

De l'art de la digression dans le cheminement d'une équipe Les classes coopératives suivent-elles une route toute tracée ?

Richard Étienne
Professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université Paul Valéry Montpellier 3
LIRDEF-TFD, équipe d'accueil 3749

*Caminante, son tus huellas
el camino, y nada mas ;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.*
[Marcheur, ce sont tes traces
ce chemin, et rien de plus ;
Marcheur, il n'y a pas de chemin,
Le chemin se construit en marchant.
Traduction de José Parets-Llorca¹]
Machado, 1917

*Or, une pratique professionnelle
s'invente souvent progressivement,
chemin faisant. C'est dans le
déroulement de l'action que le
professionnel trouvera son
inspiration, les solutions adéquates.
Il se saisira alors des opportunités,
réagira aux événements et aux
circonstances, s'ajustera à la
singularité des événements, des
acteurs et de son environnement.*
Le Boterf, 2008, p. 29

Dans le cadre de cet ouvrage nous avons adopté une définition commune selon laquelle « une méthode pédagogique est un ensemble de moyens raisonnés pour arriver à un but [en suivant un chemin] (*odos* : le chemin en grec) ». C'est donc la métaphore du chemin, de la voie qui nous fournit un objet de travail partagé, les méthodes. Si on file cette métaphore, l'essentiel consisterait à éviter toute « sortie de route ». Ainsi, par exemple, pour de nombreux pédagogues français, un enseignement coopératif ne peut s'envisager qu'en relation avec la « méthode Freinet ». Or les militants de ce mouvement redoutent plus que tout la réification de dispositifs qui sont largement répandus, employés indépendamment les uns

¹ <http://www.intelligence-complexite.org/fr/documents/florilege/se-hace-camino-al-andar.html>, consulté le 3 septembre 2017.

des autres et finissent par tourner à vide, le plus connu étant le « quoi de neuf »², appliqué mécaniquement et décevant alors pour les maîtres comme pour les élèves.

Depuis une vingtaine d'années, des chercheurs tentent d'aller plus loin et de détacher la « pédagogie Freinet » et les pédagogies institutionnelles (Heveline & Robbes, 2000 ; Connac, 2009) de cette vision caricaturale de livre de recettes et de méthodes clés en mains que voudraient diffuser nombre de formateurs encore enfermés dans une vision transmissive directe, purement applicationniste et injonctive de leur métier. Pour un chercheur (et rien n'empêche un formateur de l'être ou d'en adopter la démarche), il ne suffit pas que l'attente soit forte, encore faut-il qu'elle puisse être transformée en demande à laquelle la démarche scientifique peut apporter sinon une réponse du moins provoquer un déplacement permettant de progresser.

Nous nous demanderons dans ce chapitre si nous pouvons invalider ce terme de méthode, au sens de voie unique, étroite, balisée et excluant l'inventivité de toute personne ou groupe qui s'engage dans une progression se référant à des repères précis, comme c'est le cas pour la coopération qui va nous intéresser plus particulièrement. Notre démarche visant l'utilité sociale, nous explorerons l'hypothèse d'une rupture épistémologique avec la notion de méthode pour lui substituer un « savoir professionnel » individuel et collectif fait d'ajustement « à la singularité des événements, des acteurs et de [l']environnement » (Le Boterf, 2008, p. 29). Autrement dit, nous valoriserons la transgression et la digression qui caractérisent l'action humaine en butte à des obstacles inattendus qui se dressent sur son chemin. Pour cela, nous partirons dans notre première partie d'une représentation affinée de ce qui fait le « réel de l'activité » (Clot, 2006) de personnes qui, au sein d'une équipe de collègue, voient dans la mise en place de classes coopératives une manière de faire du « bon travail » (*ibid.*) avec le public qui leur est confié. Nous suivrons donc dans une deuxième partie leur cheminement³ et leurs efforts pour ajuster leur enseignement (Bucheton, 2009) aux élèves tels qu'ils sont dans le contexte singulier de cet établissement, ce qui nous amènera à présenter le développement du projet de classes de 6^{ème} coopératives dans ce collège du sud de la France que nous avons accompagné pendant trois ans (2012-2015) et nous terminerons dans une troisième partie par les résultats, apports et limites d'une recherche récente (2015-2017) sur le guidage de cette action collective, de ses effets actuels et à venir ainsi que de la

² Schématiquement, il s'agit d'un moment transitionnel à la reprise des cours le matin pendant lequel les élèves sont invités à présenter librement ce qu'il y a eu de neuf dans leur vie.

³ Il faut en effet distinguer le chemin qui, tracé et balisé par d'autres, permet les trajets du cheminement qui traduit les projets « en actes » à l'instar de Saussure (1975) qui a séparé la langue (virtualité) et le langage (réalisations singulières).

mise en œuvre de ce que l'on peut considérer comme un « bricolage » permanent au sens de Lévi-Strauss (2006, p. 27) :

« Regardons-le [le bricoleur] à l'œuvre : excité par son projet, sa première démarche pratique est pourtant rétrospective : il doit se retourner vers un ensemble déjà constitué, formé d'outils et de matériaux ; en faire, ou en refaire, l'inventaire ; enfin et surtout, engager avec lui une sorte de dialogue, pour répertorier, avant de choisir entre elles, les réponses possibles que l'ensemble peut offrir au problème qu'il lui pose. Tous ces objets hétéroclites qui constituent son trésor, il les interroge pour comprendre ce que chacun d'eux pourrait "signifier", contribuant ainsi à définir un ensemble à réaliser, mais qui ne différera finalement de l'ensemble instrumental que par la disposition interne des parties. »

Un collège, un problème, un projet, des ressources en accompagnement et une recherche

Le collège J.-S. Pons de Perpignan⁴ mérite-t-il le classement publié par France-Examen : « En France, 99,77 % collèges ont des résultats au moins équivalents à ceux de ce collège »⁵ ? Aucune analyse du public accueilli par l'établissement n'a été réalisée par ce site pour déterminer les causes de ces résultats. Au contraire, il semble estimer que tous les collèges se valent au départ et varient dans leurs résultats. Par la faute des enseignants ? En revanche, une grande partie de l'équipe pédagogique et le chef d'établissement, le Principal, souhaitent, depuis 2011, en tenir compte pour réorganiser l'enseignement. Claire Ferrandiz, alors professeure des écoles détachée dans le collège, a mis en place une classe de 6^{ème} coopérative pour les élèves les plus éloignés de la « forme scolaire » (Vincent *et al.*, 1994).

