et par Jacques Delors en 1990 (« L'éducation, un trésor est caché dedans »)¹. Les précieuses idées issues de ces rapports n'ont pour l'instant pas été mises en œuvre. Elles peuvent servir de base à l'élaboration d'un projet éducatif global de qualité. Pour constituer une récurrence entre éducation, formation et recherche, les points précédents sont à travailler à tous les niveaux du système : formes d'enseignement/apprentissage en lien avec ce projet dès l'école primaire, et prises en compte dans la formation initiale et continue. La formation de formateurs constitue une première étape essentielle dans ce projet. Elle n'a jamais été pensée réellement en France et dans bon nombre d'autres pays (Altet et al, 2002), ce qui entraîne de graves incohérences et dysfonctionnements.

Les pédagogies actives sont basées sur l'observation du réel et l'expérimentation : Célestin Freinet y a ajouté la dimension de la transformation par le travail. Il est à la base du mouvement de l'École Moderne. Au fil des rencontres, des visites et des lectures internationales, il a construit une pédagogie active et coopérative basée sur l'expression, la communication, la création, le tâtonnement expérimental, les apprentissages personnalisés, articulant des aspects dialogiques comme la personne et le groupe, destinés à permettre

¹ Le site de l'UNESCO propose le téléchargement de ces documents.

l'émergence de projets individuels ou collectifs, à générer des dynamiques coopératives d'apprentissages, de gestion et de production. Freinet définit les complexes d'intérêt, par opposition aux centres d'intérêt de Decroly. Le mouvement est présent dans différents continents, et dans la plupart des pays européens, il rassemble des praticiens, de l'enseignement primaire en majorité, et en moindre proportion des enseignants de secondaire, quelques formateurs – mais la situation est variable selon les pays. La Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne organise des rencontres internationales depuis 1957. Elles rassemblent des gens de différentes langues et cultures. Des projets interindividuels ou à l'échelle de groupes peuvent en émerger : correspondance scolaire internationale, réseaux, projets européens de type Comenius... Des ateliers courts ou longs (7 à 8 créneaux de 3h sur une dizaine de jours) peuvent être organisés lors de congrès, ou de Rencontres Internationales des Educateurs Freinet – RIDEF. Ces moments de travail sont l'occasion de :

- confronter des cultures et des points de vue, avec des prises de positions parfois assez divergentes (la laïcité et la question public/privé sont des points d'achoppement, avec des visions très contrastées du Nord au Sud, et de l'Est à l'Ouest),
- de mutualiser, de construire une co-formation, et d'entreprendre des projets.

Certains pays n'adhèrent pas à la fédération : la référence à Freinet, assez générale, n'est cependant pas unique et unanime, puisqu'au Portugal, le mouvement s'est construit autour de Sergio Niza, qui a mis en place une « auto-formation coopérée » se basant sur des pédagogies actives et coopératives. C'est le cas aussi, dans une moindre mesure, à Gand, en Flandres, où 10 écoles primaires et 2 écoles secondaires fonctionnent sur le statut d'écoles à projets, ou écoles de méthodes, principalement basées sur Freinet, mais pas uniquement. Ces établissements suscitent un besoin de formation très fort, qui donne lieu à un cursus sur 3 ans qui va démarrer en août 2010. La conception de cette formation se fait en lien avec la Freinet-Kooperative allemande, qui organise une formation du même type sur 2 ans² ; elle a connu un tel succès qu'il a fallu organiser 3 sessions différentes pour 3 groupes d'enseignants de tous les niveaux et de tout le pays. La responsable assure aussi une formation initiale à l'université de Dortmund. Le mouvement de l'Ecole Moderne finlandais a organisé une RIDEF en 1990. Il a ensuite été un acteur important dans le processus de réforme du système éducatif qui a donné les conditions de réussite que l'on connaît dans les enquêtes d'évaluation internationales telles que PISA.³

² Kovermann B. (2009), *Lehrerbildung in der Tradition der Freinet-Pädagogik*, in Fragen und Versuche, Zeitschrift der Freinet-Kooperative e.V., Heft128/ 33. Jahrgang Juni 2009.

