

**Marie-Anne HUGON**

**Vers une approche coopérative  
des apprentissages à l'école,  
en formation et dans la recherche pédagogique**

Synthèse des travaux présenté en vue de  
l'Habilitation à diriger des recherches (HDR)  
en Sciences de l'éducation

*sous la direction de Jacques PAIN*

février 2003

Jury : Françoise Cros, Philippe Meirieu, Nicole Mosconi (présidente),  
Jacques Pain (dir.), Antoine Prost, Monique Vial

## Remerciements

Je remercie Jacques Pain qui a suscité la rédaction de cette note de synthèse. Ses conseils et ses encouragements m'ont soutenue tout au long de ce travail.

Je remercie les rapporteurs et membres du jury.

Je remercie les professeurs de collège et lycée et les formateurs qui ont participé aux travaux que je relate. Merci aux membres de l'équipe du Cresas (INRP) et à mes collègues de l'équipe « crise, école, terrains sensibles » de l'université de Nanterre avec qui je travaille désormais.

J'espère avoir rendu compte fidèlement des recherches que nous avons conduites ensemble.

Je remercie les premiers lecteurs de cette note de synthèse pour leur regard attentif : Hélène Bézille (Université de Rouen), Dr.Margaret Colombani, Sophie Hugon, Pierre Hugon, Françoise Platone (Cresas-Inrp), Jeanne Sauvageot, Anne-Marie Tolla (Cresas-Inrp), Monique Vial (Cresas-Inrp), Alain Vulbeau (Université Paris X).

Je tiens à exprimer ma gratitude à ma famille et à mes amis pour leur aide et leur soutien et je remercie tout particulièrement ma fille Jeanne Sauvageot.

## Présentation générale

Cette note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches est intitulée : « Vers une approche coopérative des apprentissages à l'école, en formation et dans la recherche pédagogique ». Elle traite de la mise en œuvre de stratégies pédagogiques visant à améliorer la qualité des apprentissages en collège et en lycée et aussi des démarches de recherche spécifiques pour étudier de tels objets.

Le document est divisé en deux grandes parties.

La première partie, intitulée « Une autobiographie intellectuelle », fait le point sur les grandes lignes de mon parcours de recherche en sciences de l'éducation et ses réorientations depuis les premiers travaux concernant l'histoire de l'enseignement spécialisé jusqu'aux recherches pédagogiques actuelles en collège et en lycée et en formation. Sont exposées les nouvelles lignes de recherche actuellement esquissées. Ce parcours est replacé dans le cadre des évolutions de la discipline et des institutions où se construit la recherche en éducation en France.

La deuxième partie, intitulée « Vers un essai de conceptualisation », met en perspective d'un point de vue théorique ces recherches pédagogiques et expose les fondements d'une pratique de recherche cohérente avec la vision des apprentissages étudiée.

Ces deux textes sont ponctués d'intermèdes où sont présentés quelques exemples tirés des recherches elles-mêmes ou de textes littéraires.

Dans le volume d'annexes, parmi les documents retenus, on trouvera d'autres exemples qui permettront au lecteur de se représenter concrètement les idées défendues dans cette note.

# PLAN<sup>1</sup>

## 1<sup>ère</sup> partie

### Autobiographie intellectuelle

Un roman d'apprentissage, un récit de vie .....	6
Etudier, enseigner, se former .....	7
Des mésaventures du travail en institution .....	14
à la recherche universitaire.....	14
Intermède : s'insérer dans une équipe de recherche... ..	23
Une recherche sur la recherche-action.....	26
Trois recherches-actions au lycée. ....	40
De la recherche-action à la formation et à l'accompagnement de l'innovation .....	62
Nouvelles pistes de recherche .....	78
Conclusion : trois questions issues de la pratique .....	87

## 2<sup>e</sup> partie

### Du constructivisme piagétien à une approche coopérative de l'école, de la formation et de la recherche

Prologues .....	91
Ancrages théoriques.....	95
Intermède : la sœur de Kleist ou comment les idées viennent en parlant .....	111
La pédagogie interactive : principes et essais de mise en œuvre en collège, au lycée et en formation.....	113
Intermède : un atelier d'astronomie.....	136
Vers une recherche coopérative .....	139

---

<sup>1</sup> La table des matières détaillée de l'ensemble se trouve à la fin du document, p. 161.