Il est question d'étendre ce dispositif à toutes les 6^{èmes}, voire à l'ensemble du collège. La motivation première tient dans l'intention de faire baisser le niveau d'incivilités des élèves dont l'acculturation au métier d'élève⁶ (Perrenoud, 1994) s'en trouve empêchée. L'hypothèse donne des résultats mais ils sont jugés insuffisants, bien que prometteurs, au cours des deux années de mise en œuvre dans une seule classe de 6^{ème} avec les élèves les plus éloignés de l'école. Elle repose sur l'analyse du Réseau d'éducation prioritaire

⁴ Les noms de l'établissement et des personnes n'ont pas été changés car le collège a obtenu le premier prix *ex æquo* de l'innovation et du développement professionnel décerné par le ministère de l'Éducation nationale en 2015 (<https://www.ozp.fr/spip.php?article16748>) et sont donc publics.

⁵ L'extrait provient de <http://www.france-examen.com/brevet/palmares-colleges/montpellier/pyrenees-orientales-66/college-public-joseph-sebastien-pons-perpignan> consulté le 31 mars 2017.

⁶ Il est utile de préciser qu'il s'agit ici d'une référence scientifique et non d'un idéal à atteindre qui ferait du métier l'alpha et l'oméga de la scolarisation. Ce terme est à penser donc dans son acception descriptive, sociologique.

« situé dans le quartier du Vernet à Perpignan. Ce territoire concentre des difficultés économiques et sociales importantes. Le collège Pons accueille 78 % de catégories défavorisées, dont un pourcentage équivalent de boursiers. Les élèves sont issus de milieux culturels divers, avec pour certains une identité marquée (communauté gitane notamment), parfois en écart avec le cadre scolaire » (Ferrandiz & Maranges, 2013, p. 6).

On peut lire à travers les lignes une analyse euphémisée (« parfois ») mais qui cherche à caractériser une situation socioculturelle et non à désigner un coupable. Toutefois, l'analyse du public scolaire ne fournit pas les ressources pour passer du diagnostic au traitement. L'équipe potentielle et la direction se tournent vers la Cellule Académique de Recherche-Développement en Ingénierie Éducative⁷ (CARDIE). Elle fournit de premiers moyens en termes de conseil, notamment en facilitant la rédaction de la monographie évoquée ci-dessus qui va permettre un retour réflexif sur les premières initiatives ainsi qu'une régulation⁸. Son titre est révélateur d'une démarche qui s'analyse en se faisant : *Coopérer en classe de 6^{ème} – Pratiques d'élèves et d'enseignants*. Cette équipe encore débutante prend le mot « pratiques » dans le sens commun de ce que l'on fait (du verbe grec *prattein* qui veut dire « faire »). Nous proposons de le préciser, à partir d'une approche scientifique, en soulignant qu'elles « sont des objets sociaux abstraits et complexes et ne sont pas des données brutes immédiatement perceptibles » (Beillerot, 1996, p. 12). C'est donc le contraire d'une méthode qui dit ce qu'il faut faire. L'étude des pratiques suppose le recours à une démarche herméneutique consistant à découvrir « ce qui fait que l'on fait ce que l'on fait » (l'activité) mais aussi « ce qui fait que l'on ne parvient pas à faire ce qu'on avait l'intention de faire » (l'activité empêchée dont l'analyse, si possible collective, incite à lever les obstacles et développer le « pouvoir d'agir »). « L'expérience ne recouvre pas seulement ce qu'on sait faire mais les possibilités qu'on a ou pas de se défaire d'une situation, de s'en affranchir, de s'en détacher en expérimentant plusieurs manières de faire la même chose » (Clot, 2007, p. 89).

En raison du diagnostic énoncé ci-dessus, l'équipe s'est donné trois objectifs principaux :

« **Objectif n°1** : Favoriser l'acquisition des compétences civiques et sociales au travers d'éléments pertinents de la pédagogie coopérative.

⁷ Il s'agit de mettre à disposition des équipes qui le souhaitent des aides qui dépassent la simple et insuffisante formation continue offerte dans un catalogue et objet de choix individuels.

⁸ La régulation est une façon de mener son activité qui s'intéresse aux résultats observés en cours d'action et qui entend mettre en place de correctifs afin d'éviter toute dérive ou « effet contre-intuitif ». On peut la qualifier de « cercle vertueux ». Dans ce chapitre, nous lui accorderons un rôle majeur car elle repose sur l'analyse des pratiques et/ou du travail et non sur les « bonnes pratiques » issues d'une école pragmatique anglo-saxonne et assimilables aux méthodes, dans une définition un peu dégradée.

Objectif n°2 : Diversifier les pratiques langagières pour favoriser l'acquisition des savoirs disciplinaires.

Objectif n°3 : Réengager les élèves dans les apprentissages par la mise en place d'une posture réflexive » (Ferrandiz & Maranges, 2013, p. 7).

Ce premier bilan fait en 2013 au bout de deux ans de mise en œuvre montre qu'il existe une équipe « cohérente » (*ibid.*) et un emploi du temps (EDT) chronobiologique qui évite le « saucissonnage » (*ibid.*). Il reconnaît que plusieurs difficultés surgissent dont la « baisse du volume horaire en langue française ou la multiplication des projets et des remédiations offertes au élèves qui témoignent de la richesse pédagogique et de l'engagement important des enseignants de l'établissement mais qui soulèvent le problème du choix [...] l'emploi du temps des élèves n'étant pas extensible » (p. 8) et une absence de concertation des enseignants en 2011-2012 qui « a été également préjudiciable au projet » (*ibid.*). Tout est alors en place pour l'étude d'un projet d'envergure qui touche l'ensemble du collège, voire modifie radicalement le modèle de la classe déjà vieux de trois siècles et à bout de souffle en ce qui concerne les établissements en éducation prioritaire (Veyrunes, 2017).

Mais s'attaquer de manière aussi frontale à l'organisation rationnelle et tri séculaire de la classe et de l'établissement secondaire, à la division du travail qui en est le principe organisateur, fondé sur les identités disciplinaires différentes, ne peut plus s'envisager qu'en ne recourant qu'aux compétences de l'équipe porteuse du projet ni même aux conseils avisés de la Cellule Académique qui était présente et active lors de la mise en œuvre sur une classe. Il se pose alors un problème méthodologique : comment faire pour changer un système fait pour se reproduire à l'identique, voire pour ramener sur « le droit chemin » les brebis égarées ? Pour l'équipe, en raison des difficultés déjà constatées sur une classe, une évidence s'impose : son cheminement ne peut aboutir au terme choisi (« une nouvelle forme scolaire pour l'élève de la classe coopérative ») que si elle est accompagnée par un connaisseur de l'établissement et de ses marges de manœuvre, tout au moins pendant les trois années que nécessite le passage d'une classe coopérative à toutes les classes de 6^{ème} en pédagogie coopérative (leur nombre varie entre 5 et 6 suivant l'effectif admis chaque année).

