BIENNALE 2015 du CNAM: Coopérer ? Atelier: Recherche-action. Contr. N° 415

Réflexivité partagée et coopération en recherche-action

Reflexivity and Cooperation in Action Research

François Fourcade (ESCP-Europe, CIRPP)
Marlis Krichewsky (EXPERICE, Univ. Paris 8, CIRPP)

Au sein d'une recherche-action existentielle réunissant des chercheurs universitaires et des praticiens d'une vingtaine d'écoles professionnelles (CFI à Écoles de Management), nous cherchons les apports à la coopération de trois modes de réflexivité partagée : la réflexivité socio-constructiviste, centrée sur l'action produisant des compétences, la réflexivité herméneutique, centrée sur les récits d'événements produisant une identité narrative et la réflexion auto-évaluative, centrée sur la recherche-action elle-même et produisant l'autorisation (Ardoino, 1990) de ses membres. Quels rôles ces trois modes de réflexivité jouent-ils dans la recherche-action "RAEC", comment affectent-ils la capacité du chercheur collectif à coopérer et quels enseignements en tirer pour l'avenir ? Notre recherche se fonde sur une observation participante et l'analyse de documents.

Mots clé : réflexivité – coopération – autorisation - recherche-action

Our contribution identifies the effects on cooperation of three modes of reflexivity within an action-research group trying to improve pedagogical practices in professional training: action-focussed socio-constructionist reflexivity producing competencies, event centered hermeneutic reflectivity producing narrative group identity and evaluative reflexivity focussing on the action-research processes and producing authorship. What roles do these variations of reflexivity play in RAEC action-research, how do they affect cooperation capacities and what can we learn from this study for facilitating the AR process in the future? Our analysis is based on seven years of participative observation and on documents.

Key words: reflexivity – cooperation – authorship - action-research

Introduction

Sans réflexivité et sans coopération, une recherche-action est inconcevable. Cet article, qui s'appuie sur l'observation participante sur sept ans dans une recherche-action existentielle (Barbier, 1996) dans le domaine de la formation professionnelle initiale, cherche à montrer comment la *réflexivité partagée* et la *coopération* peuvent se renforcer mutuellement dans le travail du chercheur collectif et faire mûrir celui-ci dans un processus d'*autorisation* (Ardoino, 1990).
Notre étude se fonde sur l'observation participante, mais aussi sur de nombreuses traces (textes, films, comptes-rendus) et a été validée par plusieurs participants à qui nous avons présenté notre interprétation.
Après une clarification des concepts clé, nous présentons les résultats de notre analyse et les questions qu'ils soulèvent.

Quatre notions à clarifier

Si notre étude cherche à établir les liens entre les trois termes *réflexivité partagée*, *coopération* et *autorisation*, le tout se passe au sein d'un dispositif appelé *recherche-action*

existentielle (RAE) développé par René Barbier depuis les années 1980 sur la base des travaux de Kurt Lewin (1947).

La recherche-action existentielle (Barbier, 1996)

Il n'est pas possible ici de retracer l'histoire extrêmement riche de la recherche-action en général. La forme de base commune à la plupart des recherche-actions est une spirale portée par un groupe de chercheurs et de chercheurs-praticiens, le chercheur collectif. Dans une alternance entre moments d'expérimentations pratiques, d'évaluation et de retravail du projet, cette spirale tend vers des objectifs ou vers des visées. Avant de commencer, le chercheur collectif se concerte et passe un contrat oral sur son mode de fonctionnement. La recherche-action *existentielle* a trois caractéristiques particulières, car elle

- accueille les participants dans toutes leurs dimensions, y compris affective et spirituelle,
- préconise pour cela *l'écoute sensible*,
- et met l'autorisation (devenir auteur) individuelle et collective au centre du processus.

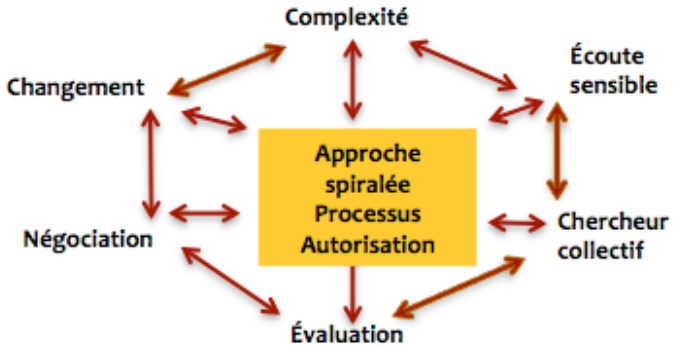


Figure 1: Les notions carrefour de la recherche-action existentielle d'après Barbier (1996)