## **Première partie**

### **Une autobiographie intellectuelle**

*Il faudrait parler de tâtonnements, de flair, de soupçon, de hasard, de rencontres fortuites ou provoquées ou fortuitement provoquées : méandres au milieu des mots ; je ne pense pas mais je cherche mes mots. Dans le tas, il doit bien y en avoir un qui va venir préciser ce flottement, cette hésitation, cette agitation qui, plus tard, « voudra dire quelque chose. » C'est aussi, et surtout, affaire de montage, de distorsion, et contorsion, de détours, de miroir...voire de formule.*

Georges Perec, 1981, *Penser/Classer*, Paris, Seuil, p. 125

*Il me semble bien aussi que je ne suis pas seulement reliée au monde intellectuel par un jeu de concepts mais par toutes sortes de curiosités, de passions, de rêves, des nuées d'images, des cascades de symboles et tout ce qu'on peut percevoir en soi, dès qu'on ne se sent pas professionnellement obligé à la rigidité. Je ne dis pas que tout cela m'aide à connaître de façon toujours satisfaisante, mais très certainement tout cela est constamment occupé à connaître.*

Judith Schlanger, 1977, *Le comique des idées*, Paris, Gallimard, p. 21

## Un roman d'apprentissage, un récit de vie

Ce n'est ni pour tracer les lignes d'un roman d'apprentissage ni pour faire un plaidoyer pro domo que j'ai l'idée de relier, de « mettre en intrigue » comme le dit Ricoeur<sup>2</sup>, ces éléments de ma vie d'étudiante, d'enseignante et de chercheuse et d'en faire ici le récit. Je voudrais seulement faire comprendre autant que faire se peut, à qui me lira et à moi-même, certaines bifurcations, certains changements d'orientations dans un parcours auquel j'essaie de donner du sens. Ce que j'ai lu de la sociologie, et du travail de Pierre Bourdieu en particulier, m'oblige à reconnaître qu'il serait mystificateur de développer mes conceptions de la recherche en éducation si je ne montrais pas ce qu'elles doivent à ma position dans le champ de la recherche d'enseignante et de chercheuse, arrivée à l'université après une première carrière dans l'enseignement secondaire et à l'Institut national de la recherche pédagogique (INRP).

Pour représenter les actions humaines, Schutz propose une « théorie des motifs » reposant sur la distinction entre les « motifs-en-vue-de... » et les « motifs-parce-que »<sup>3</sup>. Bertaux commente ainsi cette opposition « *Du point de vue du sujet, l'occasion est venue à la suite d'une série de circonstances extérieures... mais c'est le sujet lui-même qui, en se saisissant de cette occasion pour réaliser un de ses projets en fait un moment de son parcours biographique* »<sup>4</sup>. Dans cet effort d'intelligibilité d'un parcours individuel, je garde à l'esprit la théorie des motifs.

On peut lire ce récit comme celui de la construction d'une identité de chercheuse en éducation... Mais cet itinéraire singulier, je le trace au cours d'une période où se développent et se structurent les sciences de l'éducation en France. On trouvera donc à travers mon histoire singulière, des aperçus sur les évolutions de la discipline et de ses institutions.

Pour écrire ce volet de ma note d'habilitation, j'ai relu des textes, publiés ou non et dont parfois j'avais perdu jusqu'au souvenir. J'en ai recherché en vain d'autres, égarés dans mes déménagements professionnels, et dans les archives du Cresas<sup>5</sup> où j'ai passé les deux tiers de ma vie de chercheuse. J'ai consulté quelques documents sur l'histoire récente de L'INRP et j'ai constaté que l'histoire de cette institution dans les vingt dernières années était à écrire. J'ai lu l'ensemble des publications du Cresas et les écrits - thèses et publications - consacrés à cette équipe. J'ai aussi fait appel à Monique Vial et Françoise Platone, aujourd'hui responsable du Cresas, afin d'éviter d'écrire des inexactitudes sur cette équipe. Mais ce récit étant celui de mon parcours au sein ou à côté de diverses institutions, j'en revendique la totale subjectivité. Enfin, en cherchant dans ma mémoire, j'ai cherché à retrouver dans quel contexte, dans quel état d'esprit j'étais et de quels outils intellectuels je disposais lorsque j'ai opéré des choix en matière de recherche.