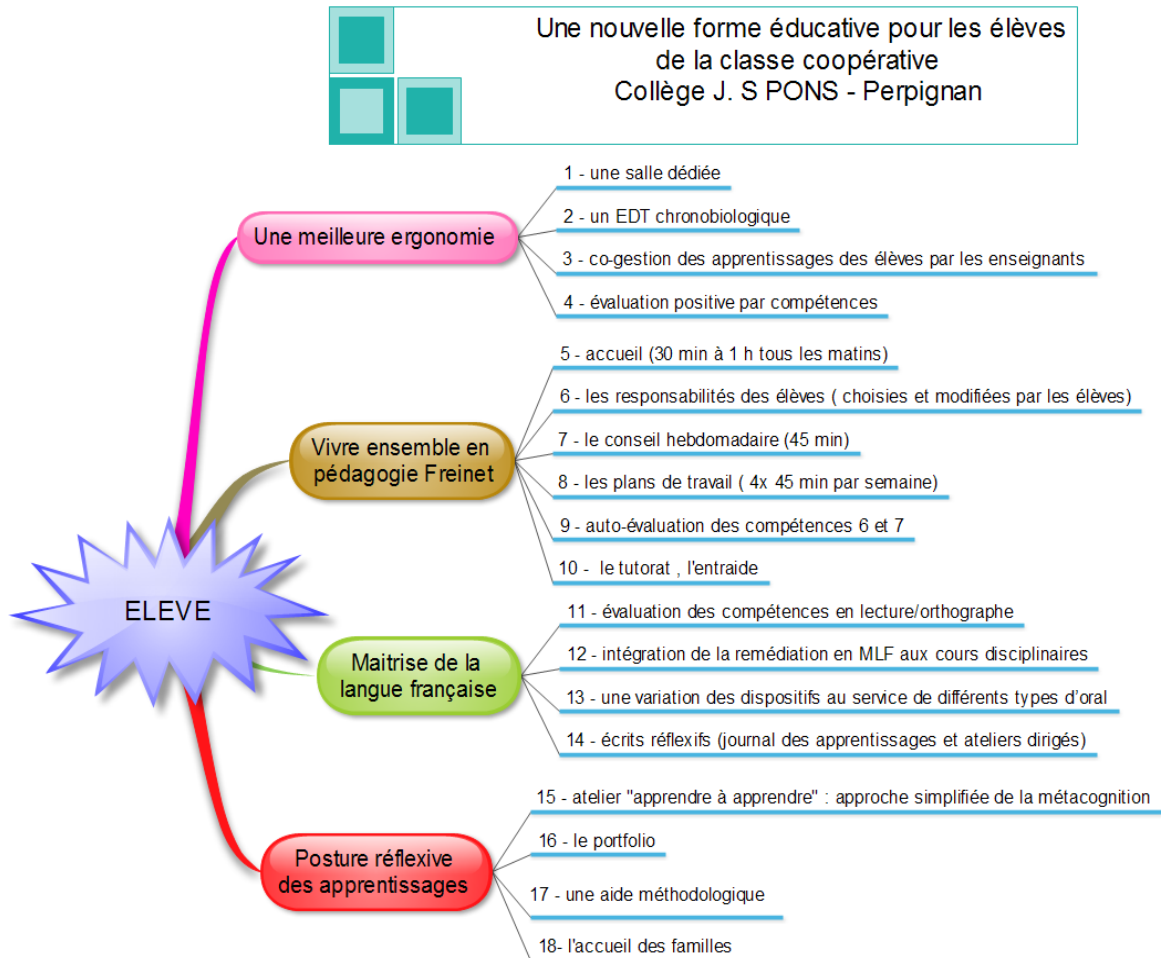
L'équipe porteuse du projet est soutenue par l'équipe de direction et l'inspectrice chargée au niveau régional de l'éducation prioritaire dégage les moyens de cet accompagnement de moyenne durée (trois ans). Sur sa recommandation, le Principal me⁹

⁹ Conformément à la tradition, nous emploierons la première personne du singulier pour les actions menées et le pluriel scientifique pour les références et les analyses.

contacte en tant que spécialiste de l'intervention-conseil (Étienne *et al.*, 2007) en vue du changement dans l'établissement scolaire (Étienne, 2013). Le pré-projet d'accompagnement sur trois ans (une année de préparation, 2013-2014, une année à « demi-charge », 3 classes sur 6 en 2014-2015, et enfin une année de pleine réalisation, 2015-2016) est adopté par l'équipe lors d'une rencontre le 18 février 2013. Pour ce collectif, il est essentiel de jouer sur plusieurs registres (valeurs, pédagogie, didactique, principes d'action comme d'organisation issus de l'histoire de la coopération scolaire et engagement des personnes ainsi que de l'établissement). Sauf la première année où elles sont regroupées (21 mars, 13 mai et 6 juin 2013), les trois journées d'intervention sont réparties comme suit : en octobre, la démarche de projet et son évaluation, en mars, la faisabilité par l'engagement dans des équipes pour l'année suivante, en juin l'adoption du cadre annuel d'action qui permet de travailler spécifiquement la question de l'accueil, puis en octobre suivant les réajustements et la régulation et ainsi de suite. Les références à la démarche de projet (Ardoino, 1987 ; Boutinet, 1997) sont adoptées par l'équipe qui comprend qu'elle repose sur des ajustements constants à l'inverse de la méthode dont le sens commun impose une obligation de suivi « à la lettre près », ce qui est le propre du programme au double sens étymologique et propre. Enfin, le premier contrat passé avec l'équipe et l'établissement ne concerne qu'un accompagnement, sans aucune référence à une approche par la recherche qui ne vient que dans le courant de la troisième année quand il apparaît opportun de poser une intention de transformer des savoirs professionnels en savoirs savants mais aussi de pratiquer une évaluation de perfectionnement que l'on peut qualifier de positive puisqu'elle fait de la reconnaissance des erreurs le levier des apprentissages et du développement (Astolfi, 1987).