Un autre terme qui peut surprendre dans ce schéma est celui de *complexité.* Depuis le début Barbier s'étaye aux idées d'Edgar Morin qui a beaucoup fait pour l'introduction de ce concept en Sciences de l'éducation. L'idée de la complexité permet justement de ne pas écraser les différences de vues au sein de la RAE. La "négociation" au sein du chercheur collectif reste toujours ouverte. La diversité des points de vue est justement un des moteurs de la RAE.

L'autorisation (Ardoino, 1990)

Ardoino fait dépendre le processus d'autorisation de la *négatricité*, cette capacité de dire non qui s'active quand un autre a un projet sur nous. Mais la résistance n'est qu'un début. Pour devenir auteur dans le sens de créateur d'une œuvre, de son propre agir voire de son histoire de vie, il faut aussi de l'*imagination créative* et de l'*initiative* comme nous le montrerons plus dans le détail ci-dessous en nous référant à Castoriadis (1975) et à Ricœur (1986).

Ce qui nous importe ici, c'est d'évoquer l'idée de la maturation du sujet en trois étapes selon Ardoino (1990) :

- l'*agent* ne fait qu'exécuter le prescrit sans aucune liberté,
- l'*acteur* interprête plus ou moins librement la pièce écrite par un autre ou une institution,
- l'*auteur* enfin écrit la pièce lui-même et, s'il s'étaye à l'existant tout en y résistant, crée un agir ou une œuvre originale.

Trois modes de réflexivité

Il y en a sans doute d'autres modes de réflexivité que les trois décrits ici, la liste nous semble ouverte. Mais voici les trois modes qui nous semblent importants pour l'analyse de notre objet de recherche: la réflexivité praxéologique, la réflexivité herméneutique et la réflexivité axiologique.

1. La *réflexivité socioconstructiviste*, inspirée par un courant fonctionnaliste à la suite de Schön (1983), cherche à optimiser les pratiques dans une visée praxéologique, mais aussi à renforcer les compétences des acteurs. Nous lui devons d'énormes progrès dans le domaine de la formation professionnelle. Elle a produit des outils très utiles comme l'entretien d'explicitation de Vermersch, les référentiels d'activités, de compétences et de formation ainsi que les techniques de la VAE et du bilan de compétences. Mais elle a surtout contribué à mettre en question la prédominance de la transmission dans le domaine de la formation. Grâce à ce courant, le rêve de Dewey de l'apprentissage par l'action et par l'expérience se réalise.

2. La *réflexivité herméneutique* ou interprétative s'enracine dans la tradition phénoménologique allemande, parfois considérée comme représentative d'une "philosophie réflexive" centrée sur la problématisation du sens et dans une sociologie clinique qui se soucie de l'identité, de l'individu, de la personne, des rôles, de la psyché. En formation, ce mode de réflexivité prépare, accompagne et consolide le remaniement et l'émergence d'identités professionnelles. Car élaboration identitaire et socialisation vont de pair dans la cohérence, toujours provisoire, d'une mise en intrigue, d'une narration collective où tous les acteurs jouent des rôles en interaction (Malet, 1999; Ibarra, 2007). L'herméneutique de Paul Ricœur s'inscrit dans ce deuxième courant. La réflexivité y est également liée à l'action, mais sans souci fonctionnaliste. Dans sa théorie du temps et de l'initiative (1986), il considère le sujet à la croisée des forces du passé (l'expérience) et des aspirations d'avenir ("l'horizon d'espérance"): c'est là, dans le moment présent éphémère, que le sujet, l'imaginaire et l'initiative s'élaborent ensemble. La réflexivité (qui regarde en arrière) se retourne et devient anticipatrice, imagination créatrice tendue vers l'avenir (Castoriadis, 1975; Fourcade & Krichewsky, 2014).
La réflexivité herméneutique permet de valoriser les individus par les rôles qu'ils jouent, et aussi le collectif d'acteurs dans son ensemble. Un des fruits de la réflexion sur l'action évoqué par Ricœur est l'*estime de soi* à distinguer du *narcissisme*. Ce dernier aussi est lié à la réflexion: *Narcisse se réflète sur la surface de l'eau*. Pour mieux jouir, il rétrécit sa perception du réel et s'adonne à un mix d'apparences et d'imaginaire. L'estime de soi, renforcée par la reconnaisance par autrui (Honneth, 2002), est nécessaire pour avoir le courage d'agir, développe la joie comme source de puissance d'agir (Spinoza 1677, Go, 2004 et 2012) et consolide "l'homme capable" (Ricœur, 2005; Fœssel, 2006).