J'ai voulu parler en termes justes de mon travail.

---

<sup>2</sup> Ricoeur P., 1983, *Temps et récit*, T.1, Paris, Points Essais

<sup>3</sup> Schutz A., 1953, *Le chercheur et le quotidien*, rééd. 1987, Paris, Klincksieck., p. 29

<sup>4</sup> Bertaux D., 1998, *Les récits de vie*, Paris, Nathan, p. 75.

<sup>5</sup> Cresas : Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire. Le Cresas est une équipe de l'INRP

# Etudier, enseigner, se former

## Les années d'étude

Sans évoquer des éléments d'ordre privé, ce qui serait hors de propos, je peux dire que mon intérêt pour la thématique de la difficulté d'apprendre et d'enseigner remonte à l'adolescence.

De mes années d'étude, je dirais seulement que je n'ai pas aimé l'école. Le temps coulait lentement dans ce lycée de filles de la banlieue Ouest, fréquenté depuis les petites classes jusqu'au baccalauréat. Je m'y suis beaucoup ennuyée, de cet ennui panique qui sidère, donne l'air stupide et va jusqu'à "la détresse " dont Barthes parle<sup>6</sup>. Ce qu'il y avait à découvrir, les livres, le cinéma, se passait toujours ailleurs et était sans rapport avec les cours. Quelques enseignants paraissaient plus vivants. Mais le plus souvent, professeurs et élèves s'acquittaient de leur tâche sans passion ni plaisir. Pour moi, c'était le désert et le grand sommeil. Cela ne m'empêchait pas d'avoir de bons résultats au regard des normes scolaires.

Un autre fait, après coup, éclaire cette histoire : j'avais un frère aîné en échec scolaire depuis la classe de cinquième. Ses déboires scolaires ont accaparé l'attention familiale et suscité de nombreux conflits entre lui et nos parents. Ces derniers étaient désemparés devant cette énigme : comment un garçon, vivant dans un milieu relativement cultivé et ne souffrant - c'était leur conviction - d'aucun déficit capacitaire, pouvait-il échouer à l'école au point de « compromettre son avenir » ? C'est une fois le baccalauréat obtenu après plusieurs tentatives ratées, que mon frère s'est intéressé aux études ; il y a d'ailleurs bien réussi. De cette histoire familiale, j'ai retiré quelques idées qui ont certainement influé par la suite sur mon parcours professionnel : je n'ai jamais cru à l'idéologie des dons. J'ai su aussi très tôt que rien n'était irrémédiable et qu'on pouvait apprendre très vite si le désir était là. Les idées de mai 68, ont donné une armature idéologique à ces intuitions.

Après des études menées de façon intermittente, je suis reçue en 1973 à l'agrégation de lettres modernes préparée à Nanterre. J'ai vingt et un ans, une culture assez désordonnée, j'ai mené rapidement des études irrégulières. Mes idées sur l'école sont contrastées. J'aime lire et écrire et je ne suis pas intimidée par les groupes mais je n'ai pas de goût particulier pour l'enseignement. D'ailleurs, pour moi, ce n'est pas un métier mais un état. En échange de quelques heures d'enseignement de la littérature, je recevrai un traitement régulier et j'aurai assez de temps pour me consacrer à l'essentiel, qui se passera bien entendu ailleurs, comme au temps où j'étais moi-même lycéenne. Milner a décrit cette bourgeoisie, salariée de l'Etat, caractérisée par son temps libre, le faible montant de sa rémunération et son goût de la culture « cultivée » et des libertés individuelles<sup>7</sup>.

Ma formation au cours de l'année de stage de CPR est indigente. Pas de cours de didactique, pas d'information sur le système scolaire. J'effectue deux stages dans des

---

<sup>6</sup> Barthes R., 1975, *Roland Barthes par Roland Barthes*, Paris, Seuil, p. 28.

<sup>7</sup> Milner J-CI., 1997, *Le salaire de l'idéal*, Paris, Seuil.

lycées parisiens. Au cours du premier, j'ai rarement l'occasion de travailler : en 1973-1974, mon lycée d'accueil est en état de grève perlée. Dans l'établissement où j'effectue le deuxième stage, la vie est moins plaisante. Le tuteur fait corriger ses copies par ses stagiaires. Dans les deux cas, j'assiste à des leçons magistrales, parfois à un cours dialogué.