Le schéma 1 (Ferrandiz & Maranges, 2013, p. 8), pensé en termes de ressources, montre ce qu'il faut mobiliser sur différents plans (l'ergonomie avec ses dimensions spatiales et temporelles orientées vers la coopération, six institutions reprises à la pédagogie Freinet, la maîtrise de la langue française et une posture réflexive au service des apprentissages), en n'omettant pas, en bonne logique systémique (Durand, 1979), que ce sont les interactions entre tous ces éléments qui font que tout cela fonctionne (« un seul facteur vous manque et la nouvelle forme éducative ne fonctionne pas »).

Schéma 1 : l'ambition des classes coopératives (Ferrandiz & Maranges, 2013, p. 8)



L'accompagnement du développement de la compétence collective n'est pas une méthode (2012-2015)

Le rôle dévolu à l'accompagnateur n'est pas des plus faciles puisqu'il n'a pas à déterminer le but à atteindre. Il n'est pas non plus le *Deus ex machina* qui serait détenteur d'une méthode infaillible. En l'occurrence, l'équipe sait pleinement et clairement où elle veut aller car elle est attirée par un objet-but : son projet. Ce qu'elle ne sait pas, c'est comment y aller, non pas en terme d'itinéraire (ce qui eût été une méthode) mais en « faisant le chemin en cheminant » (Machado, 1917). L'inconvénient d'un tel principe (faire confiance à son projet) est le risque d'égarement par manque d'expérience, bien compréhensible chez des personnes n'ayant jamais eu à remettre en cause les fondamentaux de l'organisation scolaire qui repose sur trois unités : de temps, l'heure de cours, de lieu, la salle de classe avec le tableau, d'action avec les connaissances disciplinaires à transmettre par un spécialiste de la discipline scientifique. Dans une situation de ce type, la présence d'un accompagnateur qui ne cède pas aux sirènes de la toute-puissance facilite le cheminement si, et seulement si, son intervention joue un rôle de catalyseur, de facilitateur, d'incitateur, ce qui demande formation, expérience et travail sur soi (Étienne, 2017). En l'occurrence, dès le début et à l'occasion de chacune des 9 rencontres de travail, le mandat de l'accompagnateur est systématiquement remis en cause par lui et systématiquement reconduit par l'équipe.

Le réglage de cette conduite est rendu délicat par la présence d'une opposition plus ou moins explicite d'autres membres du personnel enseignant qui ne partagent pas les choix pédagogiques faits (suppression des classes bi-langues qui permettaient de composer des classes un peu plus faciles à vivre, même si elles ne modifiaient en rien le recrutement du collège, mobilisation de moyens qui pourraient être utiles pour mener d'autres projets¹⁰) et déplorent (sans intervenir en 6^{ème} pour la plupart) la perte de temps réservé aux enseignements disciplinaires. Lors des bilans de fin d'année, une écoute de ces enseignants est encouragée et pratiquée, même si elle donne parfois lieu à des controverses dont la vivacité confirme l'engagement de toutes et tous au service de la réussite scolaire mais selon des points de vue divergents, comme c'est le cas dans la plupart des établissements où le projet d'établissement n'a finalement pas réussi à unifier les points de vue (Obin, 2001).

¹⁰ Cette insistance sur la privation de moyens nous a conduit à demander le calcul du pourcentage de moyens utilisés pour le projet de classes coopératives. Le résultat est de 37%, ce qui peut se lire de deux manières : ce dépassement ne laisse que 63% aux trois niveaux supérieurs mais on peut le considérer comme un investissement dans l'acculturation scolaire des élèves et donc ne pas le trouver excessif. Toujours est-il que l'équipe est en réflexion pour le faire baisser et viser les 25%.

Il n'est donc pas surprenant que la recherche (Marquié-Dubié & Étienne, à paraître) ait permis de constater des désaccords au sein du corps professoral, même si l'unité du collège n'est pas rompue, comme c'est le souci affirmé de la nouvelle Principale : « L'équipe pédagogique présente dans le dispositif ... des classes coopératives, euh ... ne fait pas forcément l'unanimité au sein de l'équipe pédagogique de Pons. Or moi théoriquement, je dois avoir un positionnement pour l'ensemble, et pas pour une seule équipe ». Cette attitude, bien qu'elle soit compréhensible, ne correspond pas à celle de l'ancien Principal qui a favorisé l'extension du projet d'abord par son soutien sans faille puis en adoptant la pratique suivante : présence en début de journée pour signifier son engagement dans la facilitation organisationnelle du projet, informations diverses et affirmation de sa disponibilité en cours de travail, retour dans son bureau et présence lors de la dernière heure pour prendre connaissance des demandes, des décisions et mettre à la disposition de l'équipe ses compétences ainsi que les ressources qui peuvent être mobilisées.

Le constat de Le Boterf (2016, p. 161) : « la qualité n'est pas simplement une affaire de méthodes et d'outils : elle est pour beaucoup une question d'acteurs » justifie le choix d'un pilotage collectif qui est confié aux professeurs principaux. Elles et ils sont volontaires car la charge de travail en classe coopérative est indéniablement supérieure à ce qu'elle est dans le cas d'une « classe ordinaire »¹¹ : il y a d'abord la « coordination des apprentissages » au sein de la classe, qui devient un

« **pilotage**, rendu beaucoup plus important par la nécessité de fédérer l'équipe éducative

- Gestion du cadre temporel et de l'avancée des projets (calendrier, agenda)
- Informations sur la journée (planning, absences, modifications d'EDT) et sur la semaine (sorties, interventions diverses)

Ce geste de pilotage est classique à l'école primaire mais est amplifié au collège par la multitude d'informations qui circulent dans la journée (infos administratives, informations des collègues dans différentes disciplines...) » (Ferrandiz & Maranges, 2013, pp. 33-34).

Mais on ne peut pas non plus oublier la coordination entre les professeurs principaux qui n'a pas lieu d'être dans l'organisation ordinaire d'un collège. Comme nous nous trouvons dans une organisation « à projet » (Boutinet, 1993), il est indispensable de faire le point régulièrement (une fois par semaine est un idéal), d'analyser les pratiques des élèves et celles de l'équipe, de partager les outils et de les faire évoluer ou de les abandonner, d'informer les

¹¹ Cette expression est un raccourci, peu heureux sans doute, pour éviter de dériver sur l'étude des fonctions de professeur principal.

personnes qui participent au projet et celles qui n'y participent pas (le but étant de ne pas créer deux clans antagonistes), de détecter les ressources à mobiliser du côté de la formation, de l'accompagnement, de l'évaluation et de l'ajustement à tous les imprévus qui ne manquent pas de surgir. L'engagement dans un projet impose en effet une mobilisation créatrice des acteurs. Tout le monde ne peut y consacrer beaucoup de temps et d'énergie. Il a été décidé que l'information et la coordination du projet de classes coopératives seraient attribuées aux professeurs principaux même s'ils ne sont pas déchargés de leurs lourdes tâches habituelles. La réalisation de ce principe s'est heurtée au casse-tête de l'emploi du temps annuel car il est indispensable de placer un « trou » hebdomadaire en milieu de matinée ou d'après-midi afin de permettre un travail en commun de coordination. Les deux années où cela ne fut pas mis en place, des dérives ont été observées en plus grand nombre et sur des sujets plus importants que les années où la concertation avait sa place.