³ Saint-Luc F. (2009), *Education et formation en Finlande : place des pédagogies actives et coopératives*, <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2325> [ref du 09 01 10]

Historiquement, la dimension de la recherche et le lien avec le monde universitaire se sont matérialisés sous plusieurs formes dans le mouvement Freinet français : un magazine appelé « Bibliothèque de Travail et de Recherche », au début des années 60, la création à la fin des années 70 du « Centre de Recherches et d'Echanges Universitaires » autour de la pédagogie Freinet, ayant produit un certain nombre de bulletins, et au début des années 80, la revue « Praticien-chercheur » : Jean Le Gal a introduit ce concept, issu de la recherche-action définie par Desroche, à l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne. Le congrès de l'ICEM, en 2007, à Paris, a vu la présence du laboratoire Théodile, de la faculté de Sciences de l'Education de Lille 3, rendant compte d'un travail d'évaluation de 5 ans réalisé au groupe scolaire Concorde de Mons en Baroeul (Reuter et al, 2007), et la mise en œuvre par le secteur international de l'ICEM d'une formation internationale rassemblant des personnes des différents continents. Une table ronde sur la recherche dans le mouvement Freinet a été organisée. Il existe un laboratoire de recherches coopératives de l'ICEM (Go N., 2009).

La convergence de ces aspects aboutit à l'hypothèse suivante : *la formation de praticiens-chercheurs réflexifs (coopératifs et créatifs), constituerait une réponse aux enjeux définis par E. Morin pour le XXIème siècle.*

Cadre théorique et méthodologie

Il existe une parenté entre les techniques de la pédagogie Freinet, et les groupes de recherche-action, selon Henri Desroche, qui a mis en place une pédagogie coopérative pour les adultes, en lien avec « la recherche-action », également appelée « recherche collaborative », avec des situations de formation continue basée sur la recherche-action comme moyen de formation, au sein « des collèges coopératifs ». Leur principe de base est l'auto-formation assistée, forme de recherche-action, décrite dans l'ouvrage de P. Missotte et P.M. Mesnier, paru en 2003, « *La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer* ». L'idée-force est inspirée de Marx : la prise en compte des savoirs populaires dans l'élaboration des savoirs savants (Berger, 2003) ; elle permet de réduire le fossé entre praticiens et chercheurs, en créant un statut métissé complexe.

J. Ardoino, dans un article appelé « *La recherche-action, une alternative épistémologique Une révolution copernicienne* », soutient l'idée qu'elle va dans le sens des réformes que souhaite Edgar Morin, dans « *La tête bien faite* », pour ce qui concerne la démarche sur le changement radical des modes de connaissance. A. Morin et P. Cardinal en présentent, dans le modèle de la recherche-action intégrale systémique, une forme qui intègre la complexité. Ce concept part de l'acteur collectif pour aller vers le chercheur coopératif. Les acteurs modélisent ensemble des stratégies qui puissent rendre leurs actions plus efficaces

au sein d'un acteur collectif. « *C'est la démarche classique de l'action-réflexion-action particulièrement propre aux praticiens. Les chercheurs s'investissent dans l'action ; ils engagent leurs valeurs comme acteur collectif, qui projette une action coopérative réfléchie au sens d'un phénomène récursif, identifié et finalisé comme s'articulant à l'image d'un hologramme dans un environnement tapissé de projets.* » (Morin A., Cardinal P., 2004, p.34). Le cadre de la recherche-action intégrale systémique nécessite « *les conditions de fonctionnement d'un modèle participatif, coopératif, voire co-géré par le groupe* » (ibid, p.31), permettant une créativité née de l'émergence d'une intelligence collective : « *La recherche-action intégrale, conservant son aspect coopératif, si elle se gère bien, découvre alors des dimensions qu'un modélisateur isolé, aussi intelligent soit-il, n'imaginerait jamais.* » (ibid, p.31). L'étrangeté est suscitée par l'hétérogénéité du groupe, qui plus est s'il est international. La diversité culturelle et professionnelle apporte la possibilité de faire abstraction des préjugés de sa culture et de son milieu en les mettant en évidence, et en suscitant des recoupements de perspectives. Cette dimension se rapproche du dispositif à trois pôles en interrelations proposé dans le cadre de l'approche ergologique par Y. Schwartz, et peut être à la base d'activités socialement transformatives.

Mais peut-on dépasser les problèmes liés à la diversité culturelle et à l'hétérogénéité au sein d'une organisation apprenante (Mallet, 2001) pour mettre en place une intelligence collective ? Comment instaurer une dynamique de la confiance dans ces conditions ?