Durkheim dans son cours de 1904-1905 sur l'histoire de l'enseignement en France constatait : « *On dit couramment qu'une préparation pédagogique est nécessaire à l'instituteur et que par une grâce d'état, le professeur de lycée n'en a pas besoin* »<sup>8</sup>. La citation est toujours d'actualité dans la France de 1974.

La même année, je m'inscris en troisième cycle en lettres. Si je n'avais pas vécu au début de mon enseignement les mésaventures narrées plus loin, peut-être serais-je devenue une spécialiste du matérialisme au début du XVIIIe, dans une trajectoire cohérente avec ma formation initiale.

A l'époque, j'ignorais l'existence des sciences de l'éducation.

## **La prise de fonction : premier poste, premiers contacts avec la recherche en éducation.**

### **Des débuts difficiles : 1974-1977**

Pour mon premier poste, j'ai de la chance : j'échappe à l'exil loin de Paris mais je suis nommée en très grande banlieue en collègue. J'enseigne dans des classes de différents niveaux. L'année scolaire se déroule sans problème particulier sauf dans une classe de transition où se passent des choses très surprenantes. Je n'arrive pas à y faire cours dans des conditions normales. La plupart des élèves m'écoutent de façon intermittente. Souvent, ils ricanent devant des textes littéraires et refusent de parler ou d'écrire une langue correcte sous prétexte qu'ils se comprennent. Parfois même ils se battent en classe. Je me surprends alors à prendre des attitudes, à prononcer des paroles en totale contradiction avec mes idées : punitions distribuées et non relevées, sanctions dont l'application est toujours ajournée. Je n'avais pas lu alors *L'homme en proie aux enfants*<sup>9</sup> que Philippe Meirieu évoque si souvent. Dans un contexte différent, celui d'une école primaire supérieure de garçons au début du siècle, ce texte est le récit poignant des expériences désastreuses et des illusions défaits que vivent parfois les enseignants débutants lorsqu'ils ne renoncent pas d'emblée à des idées pédagogiques, généreuses et abstraites. Et le récit pittoresque et pathétique des déboires des enseignants inexpérimentés, dans des collèges et lycées de banlieue n'était pas encore devenu un genre littéraire à succès<sup>10</sup>.

Ma sympathie malgré tout pour ces élèves, le souvenir de mon ennui à l'école et des échecs de mon frère et le désarroi que j'éprouve, m'empêchent de leur imputer la responsabilité de ce désordre. D'ailleurs, je me doute que leur comportement est aussi

---

<sup>8</sup> Citation reprise par Jacques Bouveresse dans son entretien avec Anita Hocquard. Hocquard A., 1996, *Eduquer, à quoi bon ?* Paris, PUF.

<sup>9</sup> Thierry A., 1908, *L'homme en proie aux enfants*, ed. 1986, Paris, Magnard.

<sup>10</sup> Voir par exemple le récit des premières heures de cours dans deux témoignages de jeunes professeurs d'histoire-géographie débutant en Seine-Saint-Denis : Goyet Mara, *Collèges de France*, Paris, Fayard, 2003, Mondot Jean-François, *Journal d'un prof de banlieue*, Flammarion, 2000.

une façon de protester contre leur relégation. J'apprendrai plus tard aussi que cette classe est régulièrement attribuée aux derniers nommés (forme inédite de bizutage ?) ou aux maîtres auxiliaires de passage.

Comme je connais un peu la pratique du théâtre de rue, je m'autorise par moments des séances d'improvisation et des saynètes. J'ai l'impression de ne pas les faire travailler et de ne pas travailler moi-même, en tout cas de ne pas m'acquitter de ce pour quoi on me paye. Je constate pourtant que la plupart des élèves se comportent alors autrement : ils montrent de l'agilité verbale, de la verve, de l'imagination. Ils aiment bien ces moments. Moi aussi et je me dis que, dans d'autres circonstances et si je m'y prenais autrement, ils pourraient apprendre et je pourrais leur enseigner quelque chose. Mais je ne sais pas comment faire.

Dans les autres classes, je me contente de suivre à la lettre le livre de français ; ça marche mais la vie y est plus fade.