Autant nous avons filé la métaphore du cheminement autant ici celle de navigation nous paraît pertinente : « la carte et la boussole » (Fabre, 2011) sont des instruments indispensables pour une circulation terrestre où tout est repéré mais il faut un sextant pour affronter l'absence de repères de la pleine mer. Et ce sextant, en matière de projet, c'est l'analyse du différentiel entre ce que l'on avait décidé de faire et ce que notre recueil d'indices nous permet de constater comme écart à une norme en train de s'élaborer. Chaque année, la condition nécessaire et suffisante pour s'engager dans la poursuite du projet consiste à recruter en février-mars les professeurs principaux des classes coopératives pour l'année suivante. Le travail de conception, notamment de l'emploi du temps, peut alors commencer et la révision-amélioration des outils (plan de travail, portfolio ou journal des apprentissages, tétra'aide¹²) et dispositifs (l'accueil personnalisé, les métiers, le conseil hebdomadaire de coopérative ou des élèves, l'évaluation positive et l'autoévaluation des compétences civiques et sociales, le travail en groupe, l'atelier dirigé en maîtrise de la langue française, le tutorat et l'entraide, l'aide aux devoirs) se poursuivre.

Cette richesse qui s'appuie sur une intégration dans un seul et même projet explique que les professeurs principaux volontaires orchestrent une stratégie révolutionnaire dans le second degré français : au lieu d'imposer aux élèves de s'adapter au collège, ce sont les classes qui s'ajustent aux personnalités des enfants afin de les accompagner dans leur engagement scolaire progressif : la matinée commence par l'accueil dans la salle dédiée à la

¹² Il s'agit d'un outil (<http://bdemaug.free.fr/tetraaide.pdf>, consulté le 25 juin 2017) qui permet à l'élève de se repérer dans son travail et de demander ou d'offrir de l'aide dans une logique de coopération.

classe¹³, l'entraide et la gestion des émotions prennent le pas sur une approche individualiste¹⁴, un climat de coopération remplace l'ambiance de compétition. La masse critique de personnes prêtes à adopter ce changement radical existe mais beaucoup sont démunies par rapport à ces nouveaux « gestes professionnels » (Bucheton, 2009) qui bouleversent leurs « logiques profondes » (*ibid.*). L'adoption par le ministère d'un dispositif permettant aux enseignants volontaires d'être affectés dans ce type d'établissement ayant abouti à un « recrutement sur poste à profil » entraîne une adhésion chez les professeurs rejoignant puisqu'ils savent qu'ils vont intégrer une équipe et des façons de travailler qui font l'objet d'un projet motivant, même s'il est très chronophage. Un autre élément favorable est à noter dans la présence tout au long de ces années des professeurs porteurs du projet même si le départ du Principal et de la Conseillère Principale d'Éducation qui étaient fortement impliqués l'année de généralisation a pu créer certaines perturbations sur le côté organisationnel et la vie scolaire. Ils furent atténués par la volonté des successeurs qui reconnaissent et soutiennent les équipes de 6^{ème} en plus de leur travail « ordinaire ». L'accompagnement pratiqué a montré que s'inscrire dans cette démarche avait un prix en termes de retour réflexif individuel et collectif sur ce qui « ne marche pas » ou ne produit pas les effets attendus.

Ainsi, le « plan de travail » (Ferrandiz & Maranges, 2013, p. 35-41 et annexe 6, p. 51) qui est l'élément le plus plébiscité par les élèves n'est pas sans poser de problèmes aux enseignants, y compris aux éléments moteurs du projet, validant la formule triviale : « la recette n'est pas le plat ». Des journées de formation avec divers chercheurs permettent d'ajuster les compétences au « réel de l'activité » (Clot, 2006, p. 165) au sein de la classe. L'heure hebdomadaire de concertation facilite le co-développement professionnel et sa disparition liée aux nombreuses contraintes de la confection des services et des emplois du temps crée des difficultés car ces classes imposent une coopération étroite entre les tenants du projet. Comme prévu, en 2012-2013, trois classes sur six sont coopératives ; il reste encore deux classes bi-langues qui déséquilibrent le recrutement et la composition des classes. En 2013-2014, toutes (6) le sont. Se pose alors la question de la suite à donner au projet pour le

¹³ Ce n'est en rien une nouveauté puisque cela rejoint une décision déjà ancienne de Ségolène Royal (Bulletin Officiel de l'Éducation nationale, n° 28 du 15 juillet 1999, <http://www.education.gouv.fr/bo/1999/28/encart.htm>, consulté le 25 juin 2017) alors ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire qui avait imposé cette règle pour les classes de 6^{ème}. La complication entraînée par cette commande supplémentaire fait qu'elle est très rarement appliquée. Dans le projet, elle est essentielle en fonction des possibilités offertes aux élèves.

¹⁴ Autre dérogation à la « forme scolaire » traditionnelle, la présence d'un accueil et le souhait de recevoir les élèves comme des personnes plus que comme des apprenants imposent une première barrette d'EDT d'une heure et demie. Le professeur de la discipline concernée est là pour permettre aux élèves de passer d'un extérieur qui est ce qu'il est à un enseignement-apprentissage de savoirs scolaires

sortir du lieu singulier qu'est le collège J.-S. Pons, le réguler pour l'améliorer et en faire un apport scientifique.