3. La *réflexivité axiologique* porte sur le sens de l'agir, sur la dimension éthique. Quelles formes peut-elle prendre dans une RAE ?
La première est sans doute *une bonne connaissance de la méthode elle-même*: connaître à fond le dispositif pour ne pas en subir la domination (Foucault, 1975). Le chercheur collectif doit avoir une compréhension aussi claire que possible de ce qu'est une recherche-action existentielle et sur quoi le processus spiralé peut déboucher (ou non). Quelles sont les valeurs sous-jacentes aussi bien en ce qui concerne la production de théorie que l'agir commun ? Si de nombreux participants changent d'une année sur l'autre, il faut reparler du dispositif voire renégocier le contrat de fonctionnement.
La deuxième tâche est de réfléchir sur le chemin parcouru et sur les chemins possibles qui s'ouvrent et vers quoi on veut aller. Pour Barbier l'action – personnelle et communautaire –

"devrait déboucher sur un surcroît de sagesse pour chaque participant" (1996: 81) Mais si l'on vise aussi le changement, l'action, l'initiative en portant le regard vers un "horizon d'espérance" (Ricœur, 1986), c'est-à-dire d'un futur désirable, la *dimension éthique* devient un objet de réflexivité partagée incontournable. Sous l'angle de l'autorisation, il s'agit bien d'éthique et non de morale. Ricœur les distingue bien. Dans *Soi-même comme un autre* (1990), il consacre une étude à la thématique *Le Soi et la visée éthique* et une deuxième à *Le soi et la norme morale*. L'éthique ne fixe pas des *normes* comme la morale le fait, mais questionne des situations complexes sous l'angle des valeurs. Dans la réflexion sur l'agir, éthique et morale se fondent sur des postures évaluatives diamétralement opposées (compréhension versus contrôle). L'éthique agit de façon créative en se référant à des valeurs, tandis qu'une action sous l'emprise de normes morales cherche à s'y conformer, à respecter les règles. En amont de l'action, tout est différent aussi: l'éthique exige de l'imagination en interactivité avec la situation, tandis que la morale exige la soumission à un code conventionnel de comportements conçu pour des situations types. L'éthique est une affaire du soi ou d'un groupe face au monde et aux autres, la morale est une affaire de groupe social et de culture commune. L'éthique demande au sujet d'interpréter la situation et de s'interpréter soi-même (Ricœur, 1990: 211), de se faire herméneute en lisant *l'action comme un texte*, à en imaginer les sens possibles. La dimension éthique demande au sujet même de dépasser son rôle d'herméneute réfléchissant sur l'action déjà-là pour devenir un artiste de la vie, pratiquer l'art de vivre, produire la "vie bonne", son *ergon,* son œuvre (208-210). Le philosophe entre ainsi dans le domaine politique, le contemplatif dans la *vita activa* et le solitaire dans le monde des hommes car, dans l'action, il faut coopérer. L'amitié et le vivre ensemble (214), voire l'intimité et la connivence (Barbier, 2014), caractérisent ce champ de l'éthique qui s'exprime dans l'agir et dans l'œuvre commune.
Dans l'éthique, il ne s'agit donc pas avant tout de justifier les actions passées, mais de s'engager avec une intentionnalité, une visée, un horizon qui inclue l'autre, voire la planète entière (Apel, 1973). La réflexion, tout en s'enracinant dans une histoire, se fait ici anticipatrice et imaginative, parfois utopique. C'est sans doute cette ouverture vers l'engagement, le projet, l'imagination et l'initiative qui sauvent la réflexion éthique de déchoir dans le narcissisme ou bien dans le sentiment navrant et infertile de la culpabilité si caractéristique de la morale.

La coopération

Nicolas Go (2010) la définit comme "une certaine manière de vivre ensemble" et la différencie de la collaboration: "Si, dans la collaboration, c'est la production qui compte, la coopération enveloppe l'effectuation de la tâche d'une préoccupation de l'art de vivre ensemble, dont la valeur prend parfois le pas sur la production elle-même." (7)
Dans la coopération, il y a des degrés comme dans la réflexivité partagée. Car on peut croiser ce concept avec les degrés de maturation du sujet décrits ci-dessus:

- on peut coopérer en tant qu'*agents* pour accomplir une tâche prescrite,
- plus ou moins librement et de façon interactive interpréter des rôles en tant qu'*acteurs,*
- mais pour accéder au stade de co-auteurs, il faut élaborer l'action en connaissance de cause et porter la responsabilité que cela implique.