Coopération internationale pour une recherche-action sur la formation des enseignants

Elle démarre dans le cadre d'un atelier long d'une RIDEF que j'ai animé au Mexique, en juillet 2008. Des personnes en charge de formation dans plusieurs pays y participent. La question du lien avec les structures officielles des systèmes éducatifs est posée sous la forme d'une enquête exploratoire : partenariat, ignorance, opposition ? Un projet de maquette de parcours spécifique de master métier de l'enseignement « formation aux pédagogies actives et coopératives », avec une forte dimension internationale, est conçu à l'automne 2008 en France, sans avoir pu se concrétiser à ce jour. Une tentative du même ordre se déroule au Brésil. Un réseau international s'organise autour de la formation continue, nous permettant de filmer des situations de classe (1^{er} et 2^d degré) et de formation en Finlande, en Belgique, en Allemagne en mettant en œuvre un questionnement et un tâtonnement autour de l'image. L'auto-confrontation simple et l'auto-confrontation croisée (Clot et al, 2000) sont utilisées pour essayer de faire apparaître la complexité de l'activité. Les effets du regard du chercheur, étranger de surcroît, sont utilisés pour susciter des explicitations, des questionnements, et des interactions. La posture d'observation

participante est complétée par des entretiens et des recherches documentaires sur les différents pays. Des montages vidéo sont élaborés avec l'accord des personnes concernées, et présentés dans différents cadres, dont celui du MCEP (Mouvement Coopératif de l'Ecole Populaire, en Espagne) en juillet 2009, avec une nouvelle situation de formation filmée durant le congrès national, et une rencontre physique des personnes concernées durant celui de l'ICEM, en août 2009. Le groupe se constitue d'ailleurs pour la première fois à ce moment-là. Les échanges, passant également par le courrier électronique, débouchent sur des mises en œuvre dans les projets de formation au niveau local pour chacun. Une plateforme informatique permet la mutualisation de documents, la création d'un forum – un sujet de débat proposé est la cohérence entre théorie et pratique dans la formation professionnelle et le cadre universitaire. D'autres rencontres sont prévues : en février 2010, en Espagne, avec une partie de travail de recherche en observation participante, en avril 2010, au Portugal, en juillet 2010, en France (atelier long d'une RIDEF).

Premiers résultats

Un projet européen est en préparation. Des articles sur la place des pédagogies actives et coopératives dans l'éducation et la formation en Europe ont été publiés⁴. Une articulation existe avec la « Coordination Nationale Formation des Enseignants » en France : un texte a été produit⁵ dans le cadre des échanges au sein du réseau, débouchant sur une commission de réflexion pour des propositions alternatives pour la formation des enseignants. Un axe de recherche s'est créé en réponse à la publication de deux textes : possibilités de pratiques pédagogiques innovantes dans le cadre universitaire. L'incertitude et l'auto-organisation font pleinement partie de ces processus de recherche ; la durée en est une condition de réussite. La dimension liée à la régulation des conflits possibles a été abordée : elle est essentielle, mais pour l'instant, elle en est à ses balbutiements. Elle semble pourtant incontournable, sous peine de faire échouer le projet. Des dilemmes sont suscités, quant aux contradictions qui peuvent apparaître entre liberté des choix pédagogiques et équité des systèmes éducatifs, surtout à l'intérieur de mouvements d'éducation populaire.

Le point fort de ce travail est qu'il a permis à ce jour de mutualiser des documents d'origines linguistiques différentes, donnant accès à de nouvelles possibilités, recherches,

⁴ Saint-Luc F., *Education et formation en Europe et place du mouvement Freinet*, in « Former des Maîtres » sept 09, et site du SNESUP, <http://www.snesup.fr/Presse-et-documentation?aid=4297&ptid=5&cid=2320> [réf du 02 11 09]

⁵ Saint-Luc F. (2009) *Enseigner est un métier qui s'apprend : oui, mais comment ?* (revue L'Emancipation syndicale et pédagogique décembre 2009).

pratiques... C'est souvent le problème de la langue qui freine la diffusion des « concepts et idées nomades ». Le temps manque cependant pour donner aux échanges une portée plus importante : la prise en charge par l'Union Européenne de coûts liés aux traductions pourrait accroître la richesse des interactions et la portée de cette recherche-action. Le partenariat avec d'autres mouvements pédagogiques, European Forum for Freedom in Education, qui fédère les pratiques éducatives alternatives, et des structures institutionnelles en charge de l'éducation et de la formation est nécessaire pour le développement de cette action, mais ne va pas sans susciter de nouveaux questionnements, débats, qui pourraient déboucher sur des négociations ou se trouver bloqués par des difficultés d'ordres variés.