« Faire réussir tous les élèves de 6^{ème} », une recherche, des résultats et des limites, mais toujours pas de méthode

Il est donc décidé dans le courant de la troisième année de se saisir d'un appel à projets de la Fondation de France (« Faire réussir tous les élèves de collège ») pour lancer une recherche impliquant trois chercheurs dont le but est d'établir les effets du dispositif en sortie du collège (réussite au Diplôme National du Brevet – DNB–, taux de persévérance et orientation en lycées) mais aussi de mettre en place des processus d'évaluation-amélioration du dispositif car ce n'est qu'en juillet 2017 que la première génération complète de 6^{èmes} coopératives quitte le collège. Ce qui est visé est d'abord une meilleure adaptation de la plupart à la « forme scolaire » (indicateurs qualitatifs d'appétence et de compétence scolaires recueillis par Richard Étienne lors d'entretiens avec les élèves mais aussi étude de l'autonomie requise en lycée qui doivent faire l'objet de recherches ultérieures, si elles sont financées). Sur un plan plus court-termiste, deux compléments sont recherchés : Sylvain Connac entend « étudier la portée de ces organisations sur ce qu'apprennent les élèves[; ... il a] soumis chaque élève à un pré-test en début d'année et à un post-test en fin d'année, autour des mêmes consignes. Ces tests s'employaient à explorer les compétences en orthographe, production d'écrits et résolutions de problèmes de calcul » et Hélène Marquié-Dubié mène 15 entretiens pour obtenir des informations « sur l'analyse des effets du projet "Classes Coopératives" (nommé PCC par la suite) sur les personnels enseignants et d'encadrement, ces effets étant compris comme pouvant moduler l'efficacité du dispositif à travers par exemple les dissensions qui pouvaient émerger à son sujet »¹⁵. Nous détaillerons ce cheminement avec ses digressions, ses ajustements continus visant un double but, une meilleure réussite des élèves en relation avec leur projet personnel et professionnel et un accroissement des savoirs sur le changement dans l'établissement scolaire (Étienne, 2013).

La recherche elle-même, avec son Conseil de pilotage qui comprend des élèves de 6^{ème} et des parents, prend un tour différent de ce que l'on a appelé les recherches « processus-produit » (Crahay, 2006). Talbot (2012, p. 7) établit que « [l]e paradigme processus-produits est donc limitatif et ne peut rendre compte de tout ce qui se passe réellement dans une classe, de l'ensemble du processus enseignement-apprentissage ». *A fortiori*, dans une classe

¹⁵ Ces deux extraits sont des documents internes et proviennent du rapport intermédiaire présenté au Conseil de pilotage réuni le 15 novembre 2016.

coopérative, ce que l'on peut continuer à appeler l'enseignement échappe pour une grande part à l'intervention de l'enseignant qui devient selon la belle expression de Connac (2009) une « institution zéro », c'est-à-dire qu'il institue sa désinstitutionnalisation. Autrement dit, la formule quelque peu ironique de Cocteau « puisque ces mystères nous dépassent, feignons d'en être l'organisateur » (1977) est la bienvenue dans la mesure où elle confirme que l'apprentissage ne se décrète pas mais résulte d'un ensemble dans lequel l'implication de l'élève constitue un des facteurs, l'organisation de la situation problème un autre, les interactions entre élèves un autre, la co-activité ou coopération entre élèves et enseignant un autre (« Les deux instances Professeur et Élève coopèrent, dans la mesure où leur activité commune n'a de sens que si chacun joue son rôle » Sensevy, 2008, p. 43) et les gestes professionnels (Bucheton, 2009) encore un autre, sans que cette liste soit exhaustive puisqu'il faut encore citer l'épaisseur temporelle que rendent évidente l'analyse des situations (Étienne & Fumat, 2014) mais aussi celle du travail (Clot, 2007) et l'évaluation entendue dans un sens de développement du pouvoir d'agir (Étienne, 2016). Cette approche systématiquement systémique nécessite d'être doublement explicitée, d'abord sur le plan de la finalité, donc des valeurs de référence, ensuite et enfin sur celui de la méthodologie.

Sur le plan des valeurs, comme nous l'avons déjà indiqué en introduction, nous nous situons résolument du côté d'une recherche visant l'utilité sociale qui « conçoit les recherches comme finalisées, c'est-à-dire tournées vers la conception de dispositifs d'aide aux acteurs » (Durand & Veyrunes, 2005, p. 47). Comme les auteurs cités et les cadres théoriques auxquels ils se réfèrent, nous considérons que l'intelligence de l'action menée est bien du côté des acteurs. La présence des chercheurs et de la recherche n'a donc d'autre intérêt que de créer un espace-temps propice au retour sur la trace de l'activité et nous reprenons « trace » dans son sens étymologique de marque plus ou moins accessible de ce que l'on a fait pour faire ce que l'on a fait mais aussi de ce que l'on n'est pas parvenu à faire alors qu'on en avait l'intention plus ou moins consciente. Le retour sur les savoirs d'action déployés permet d'enrichir l'acteur, ou les acteurs dans le cas de travaux croisés (Clot *et al.*, 2000) et de développer son « répertoire » pour faire ce qu'implique le « multi-agenda »¹⁶ qui est le sien (Bucheton & Soulé, 2009). Cette référence est d'ailleurs une de celles qui ont guidé les initiateurs du projet (Ferrandiz & Maranges, 2013, p. 27). Pour le dire en forçant le trait utilitariste, le but

¹⁶ Pour plus de précision sur ce concept d'une action qui se réfère à des champs scientifiques aussi différents que la psychologie, la sociologie, la didactique et les sciences de l'éducation (entre autres) et donc à des approches théoriques qui peuvent sembler s'exclure les unes les autres, se rapporter au premier chapitre du livre de Bucheton (2009, p. 7-24) qu'elle a co-rédigé avec Jorro.

poursuivi par la recherche est de construire des savoirs savants sur les effets des classes coopératives (*hic et nunc* au collège Pons) et de les communiquer à l'équipe de manière à ce qu'elle s'en empare dans le cadre du développement de ses savoirs professionnels, sans oublier, lors de cette phase de formalisation et de diffusion, l'intérêt scientifique des savoirs élaborés sur l'action collective et individuelle. Ces éléments ont été développés lors de la récente biennale de l'éducation le 2 juillet 2015 au CNAM de Paris dans le symposium 8 « Coopération chercheurs, formateurs et enseignants » co-organisé entre le LIRDEF et EDUTER (responsables Richard Étienne et Patrick Mayen).

En revanche, la méthodologie d'une telle recherche se heurte à des obstacles bien connus : Blanchard-Laville a coordonné plusieurs recherches co-disciplinaires sur des instants de classe (2002) qui ont été analysés au crible de plusieurs disciplines scientifiques pendant une année ou deux. L'ambition n'était pas de réinjecter les savoirs construits dans le développement professionnel des acteurs, ce qui serait une réhabilitation *a posteriori* de la méthode, mais de proposer une solution alternative à la multiréférentialité évoquée par Ardoino (1992). Elle a par ailleurs préfacé l'ouvrage dirigé par Chaussecourte (2015) qui fait le bilan d'un accompagnement sur dix ans du début de carrière d'un professeur des écoles depuis sa formation jusqu'au moment où il devient maître-formateur. La durée est bien là mais le genre monographique confirme la difficulté d'élaboration d'une méthodologie pour l'étude des phénomènes complexes comme l'enseignement scolaire ou de façon plus générale l'action humaine.