La concertation entre plusieurs n'est pas forcément facile. Il faut savoir vivre dans le conflit des interprétations de la situation.
Mais il est impossible de se contenter seulement de réflexivité: "l'émancipation n'est rien, si elle n'est qu'abstraction. L'idéal exige des processus concrets et collectifs d'émancipation par l'action." (Go, 2012: 9). D'après Arendt (1958), la puissance "jaillit parmi les hommes lorsqu'ils agissent ensemble, et retombe dès qu'ils se dispersent". Le chercheur collectif émancipé peut se saisir de l'outil recherche-action pour créer un changement rupture: une

forme sociale au service d'autres formes sociales. En ce faisant, les acteurs de la recherche-action deviennent les co-auteurs du changement. Leur agir gagne une dimension politique dans le sens de Hannah Arendt (1958).

Liens entre réflexivité et coopération

Notre première intuition en commençant cette recherche était que les moments de réflexivité partagée préparent et engendrent une meilleure coopération au sein de la RA. Mais en progressant dans l'analyse, nous avons constaté qu'entre réflexivité partagée et coopération il y a plutôt des interdépendances. Un projet commun peut émerger d'une réflexion partagée et bénéficier de la pertinence de ces réflexions partagées par les acteurs en amont. Dans d'autres cas, un projet commun démarre sans visées très précises, en tâtonnant, entre acteurs qui se connaissent encore peu et, par l'action commune, ils apprennent à se faire confiance et à produire ensemble des réflexions de grande qualité qui mènent à d'autres projets plus précis et plus intentionnels. Biémar et al. (2008) ont également remarqué ce renforcement mutuel de la réflexion partagée et de la coopération. Charlier et al. (2008) décrivent le "compagnonnage réflexif" dans l'analyse des pratiques et la production d'une "professionnalité collective" (58).

La recherche-action existentielle "RAEC"[1] et son contexte

Depuis sept ans, cette recherche-action (RAEC) réunit des chercheurs de différentes disciplines des Sciences Humaines et des enseignants représentant une vingtaine d'écoles professionnalisantes allant du CAP au doctorat. Il s'agit de refonder la pédagogie dans ces écoles dirigées par une même institution en fonction

- de valeurs éducatives élaborées en amont et validées par l'Institution,
- de ce qui est perçu comme les défis du XXIème siècle.

Souhaitant provoquer autant la connaissance par l'action (Saint-Arnaud, 1992) que l'action à partir des prises de conscience, le groupe de pilotage de la RAEC lance régulièrement des appels à projets pédagogiques innovants. S'ils sont sélectionnés, ces projets sont accompagnés par un chercheur et, souvent, un vidéaste. Au fil des ans plus de cinquante projets ont été analysés au sein d'un *chercheur collectif* (CC) réunissant tous les mois des chercheurs professionnels permanents et temporaires et des représentants d'écoles (vingt à quarante personnes). Le but est d'impulser des dynamiques innovatrices durables dans les organisations participantes. Le CC réfléchit sur les problématiques qui émergent (p.ex. la "sanction éducative", les petits écrans pendant les cours en amphi, l'évaluation de la performance, l'interdisciplinarité, le *play* et le *game*…). Le tout, sous la supervision de l'institution, est organisé et piloté par un petit groupe de six chercheurs permanents qui introduisent des éléments théoriques, renvoient des questionnements, impulsent et régulent les méthodes et tentent de pousser le travail jusqu'à la conceptualisation. Parfois, mais rarement, il y a des moments de réflexivité partagée sur le processus de la recherche-action lui-même, par exemple autour de la question de la fonction et des tâches des chercheurs-accompagnateurs (intervenants extérieurs) ou sur les axes de recherche ("est-ce opportun de faire une recherche transversale sur l'esprit d'entreprendre?"). Ces échanges-là sont dominés par les chercheurs.