On ne parlait pas alors d'accompagnement des professeurs débutants. Heureusement, je peux partager mes interrogations avec un professeur d'histoire un peu plus âgé que moi. Nous sollicitons les conseils des collègues expérimentés en vain. Ils nous regardent essayer de faire notre travail, sans nous aider. Seule l'institutrice de la classe de perfectionnement me donne quelques indications, d'abord avec des réticences. C'est, semble-t-il la première fois qu'une collègue de l'enseignement général l'aborde pour lui demander des conseils. En cours d'année, j'oserai inviter la classe de perfectionnement et son institutrice à venir assister à un petit spectacle construit par mes élèves de transition, à partir de leurs sketches. Je m'abstiens de la même démarche vis à vis de mes collègues professeurs de français, tellement je suis sûre de leur opinion négative.

Cette année en classe de transition a été une chance pour moi. La rencontre avec ces élèves a accéléré la prise de conscience des lacunes de ma formation. Il est temps pour moi d'apprendre à enseigner. La crise personnelle que j'ai connue, je la résous alors en m'engageant dans une démarche d'autoformation et de recherche. Je n'en discerne pas encore les perspectives. Je ne vois pas non plus à quelles ressources institutionnelles, internes à l'éducation nationale, faire appel. Je demande donc un congé sans traitement d'un an pour convenances personnelles et je décide, non pas de retourner à l'université, mais d'aller voir où se font « des choses intéressantes » en matière d'enseignement.

## **A la recherche d'autres pratiques pour le collège**

Cette année, 1975-1976, est riche d'activités diverses : j'effectue sur candidature spontanée, un stage à l'Ofrateme.<sup>11</sup> Par cet organisme, j'obtiens un stage au collège audio-visuel Louis-Lumière de Marly Le Roi. Il s'agit d'un établissement expérimental engagé depuis 1966 dans diverses innovations qui font l'objet d'un suivi scientifique par l'INRDP<sup>12</sup>. Parmi celles-ci : la mise en place d'une pédagogie différenciée, l'usage de l'audiovisuel par l'intégration d'un circuit de télévision et l'implantation d'un centre d'auto documentation permettant diverses formules de travail indépendant. Ce séjour à Marly est

---

<sup>11</sup> Ofrateme : Office français des techniques modernes d'éducation. Cet organisme produisait notamment des émissions de radio et de télévision scolaire. Il était alors dirigé par Jean Valérien, un des pionniers des nouvelles technologies en matière éducative.

<sup>12</sup> INRDP : institut national de recherche et de documentation pédagogiques, devenu depuis INRP.

pour moi l'occasion de découvrir une innovation d'établissement avec ses limites et ses problèmes institutionnels et de prendre connaissance des travaux de l'Inrdp. À l'Ofrateme, je dois produire un rapport de stage. Ayant eu entre les mains, une publication<sup>13</sup> sur l'approche systémique en éducation qui me permet d'appréhender le collège comme un ensemble dynamique d'éléments interdépendants et en inter-relation avec l'environnement et capable de se modifier dans le temps tout en conservant une certaine permanence, je rédige une monographie du collège qui s'inspire de la démarche, et je présente des propositions en fin de texte pour sortir des blocages et des points de crispation que je crois avoir identifiés. Ce texte est remis au chef d'établissement et aux enseignants qui m'ont reçue, avec l'idée que ce travail pourrait leur servir et aider aux échanges. Aucune discussion n'a lieu. Probablement ce papier n'est-il pour mes collègues qu'un écrit bureaucratique, qu'ils n'ont pas demandé, rédigé de surcroît par une stagiaire envoyée par la direction d'un organisme de tutelle. Dans cette circonstance, je prends conscience des problèmes que pose aux acteurs la restitution d'une analyse de leur propre fonctionnement. Problème qui sera au cœur des recherches de terrain que je mènerai plus tard.

C'est de cette période, que datent mes premiers contacts avec la recherche pédagogique instituée : je lis Annie Bireaud qui écrit à L'INRDP sur Marly et je rencontre Jean Pierre Astolfi qui coordonne l'équipe des professeurs de biologie du collège.