Nous avons décidé dans le cadre des contraintes qui étaient les nôtres d'entamer une étude exploratoire mobilisant les trois chercheurs précédemment cités et de ne nous intéresser pour notre part personnelle qu'à l'activité et au vécu des élèves au moyen d'entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2006) de petits groupes (3 à 6 élèves) en nous adressant la première année à celles et ceux qui étaient en classe coopérative en 6^{ème} mais aussi à celles et ceux qui n'y étaient pas. L'analyse pratiquée avait pour but de réunir deux types d'informations : le premier consistait dans la proximité ou l'éloignement du métier d'élève et le second dans la projection sous forme de projet personnel de ces élèves (Étienne *et al.*, 1992 et 2016). En raison de différents travaux sur les relations au sein de l'établissement scolaire (Hess, 1989 ; Dutercq, 1999), nous souhaitons connaître les effets sur le personnel d'un projet aussi en rupture avec les formats pédagogiques habituels dans la mesure où nous faisons l'hypothèse, avec notre collègue, Hélène Marquié-Dubié, de tensions éventuelles liées à une rupture avec le modèle habituel du contrat didactique : les enseignants sont là pour

enseigner et les élèves pour apprendre ce que leurs maîtres leur transmettent. Conformément à ce que nous percevions lors des réunions ouvertes liées à l'accompagnement, des nuances, voire des doutes ou des remises en question, se sont exprimées chez des enseignants non engagés dans le projet grâce à l'analyse des 15 entretiens non-directifs qu'elle a menés avec les acteurs du projet mais aussi deux de ses initiateurs mutés dans d'autres collèges. Enfin, la progression des élèves en expression écrite et compréhension de problème a pu être testée et retestée par Sylvain Connac sur deux ans avec une analyse fine croisant les résultats bruts et les données sociales, familiales et scolaires. Le bilan est positif pour 85% des élèves mais il reste un nombre non négligeable d'entre eux qui régressent. Leur identification permet de faire des hypothèses concernant les limites du dispositif qui peut ne pas agir sur une partie de la population scolaire que l'équipe ne souhaite pas éliminer mais pour laquelle elle désire coopérer avec des spécialistes de l'inclusion scolaire et les personnes ou institutions compétentes dans les domaines sociologiques et psychologiques.

Diversifiée, la réflexion méthodologique montre des limites en raison du faible effectif de chercheurs impliqués (3), de leur triple spécialisation en changement scolaire, psychologie-dynamique du travail et pédagogies coopératives. Une autre limite réside dans le faible empan temporel du financement (2 ans) qui ne correspond pas à la réalité des parcours scolaires qui imposerait de terminer le suivi sur les trois ou quatre années de lycée. En revanche, cette recherche montre que le service public d'éducation n'est pas condamné à l'échec en raison de sa tendance à réemprunter les voies de l'excellence jésuite puis républicaine par sélection des meilleurs et rejet des moins bons dans des proportions effrayantes (une centaine de normaliennes et normaliens supérieurs pour 800 000 enfants par génération). La recherche établit comment l'équipe de projet et les élèves s'informent réciproquement sur leurs apprentissages et leur développement. De plus, malgré les risques encourus, un accompagnement permet de diminuer la difficulté d'une tâche « révolutionnaire », surtout si cet accompagnement se double d'une recherche dont les résultats sont réinsérés sans dogmatisme ni injonction auprès des personnes concernées qui peuvent alors s'en emparer. Reste un dernier obstacle et non des moindres qui est celui de l'accord de l'ensemble des membres du personnel autour d'une opération qui ne peut se cantonner à la 6^{ème} (temps d'exposition au travail coopératif trop court selon nos constats et ceux de l'équipe) mais ne doit pas perdurer en classe de 3^{ème} où la préparation à l'affrontement de la forme scolaire lycéenne nécessite que l'autonomie individuelle et collective soit acquise par les élèves.

En conclusion, le collège J.-S. Pons est un de ceux qui sont les plus remarquables en raison de grandes difficultés économiques subies par sa population scolaire dont les conditions de vie continuent à se dégrader. Il peut être tentant d'adopter des méthodes pédagogiques qui vont mettre l'accent sur la motivation au détriment des apprentissages, sur le déficit culturel à combler par des sorties, sur une pédagogie de projet ou encore sur des aides méthodologiques, toutes « méthodes » qui ont entraîné un bilan assez négatif de l'éducation prioritaire (Rochex, 1997). L'équipe qui a mis en place les classes coopératives en 6^{ème} n'a jamais pensé qu'il s'agissait d'une méthode à suivre comme on applique une recette avec des ingrédients et un peu de savoir-faire. Au contraire, elle a toujours estimé qu'il fallait se fier à des repères pour mettre en place une nouvelle forme éducative pour les élèves et donc un nouveau métier pour les personnels d'éducation (Étienne & Lerouge, 1997).

Le bilan de leur cheminement, ceux de l'accompagnement et de la recherche montrent qu'on ne peut plus parler de méthode pédagogique ou didactique au sens généralement entendu d'un « ensemble de moyens raisonnés pour arriver à un but » (définition adoptée pour cet ouvrage et rappelée en introduction). L'activité humaine est constructive mais aussi transgressive et digressive, comme nous l'avons montré dans les trois parties de ce chapitre : face à l'obstacle, le chemin n'est pas toujours la solution. Le contournement, la digression ici abondamment illustrée par la naissance d'un projet, sa mise en œuvre accompagnée et ses effets étudiés grâce à une recherche, sont la marque de la créativité qui fait que « le chemin se fait en marchant » selon l'intuition du poète (Machado, 1917).

Nous avons tenté dans ce chapitre d'établir en quoi ce cheminement, de l'idée du projet à la recherche qui se termine, est marqué par la singularité de situations vécues et constamment analysées avec l'intention d'agir pour améliorer la progression des élèves (ce qu'on appelle les progrès et la réussite) mais aussi de ne pas le faire d'une manière simpliste. C'est en cela qu'il convient sans doute de faire le deuil de toute méthode au sens rigide que peut prendre le terme et de rester ferme sur les objectifs à atteindre mais très inventif sur le cheminement à envisager pour y parvenir. Nous avons voulu ajouter à la formation vue comme panacée par bien des personnes et des groupes deux autres ressources pour les « ouvriers de voie » : un accompagnement pratiqué avec humilité et des recherches coopératives mais centrées sur un objectif d'accroissement des savoirs pour les chercheurs et de développement des savoirs professionnels pour les acteurs que l'on ne peut réduire, terminons par là, aux seuls enseignants.