Les trois réflexivités, la coopération et le processus d'autorisation dans la RAEC

La réflexivité socio-constructiviste

L'analyse réflexive sur les pratiques permet d'élaborer des savoirs et des compétences individuels et collectifs (Arnaud, 2008; Jonnaert, 2009) à partir de l'expérience. Au sein de RAEC, cet élargissement des registres d'action professionnelle chez les participants et les

[1] Le nom a été modifié

porteurs de projets est un effet bienvenu. En écoutant leurs collègues qui résolvent certains problèmes différemment, ils perçoivent de nouvelles façons de faire. Mais la posture du témoignage ne suffit pas pour apprendre (Jorro, 2005) et doit être complétée par celle du questionnement. Le développement de compétences collectives qui en résulte bénéficie aussi à la recherche-action elle-même. Voici quelques exemples:

- l'écoute et la compréhension d'approches différentes des siennes propres,
- la suspension des jugements de valeur et la patience (laisser advenir),
- la conceptualisation, la formalisation et la communication de l'expérience,
- l'exploration systématique d'alternatives (par l'imagination créative),
- la conception d'expérimentations selon des *research designs* variables.

À ce jour nombre d'enseignants participant à la RA ont appris à conseiller les collègues dans leurs écoles respectives pour faire évoluer leurs pratiques pédagogiques. Ils ont aussi, collectivement, au fil du temps, développé une expertise prudente et respectueuse dans l'évaluation questionnante des expérimentations. Le dialogue continu avec les chercheurs a développé leur langage pour formuler ce qu'ils observent, ressentent et comprennent, tandis que les chercheurs sont sans cesse amenés à réajuster leurs théorisations aux problématiques réelles dans les écoles. Les deux groupes apprennent à coopérer ce qui ne va pas de soi (Jorro, 2005).

La réflexivité herméneutique

La réflexivité herméneutique cherchant à comprendre la signification des choses dans leur contexte, s'active à l'occasion de la présentation des expérimentations et aussi quand le chercheur collectif aborde des problématiques pédagogiques transversales aux écoles en les reliant aux phénomènes typiques de notre époque (le numérique, les dites génération Y et Z, l'individualisme, le conformisme …). Autour de ces problématiques, les enseignants racontent des histoires vécues, les questionnent et s'interrogent: "Qu'est-ce que tel ou tel incident signifie pour le métier d'enseignant ? Dois-je chercher à amuser les étudiants encore mieux que les petits écrans ? Faut-il faire de la discipline et confisquer les portables, interdire les tablettes ? Ou bien est-ce possible de mettre ces 'machins' au service des buts poursuivis par l'enseignant ?" Les points de vue s'expriment, se heurtent parfois, ne sont pas forcément conciliables. C'est le "conflit des interprétations", mais avec une "éthique de la discussion" (Habermas, 1999) consolidée au fil du temps. Pour coopérer, on doit respecter les différences sans nécessairement aboutir à une position commune. Nous retrouvons les notions de *complexité* et de *négociation* de la RAE. En termes de coopération cette réflexivité interprétative fait émerger avant tout une culture commune et une confiance qui nous semblent le fondement de toute coopération durable. Dans une culture, diversité et convergences peuvent coexister. D'après Riveline (1993), une culture commune se caractérise par un sentiment d'appartenance à une "tribu", un *mythe* (le *storytelling* commun où chaque imaginaire individuel trouve sa place) et des rites. Alin et Gohier (2001) décrivent l'émergence de l'identité professionnelle lors de la formation initiale des enseignants grâce à la réflexivité partagée et grâce à l'intégration de l'histoire de chacun dans la narration commune. Les rites, c'est-à-dire des gestes qui se répètent et qui confortent le sentiment d'appartenance, se concrétisent dans le chercheur collectif par exemple par le mot introductif du directeur scientifique et par le "retentissement théorique" aux contenus travaillés assuré par le conseiller scientifique à partir de sa culture étendue en sciences humaines et sociales. Mais les embrassades, les croissants et le café du matin participent, eux aussi, aux rites. C'est là que les potins s'échangent, que des liens privilégiés se nouent, que l'on exprime ses frustrations professionnelles en les soulageant du même coup.

La culture commune qui émerge ici peu à peu nous semble une condition importante de la coopération. Car sans confiance et sans partage, pas de coopération. Mais les croyances et

certitudes semi-conscientes qui structurent toute culture (Schein, 1985) ne risquent-elles pas de créer aussi de nouveaux conservatismes ? Pour limiter ce risque, il faut que la RAEC

- intègre l'innovation ouverte avec des partenaires extérieures (Whelan et al., 2011)
- s'interroge régulièrement sur elle-même, pratique une réflexivité auto-évaluative (appelée ici axiologique[2]).