Parallèlement, pour des raisons alimentaires, puisque je suis en congé sans salaire, j'enseigne comme vacataire en formation continue chez Renault. Je prépare les « étudiants » aux épreuves dites de « culture générale » des « formations maison » et de diverses formations professionnelles. Cette activité me plaît beaucoup ; j'y réussis assez bien. Les stagiaires savent pourquoi ils sont là, je sais à quoi je dois les préparer. Il n'y a pas de fusion ni de confusion : ils sont plus âgés que moi et viennent d'un autre monde que le mien. Ils me respectent et je les respecte. Je mets en place des groupes d'apprentissage et des groupes de discussion : par exemple, un texte est distribué aux stagiaires organisés en petits groupes. Chaque groupe doit discuter sur le document, éclairer des points à élucider et en rendre compte en grand groupe. Ou encore, je donne à l'avance un dossier préparé par moi et qui comporte différents documents. Malgré le peu de temps dont ils disposent chez eux, les étudiants en prennent connaissance avant la séance suivante, consacrée à des échanges et demandes d'approfondissement sur ces documents. En fin de séance, je propose une synthèse à partir des arguments échangés. Je me suis toujours demandé pourquoi des activités relativement simples à mettre en oeuvre et qui vont de soi en milieu non scolaire, semblent si exotiques à l'école.

L'année suivante, je reprends un poste en collège. J'ai le sentiment que c'est à la périphérie du système scolaire dans les classes d'enfants alors appelés « inadaptés » ou bien en formation d'adultes, que je pourrais peut-être apprendre quelque chose de ce que je commence à identifier comme un métier.

C'est pourquoi je saisis l'occasion lorsqu'une collègue de l'Ofrateme me signale l'existence du Cnefases<sup>14</sup> de Beaumont sur Oise et d'une formation adressée aux professeurs de l'enseignement secondaire qui y est dispensée.

---

<sup>13</sup> Berger G., Brunswic E., 1976, *L'approche systémique pour la pratique de l'éducation*. Paris, Unesco.

<sup>14</sup> Cnefases : Centre national d'études et de formation pour l'adaptation scolaire et l'éducation spécialisée, ouvert en 1947. Le Cnefases, aujourd'hui disparu, formait les professionnels de l'enseignement spécialisé qui se destinaient à l'enseignement des enfants et adolescents dits débilés et caractériels : psychologues scolaires, instituteurs spécialisés, directeurs de SES et professeurs de classe d'adaptation du second degré.

## La formation, une réponse aux incertitudes de la pratique : le tournant de Beaumont-sur-Oise.

### Les classes d'adaptation du second degré

Dans la foulée de mai 68, un inspecteur général, Raymond Toraille,<sup>15</sup> a imaginé une nouvelle fonction pour les professeurs de l'enseignement secondaire : celle de professeur principal de classes d'adaptation du second degré. Ces classes sont définies par une circulaire parue en 1970<sup>16</sup>.

Les auteurs de la circulaire émettent l'hypothèse qu'il y a au collège des élèves « d'intelligence normale », mais en situation d'échec pour des raisons relationnelles. Le projet de l'administration est d'accueillir ces élèves dans des classes à petits effectifs entre la sixième et la troisième, classes dont les responsables seraient des enseignants volontaires travaillant au sein d'une équipe, animée par un professeur principal PEGC, certifié ou agrégé, formé à cet effet. La classe d'adaptation du second degré est proposée en complément ou en alternative à un soutien du CMPP. Pour éviter le risque d'une filière nouvelle, il est interdit d'y maintenir plus de deux ans les élèves. La classe est implantée dans un collège ou un premier cycle de lycée<sup>17</sup>. De leur côté, les professeurs exerçant dans ces classes n'y effectuent qu'une partie de leur service : le temps correspondant à la charge horaire de leur discipline dans le niveau concerné. Le reste du service est accompli dans les autres classes de l'établissement. Les professeurs, qui doivent être en nombre aussi restreint que possible, sont tenus de travailler en équipe : dans l'emploi du temps, il est prévu deux heures pour la concertation avec les collègues et avec les CMPP. La circulaire précise aussi que la pédagogie doit être pensée de façon à ne pas compromettre le retour dans des classes dites normales mais l'accent est mis sur les disciplines de base et sur les activités physiques, sportives et créatrices. Il est même spécifié qu'une grande partie des réalisations pourra être effectuée collectivement, en ateliers.

Je suis enthousiasmée par le projet : son caractère résolument anti-ségrégatif, l'institution du travail en équipe pluri-catégorielle, la référence aux pédagogies actives et aussi l'idée d'être en vacances de l'école pour me former pendant un an.