Références bibliographiques :

- Ardoino, J. (1987). Il n'est jamais de pédagogie sans projet, projet, formation, action 1. *Éducation permanente*, n° 87, pp. 153-158.
- Ardoino, J. (1992). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation*. Paris : université Paris VIII, pp. 15-34. Téléchargeable à l'adresse suivante : <http://www.barbier-rd.nom.fr/ApprMultRefJA.html>.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Beillerot, J. (1996). L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? *Cahiers pédagogiques*, n° 346, pp. 12-13.
- Blanchard-Laville, Cl. (2002). De la codisciplinarité en sciences de l'éducation. In Marcel, J.-F. (éd.) *Les sciences de l'éducation, des recherches, une discipline*. Paris : L'Harmattan, pp. 19-41.
- Boutinet, J.-P. (1993). *Psychologie des conduites à projet*. Paris : PUF, Que sais-je ?, n° 2770.
- Bucheton, D. (2009, dir.). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Bucheton, D., Soulé, Y. (2009): *L'atelier dirigé d'écriture au CP : une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Paris : Delagrave.
- Chaussecourte, Ph. (2015, dir.). *Enseigner à l'école primaire. Dix ans avec un professeur des écoles*. Paris : L'Harmattan, Savoir & Formation.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 1, pp. 165-177.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation & Didactique*. Vol. 1, pp. 83-94.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *PISTES*, Vol. 2, No. 1. Mai 2000 – Réflexion sur la pratique <http://petnt/v2n1/articles/v2n1a3.htm> – Consulté le 19 janvier 2006.
- Cocteau, J. (1977). *Les mariés de la Tour Eiffel*. Paris : Gallimard.
- Connac S. (2009), *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, Préface de Michel Tozzi. Paris : ESF.
- Crahay, M. (2006). *Un bilan des recherches processus-produit. L'enseignement peut-il contribuer à l'apprentissage des élèves et, si oui, comment ?* Genève : Université de Genève.
- Durand, D. (1979). *La systémique*. Paris : PUF, Que sais-je?, n°1795.
- Durand, M., Veyrunes, Ph. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie-formation. In Y. Lenoir, *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n° 14, pp. 47-60.
- Dutercq, Y. (1990). *Un collègue ordinaire. Interactions sociales parmi les enseignants et fonctionnement de l'établissement scolaire*, thèse de doctorat sous la direction de Madame Viviane Isambert-Jamati, Université Paris V.
- Étienne, R. (2013). La grammaire du changement. *Cahiers pédagogiques*, n° 509, pp. 18-19.
- Étienne, R. (2016). Former à évaluer : enjeux, tensions, solutions. *Éducation permanente*, n°208, pp. 101-113.
- Étienne, R. (2017). Dimension clinique et accompagnement des personnes dans les groupes et les institutions. In A. Dubois (dir.). *Accompagner les enseignants - Pratiques cliniques groupales*. Paris : L'Harmattan, collection "Savoir & Formation", pp. 115-136.
- Étienne, R., Baldy, A., Baldy, R., Benedetto, P. (1992). *Le projet personnel de l'élève*. Paris : Hachette. Publié sous format numérique par Fénixx en 2016.
- Étienne, R., Lerouge, A. (1997). *Enseigner en collège et en lycée. Repères pour un nouveau métier*. Paris : Armand Colin.
- Étienne, R., Mounoud, Ch., Corbalan, J.-A. (2007). Évaluation des effets d'un dispositif d'intervention-conseil dans une Académie du sud de la France. *Les dossiers des Sciences de*

l'Éducation, n° 18 consacré au conseil en éducation et en formation, pp. 87-96, coordonné par Véronique Bedin et Anne Jorro. Toulouse : Presses de l'Université du Mirail.

Étienne, R., Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les situations éducatives pour se former et agir*. Bruxelles : de Boeck, collection Guides pratiques, Former & Se former.

Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF.

Ferrandiz, Cl., Maranges, G. (2013). *Coopérer en classe de 6^{ème} : pratiques d'élèves et d'enseignants*. Document pdf de 65 pages disponible sur demande à rietienne@wanadoo.fr.

Héveline, É., Robbes, B. (2000). *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*. Paris : Hatier, Questions d' école.

Hess, R. (1989). *Le lycée au jour le jour, Ethnographie d'un établissement d'éducation*. Paris : Méridiens-Klincksieck.

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.

Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*. Paris : Eyrolles, édition d'organisation, collection Ressources humaines.

Le Boterf, G. (2016, 7^{ème} éd.). *Professionaliser : Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*. Paris : Eyrolles, édition d'organisation, collection Ressources humaines.

Machado (1917). Chant XXIX Proverbios y cantarès, Campos de Castilla. Récupéré sur internet le 3 septembre 2017 : <http://www.intelligence-complexite.org/fr/documents/florilege/se-hace-camino-al-andar.html>;

Marquié-Dubié, H., Étienne, R. (à paraître). Comprendre les transformations identitaires liées à la création de classes coopératives dans un collège. *Revue Activités*.

Obin, J.-P. (2001). Le projet d'établissement en France : mythe et réalité. *Politiques d'éducation et de formation*. Bruxelles : De Boeck Université, n° 1, pp. 9-27.

Perrenoud, Ph.(1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.

Rochex, J.-Y. (1997). Les ZEP : un bilan décevant. In J.-P. Terrail (Ed.). *La scolarisation en France*. Paris : La Dispute, pp. 123-141.

Saussure, F. de (1975). *Cours de linguistique générale, (1906-1911)*. Paris : Payot.

Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique – Une activité située ? *Recherche et Formation*, n° 57, pp. 39-50.

Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces », *Questions Vives* [En ligne], Vol.6 n°18 | 2012, mis en ligne le 26 mai 2014, consulté le 30 septembre 2016. URL : [http:// questionsvives.revues.org/1234](http://questionsvives.revues.org/1234) ; DOI : 10.4000/questionsvives.1234.

Veyrunes, Ph. (2017). *La classe : hier, aujourd'hui et demain ?* Toulouse : Presses Universitaires du Midi, collection Questions d'éducation.

Vincent, G., Lahire, B., Thin, D. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.