La réflexivité axiologique

Avec Vial (2001) nous différencions l'évaluation du contrôle. La réflexivité évaluative ne cherche pas à aboutir à des jugements de conformité ou de valeur, mais à comprendre en questionnant la situation et à ouvrir les horizons des possibles. Quand les chercheurs se rencontrent pour échanger sur leurs enracinements épistémiques respectifs, ils peuvent compter sur un minimum de culture scientifique commune et un minimum de confiance basée sur une histoire de travail partagé. Car l'épistémè, c'est la façon de se relier au monde en tant qu'être cherchant la compréhension, la connaissance, la vérité. C'est la question de la réalité, de la conscience et du savoir pour chacun. En parler n'est pas seulement "technique", mais donne aussi à voir les interrogations, les failles, les contradictions et le non abouti de la position de chacun. C'est donc aussi "existentiel" et délicat à partager. Le principal obstacle à surmonter est sans doute le narcissisme de chacun, le blindage, le désir de paraître inattaquable. Ce n'est qu'en affrontant ce "dragon du narcissisme" (pour parler avec Guillemette de Sairigné, 1993), que la coopération et la connivence entre chercheurs peuvent vraiment s'établir et les projets communs de recherche émerger.

Le deuxième moment particulier s'est déroulé à un moment de difficultés (réductions budgétaires, découragements et tensions). La question "Qu'est-ce qui nous fait courir et vers où ?" devenait essentielle à traiter. Les chercheurs se sont exprimés en tour de table à cette occasion, s'écoutant jusqu'au bout avant de "retentir" à la parole de l'autre.

Ces deux moments de réflexivité étaient des moments de rupture dans la routine des travaux habituels. Mais pourquoi ne les avons-nous pas partagés avec les praticiens au sein du chercheur collectif ou continué la discussion avec l'ensemble du groupe par la suite ?

Cette étude nous a fait prendre conscience que, malgré la volonté des chercheurs professionnels de considérer les praticiens comme co-chercheurs, ils pratiquent la réflexion partagée avec eux sur les pratiques et sur le métier d'enseignant, mais non pas sur la recherche-action elle-même. Est-ce dû à la façon dont cette RAE a commencé ? Ce ne sont pas les enseignants qui l'ont demandée, mais l'institution, en nommant un directeur scientifique et en faisant appel à des universitaires extérieurs. Ce petit groupe s'est vécu comme un laboratoire R&D au service des écoles. Il fallait donc satisfaire les attentes à la fois de l'Institution et des praticiens de terrain ce qui établit leur identité dans une position difficile à la frontière entre deux groupes se regardant parfois avec méfiance. Tout cela est resté dans le non-dit, le sous-jacent comme il y en a dans toute institution. On peut penser, mais sans en être sûr, qu'une réflexion partagée avec les enseignants sur le sens et les possibles de la RAEC donnerait une nouvelle impulsion à la coopération au sein du chercheur collectif. Les praticiens deviendraient par là les co-auteurs de cette recherche-action où jusqu'ici ils ne jouent qu'un rôle d'acteurs, interprétant une pièce écrite par d'autres. La responsabilité deviendrait collective dans la mesure où les décisions seraient prises collectivement. La réflexion évaluative partagée se référant à des valeurs communes problématisées dans l'échange entre égaux se ferait *en amont* pour co-décider de ce qui sera fait et comment, *pendan*t pour la mise en œuvre et *en aval* pour évaluer et "capter" la valeur produite (Teece, 1998). Ainsi la RAEC deviendrait une organisation apprenante et échapperait à l'amnésie

[2] d'*axion* (grec): la valeur

organisationnelle (Grabher, 2004). La réflexivité partagée évaluative centrée sur la forme sociale et les processus de la RAEC permettrait une coopération dans toutes les phases: conception, pilotage et capitalisation.