C'est cette année de formation qui m'ouvrira à l'idée d'une culture professionnelle et me donnera les outils intellectuels pour commencer à comprendre ce que se passe dans l'espace de la classe.

Nous sommes douze stagiaires venus de toute la France. Tous enseignent en collège et en lycée. Tous, sauf un collègue professeur de mathématiques et moi-même, sont en poste dans des établissements accueillant déjà des classes d'adaptation et y exercent pour la plupart.

Parmi les professeurs de Beaumont : Claude Gonnet directeur, Marie-Claude Moreau depuis devenue inspectrice AIS, Jacques Beauvais coauteur avec Eric Plaisance et

---

<sup>15</sup> R. Toraille qui présidera l'OCCE.

<sup>16</sup> Circulaire n° IV-70-83 du 9 .02.1970. Le même document définit les missions des GAPP (groupes d'aide psychose-pédagogique) et institue des sections d'adaptation dans les écoles maternelles, des classes d'adaptation au niveau élémentaire d'une part pour les enfants mis en situation d'échec par des difficultés de développement intellectuel, d'autre part pour les enfants rencontrant des difficultés d'ordre relationnel.

<sup>17</sup> A cette période, à Paris deux classes fonctionnent au lycée Janson de Sailly et au lycée Jacques Decour

Monique Vial - que je rencontrerai plus tard - d'un livre sur les mauvais élèves<sup>18</sup>. L'un des enseignants les plus connus est Lucien Patte-Malson, éditeur et commentateur du mémoire d'Itard sur Victor de l'Aveyron et critique de jazz<sup>19</sup>. La culture dominante de l'établissement à Beaumont, principal centre de formation de l'enfance « arriérée », puis « anormale », puis « inadaptée », est marquée par l'idéologie communiste des premiers inspireurs, Wallon et Zazzo. Certains enseignants, membres du parti communiste, élaborent avec des enseignants spécialisés, la doctrine officielle du Parti en matière d'inadaptation scolaire. Mais les mêmes personnes avec leurs collègues mettent au point les instructions officielles de 1964 qui font entrer les enfants en classe de perfectionnement dès l'âge de six ans. La doctrine officielle concernant les inadaptés scolaires est celle que diffuse le Cnefases à travers les écrits de ces enseignants et à travers les formations. Par ailleurs, autour des années 68, se développe dans une fraction du corps enseignant du Cnefases (Zimmerman, Lobrot) de nouvelles formes de critiques très radicales des institutions et de l'école. Quels que soient les points de vue, les affiliations idéologiques et les contradictions éventuelles, dans leur grande majorité les enseignants de Beaumont partagent une conception qu'on pourrait qualifier de réformiste de leur action institutionnelle. À Beaumont, pédagogie et politique vont de pair. Les formations dispensées portent la trace de ces débats.

### **Une formation très théorique : 1977-1978**

La formation d'une durée d'un an se partage entre "théorie" et "pratique". La partie théorique se déroule dans le centre. L'atmosphère y est très libérale, les formateurs plutôt incertains de leur mission et nous sommes des professionnels, en situation de formation continue. Du coup, nous « auto-gérons » notre formation, nous définissons collectivement les objectifs et les contenus qui nous intéressent et décidons de les travailler en petits groupes. Nous discutons de la question de la norme et de l'inadaptation scolaire et nous échangeons sur nos lectures : Tort, Foucault, Canguilhem, Chauvière. Nos lectures nous permettent de développer des analyses du fonctionnement des institutions éducatives. Nous restons pourtant dans le ciel des idées, loin des pratiques réelles des pédagogues, même si Marie Claude Moreau nous initie à la pédagogie institutionnelle avec le livre de Oury et Vasquez<sup>20</sup> et nous fait lire la lettre des enfants de Barbiana<sup>21</sup>.

Rétrospectivement, je prends conscience du caractère spéculatif et abstrait de ces lectures, comme si la technique et le faire ne nous intéressaient pas et n'étaient que de la cuisine. Nous nous forçons une culture critique sur l'école, mais je ne suis pas sûre d'avoir quitté Beaumont, en voyant mieux comme m'y prendre pour accorder cette culture avec une pratique d'enseignement réellement démocratique, pour reprendre le langage de l'époque. J'entends par là : une pratique qui, en amont, travaillerait pour tous et non au détriment des moins armés pour réussir à l'école, et, en aval ferait progresser dans les apprentissages scolaires ceux qui ont échoué ou que l'école a fait échouer.