Conclusion

Ce travail apporte des éclairages multidimensionnels sur les questions d'éducation, de formation et de recherche ; il pourrait conduire à des validations partielles, locales, nationales, ou internationales, selon les résultats dans les différents lieux de la recherche-action. La dimension internationale et complexe permet de mettre en présence des personnes issues de pays dont les systèmes éducatifs ont été validés dans les enquêtes évaluatives internationales, ou animant des actions éducatives et formatives de qualité. Le réseau coopératif international entraîne la mise en œuvre de recherches-actions, au niveau local, en lien avec des interactions très riches. L'expérience coopérative déjà longue, et la connaissance de théories permettant d'établir une dynamique de la confiance pourront-elles offrir les conditions d'émergence d'une intelligence collective internationale ? Un mouvement alternatif peut-il exercer une influence sur un système éducatif sans perdre son âme ? Les mouvements pédagogiques peuvent-ils conserver des valeurs communes dans des contextes politiques, culturels, religieux et économiques très différents ? Ces questionnements sont liés à la mise en place et la régulation de dispositifs innovants d'éducation et de formation ; l'enjeu est de parvenir à mettre en tension la liberté de choix pédagogiques, et l'équité de systèmes éducatifs, afin de tendre vers l'universalité des sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.

Bibliographie

- Acker V. (2006), Célestin Freinet (1896-1966) - L'histoire d'un jeune intellectuel, Paris : L'Harmattan
- Altet M, Paquay L.. et al. (2002), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?*, Bruxelles : De Boeck
- Ardoino J. (2000), *Les avatars de l'éducation*, Paris : PUF
- Berger G. (2003), « Recherche-action Epistémologie historique » in Missote P. Mesnier P-M (2003) *La recherche-action Une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris : L'Harmattan, p.11-26

Carra C., Reuter, Y. (2005), *Analyser un mode de travail pédagogique " alternatif" : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie " Freinet"* in revue française de pédagogie n°153, p. 39-52

Clot et al. (2000), *Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité*, <http://www.pistes.ugam.ca/v2n1/articles/v2n1a3.htm> [ref du 09 01 10]

Connac S. (2009), *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, Paris : ESF

Desroche H. (1977), « La parenté des groupes de recherche-action et des techniques Freinet », in *CREU techniques Freinet*, Cannes : CEL, p. 5-8

Desroche H.(1979), *De l'éducation permanente à une recherche permanente en formation d'adultes*, Communication présentée à l'université de Haute-Alsace, avril 1979

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 », in *L'éducateur n°11*, 1^{er} février 1965, p.1-6

Go N. (2009), *Méthodologie et épistémologie complexe du LRC*, <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/?q=node/170> [ref du 09 01 10]

Houssaye J. (1993), *Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique*, Paris : ESF

Imbert F. (1987), « Praxis et poïésis dans le champ éducatif », in *Traces de faire n°3*, Vauréal : Matrice, p.159-172

Launay M. (1977), « La pratique et la théorie coopérative de Célestin Freinet», in *Creu techniques Freinet*, Cannes : CEL, p.23-33

Le Cardinal G et al. (1997), *La dynamique de la confiance : construire des coopérations dans des projets complexes*, Paris : Dunod

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, sciences de l'éducation,

Meyer M. (1986), *De la problématologie*, Paris : Mardaga

Mias C. (2003), « Praticien-chercheur, le problème de la double posture » in MESNIER P.-M. Missote P.(dir) (2003) : *La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris : L'Harmattan, p.291-306

Morin A. (2004), « Pourquoi un numéro sur la systémique et la recherche-action ? », in *questions vives n°3*, Lambesc, p.11-13

Morin A. (2004), « De l'anthropopédagogie à la recherche-action intégrale », in *questions vives n°3*, Lambesc, p.15-26

Morin A., Cardinal P (2004), « La recherche-action intégrale systémique », in *questions vives n°3*, Lambesc, p.27-36

Morin E. (1999), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris : Seuil

Novoa et Vilenha (1996), « Sergio Niza », in Houssaye J., *Pédagogues contemporains*, Paris : Armand Colin

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 Clautre

Schön D. (1994), *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Éditions Logiques,

Schwartz Y. (2000), « Discipline épistémique, discipline ergologique », in Maggi B. (dir) (2000) *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris : PUF, pp 32-68, <http://sites.univ-provence.fr/ergolog/Bibliotheque/Schwartz/Discipline%20%E9pist%E9mique,%20discipline%20ergologique.pdf>

Schwartz Y. Durrive, L. (2009), *L'activité en dialogues Entretiens sur l'activité humaine (II)*, Toulouse : Octarès