Mode de réflexivité	**Focale**	**Occurrence**	**Effet sous l'angle de la coopération**
Socioconstructiviste	Pratiques pédagogiques, dispositifs	A lieu surtout lors d'analyse de projets d'innovation pédagogiques, parfois lors de journées thématiques transversales (sur l'évaluation, la discipline …)	Effet formatif: permet d'impulser des changements dans les pratiques professionnelles ou une optimisation de celles-ci, renforce la culture commune inter-écoles chez les enseignants
Herméneutique	Identités et rôles professionnels contextualisés	Surgit face à des difficultés ou de nouvelles formes pédagogiques qui exigent des changements de postures professionnelles	Permet une problématisation collective du soi professionnel et une nouvelle vision de soi comme acteur dans un système complexe
Axiologique/éthique (réflexivité évaluative)	La recherche-action elle-même en tant qu'outil de changement	Surgit pour le moment avant tout dans le groupe de pilotage autour de questions de stratégies de recherche et de changement. Le *chercheur collectif* est spectateur et parfois commentateur, mais jusqu'ici on n'observe pas de processus d'autorisation.	Une appropriation de la recherche-action par l'ensemble des participants leur permettrait de s'en servir comme outil de changement organisationnel: ensemble faire évoluer les écoles en tant qu'organisations supports de l'action éducative et formatrice

Tableau 1: Synthèse - Réflexivités et coopération dans la recherche-action

Discussion des résultats

Plusieurs théories ont été appelées en soutien à l'interprétation des observations sur sept ans de la réflexivité, de la coopération et de la maturation inachevée des participants dans cette *RAEC* où les principes décrits par Barbier (1996) ne sont pas encore tous mis en œuvre. Le processus d'autorisation au centre du processus (fig.1) n'est qu'à ses débuts, sans que l'on sache si ce "retard" est dû à des questions de culture institutionnelle (très pyramidale), de manque de volonté politique, à des stratégies inconscientes de pouvoir chez les chercheurs universitaires ou à l'absorption des esprits par les menaces que fait peser sur eux une conjoncture particulièrement difficile concernant les budgets, l'emploi et même la survie de

certaines écoles. Cette analyse identifie trois modes de réflexivité dans un éventail des possibles probablement ouvert. Il montre que la réflexivité partagée constitue à la fois en elle-même une forme de coopération, une condition pour son développement est aussi la base d'un processus d'autorisation chez les acteurs. L'étude a en fait elle-même été un processus de réflexivité permettant des prises de conscience et un remaniement des perspectives de sens par une analyse réflexive critique dans le sens de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 2001). Nous espérons en faire bénéficier le chercheur collectif en intégrant davantage l'auto-évaluation comme mode de réflexivité partagée. Car comme le dit Edgar Morin dans un entretien avec René Barbier (Barbier, 2011: 101): " L'auto-éthique n'est possible que si nous pratiquons l'auto-examen permanent et la capacité d'autocritique, ne serait-ce que pour prendre vraiment conscience de nos carences et nos manques, parce que notre tendance, c'est de croire que nous sommes très bien, et que ce sont les autres qui ont tous les défauts."

Conclusion

Nous aimerions conclure sur la maxime d'Henri Bergson (1931) "Agir en homme de pensée, penser en homme d'action" qui nous semble bien adaptée aux besoin de cette recherche-action et suggère le même cercle vertueux que nous observons entre réflexivité et coopération. Nous pouvons la compléter par une citation d'Oscar Wilde pour nous consoler de l'imperfection du réel dans sa comparaison avec la perfection de la théorie: "Il faut toujours viser la lune, car même en cas d'échec on atterrit dans les étoiles." Cette recherche-action d'après de nombreux participants, constitue une "bouffée d'air frais", un "espace protégé où l'on peut réfléchir ensemble" et une "plateforme pour soutenir des projets d'innovation" qui, s'ils n'ont jusqu'ici pas pu révolutionner les écoles, encouragent néanmoins les enseignants les plus actifs et les plus créatifs à aller de l'avant dans le processus inachevable de leur professionnalisation et du développement de leur puissance d'agir.

Bibliographie

Alin, C. & Gohier, C. (2001). *Enseignant formateur : la construction de l'identité professionnelle*. Paris: L'Harmattan Collection Education et Formation, 2001.

Apel, K.O. (1987) *Sur le problème d'une fondation rationnelle de l'éthique à l'âge de la science*. Lille: Presses Universitaires.

Ardoino, J. (1990). « Autorisation » in *Encyclopédie Philosophique Universelle, les notions philosophiques*,dictionnaire, 2 T.Paris : PUF.

Arendt, H. (2002 [1958]). *Conditions de l'homme moderne*. Paris : Pocket.

Arnaud, N. (2008). Construction et management des compétences collectives dans le cadre des relations interorganisationnelles: une approche communicationnelle. *Finance Contrôle Stratégie*, *11*(1), 9–39.

Barbier, R. (1996). *La recherche-action.* Paris: Economica, Collection Anthropos.

Barbier, R. (1998). *Parole éducative et sujet existentiel.* Consulté le 25 Novembre 2014 à: http://www.arianesud.com/bibliotheque/formation_apprentissage_tutorat/barbier_parole_educative_et_sujet_existentiel_negatricite

Barbier, R. (2011). *L'éthique éducative au coeur de l'innovation pédagogique.* Un rapport pour le CIRPP, consulté le 30 Novembre, 2014 à: http://www.barbier-rd.nom.fr/Ethique-educative-au-coeur-de-linnovation-pedagogique.pdf

Barbier, R. & Verrier, C. (2014). Entretien sur a recherche-action existentielle du 18 Nov. 2014. Consulté le 25-11-2014 à: https://www.facebook.com/infoJournaldeschercheurs?hc_location=timeline

Bergson, H. (1931). *Bulletin de la Société Autour du Monde*, 14 juin 1931, tome I, p. III.

Biémar, S., Dejean, K., & Donnay, J. (2008). Co-construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens. *Recherche et formation*, (58), 71-84.

Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la Société*, Paris: Seuil.

Charlier, D., Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques: Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presses universitaires.

De Sairigné, G. (1993). *Tous les dragons de notre vie...: Chroniques du bord du gouffre*. Paris: Fayard.

Fœssel, M. (2006). Les reconquêtes du soi. *Esprit*, *Mars/avril*(3), 290.

Foucault, M. (1998 [1975]). *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard.

Fourcade, F. & Krichewsky, M. (2014). Breaking Out of the Self-Centered Spiral of Action Research. 9th EIASM *Colloquium on "The Future Of Change Management"*. Essen, 12-13 Septembre, 2014.

Go, N. (2004). *L'art de la joie : Essai sur la sagesse*. Paris : Buchet-Chastel.

Go, N. (2010). "*Approche coopérative et complexe en éducation."* Consulté le 18 Novembre 2014 à : http://claroline.ucp-paris.org/claroline/backends/download.php?url=L0FwcHJvY2hlX2Nvb3BlcmF0aXZlX2NvbXBsZXhlX2VuX2VkdWNhdGlvbl8tZXh0cmFpdHMtLnBkZg%3D%3D&cidReset=true&cidReq=INTRO2

Go, N. (2012). Autorisation et coopération : principes d'émancipation en éducation. *Colloque du CREAD* du 22-24 Mai 2012 à Rennes.

Grabher, G. (2004). Temporary Architectures of Learning: Knowledge Governance in Project Ecologies. *Organization Studies*, *25*(9), 1491-1514.

Habermas, J. (1999). *De l'éthique de la discussion*. Flammarion.

Honneth, A. (2002). Reconnaissance et justice. *Le passant ordinaire*. n°38 janvier-février.

Ibarra, H. (2007). Identity Transitions: Possible Selves, Liminality and the Dynamics of Voluntary Career Change. *INSEAD Working Papers Collection*, (31), 1-54.

Jonnaert,P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme.* Bruxelles: De Boeck.

Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, *27*(2). Consulté le 18 Novembre 2014 à: http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00112337/

Lewin, K. (1947). Group decision and social change. *Readings in social psychology*, *3*, 197-211.

Malet, R. (1999). La formation de l'identité enseignante d'un point de vue anthropologique. *Spirale*, *24*, 31–53.

Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience : Développer l'autoformation.* Lyon : Chronique Sociale.

Schön, D. (1983). *Reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Spinoza, B. (1990[1677]). *Ethique*. Paris: PUF.

Ricoeur P. (1986 & 1998). "L'Initiative", dans *Du texte à l'action*. *Essais d'herméneutique II*. Paris: Seuil. (Points), 288-307.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.

Ricœur, P. (2005). Devenir capable, être reconnu. *Esprit*, *7*, 125–130.

Riveline, C. (1993). "La gestion et les rites." *Annales des mines* (p. 82–90). Consulté le 7-6-2013 à: http://www.riveline.net/gestionRite.pdf

Saint-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Schein, E. H. (1985) *Organizational Culture and Leadership. A Dynamic View*. San Francisco : Jossey-Bass.

Teece, D. J. (1998). Capturing value from knowledge assets. *California management review*, *40*(3), 55-79.

Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer : se donner une problématique et élaborer des concepts.* Bruxelles : De Boeck.

Whelan, E., Parise, S., De Valk, J., & Aalbers, R. (2011). Creating Employee Networks That Deliver Open Innovation. *MIT Sloan Management Review*, *53*(1), 37-44.