Il est significatif que nous recherchions tous comme lieux de stage pratique, des institutions non scolaires, exotiques en quelque sorte. Pour moi, je choisis d'effectuer

---

<sup>18</sup> Vial M., Plaisance E., Beauvais J., 1970, *Les mauvais élèves*, Paris, PUF.

<sup>19</sup> Malson L., 1964, *Les enfants sauvages mythe et réalité suivi de Victor de L'Aveyron par Jean Itard*, Paris, UGE.

<sup>20</sup> Oury F., Vasquez A., 1967, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero.

<sup>21</sup> Collectif, 1968, *Lettre à une maîtresse d'école par les enfants de Barbiana*, Paris, Mercure de France.

mon stage dans un hôpital de jour du 14<sup>e</sup> arrondissement à Paris, qui accueille des jeunes d'âge scolaire et des étudiants. Je participe aux réunions institutionnelles rassemblant les psychiatres, les éducateurs, les enseignants, les animateurs d'ateliers thérapeutiques et les infirmiers. Je travaille individuellement avec un adolescent, nous lisons à sa demande *Don Quichotte*. J'anime aussi un atelier de lecture et d'écriture pour un petit groupe de lycéens, tous de niveaux différents. Il ne me semble pas plus difficile d'entrer en relation avec eux qu'avec bien des lycéens rencontrés dans des contextes plus ordinaires.

Les stagiaires de Beaumont se retrouvent une fois par semaine pour confronter leurs expériences au sein d'un groupe Balint animé par un psychiatre et psychanalyste, Giabicani, à l'époque directeur du CMPP Claude Bernard à Paris.

Malgré les limites de la formation indiquées plus haut, cette année, a été pour moi un tournant : j'ai rencontré des professeurs du secondaire qui se posent des questions analogues aux miennes. J'ai pu ordonner mes lectures autour d'une approche critique des institutions scolaires. J'ai lu de la sociologie et de la psychologie. J'ai appris à travailler en collectif. J'ai découvert l'analyse de pratiques. Preuve s'il en est de cette évolution : pour mon travail, j'utilisais ma bibliothèque littéraire, les textes officiels, *l'école des lettres* et les spécimens des manuels et autres recueils d'exercice. A partir de Beaumont, je commence à constituer une bibliothèque professionnelle qui envisage l'éducation dans la pluralité de ses dimensions.

## **Des mésaventures du travail en institution à la recherche universitaire**

*(Enseigner et faire de la recherche, première phase, 1978-1982)*

### **Enseigner dans une institution de l'ASE : du conflit au projet de recherche**

Les problèmes rencontrés lors de la prise de fonction dans mon premier poste d'enseignement me font entreprendre une démarche de formation professionnelle au Cnefases. Les problèmes rencontrés lors de ma prise de fonction dans mon poste de professeur principal de classe d'adaptation me font renouer avec l'université.

Après Beaumont, c'est la déconvenue : pour des raisons administratives, aucun nouveau poste n'est ouvert, comme prévu, dans les établissements parisiens et de banlieue abritant des classes d'adaptation. Deux stagiaires sont sans affectation : le professeur de mathématiques Dominique Barataud et moi-même. Nous avons le choix entre réintégrer nos anciens emplois ou accepter la proposition d'aller enseigner dans des classes de collège implantées dans un internat de l'Aide sociale près de Dourdan, à Forges les Bains. Ces classes sont administrativement rattachées à un collège parisien. Nous acceptons la proposition.

C'est ainsi qu'entre 1978 et 1982, je me retrouve à « faire la classe » dans cette institution qui a fermé depuis. Elle accueille, pour des durées variables, des enfants retirés à leurs familles. Ils y demeurent jusqu'à ce qu'une décision soit prise quant à leur devenir : les durées de séjour varient de quelques jours à une année scolaire. Les enfants les plus jeunes sont déjà scolarisés par des instituteurs de la ville de Paris. Le nombre des enfants âgés augmentant, il a été décidé de faire appel à des professeurs de l'enseignement secondaire. La plupart de ces enfants ont des histoires scolaires bousculées, mais ils ne sont pas issus de l'enseignement spécialisé. Ils ne sont pas accueillis dans le collège du village voisin car, nous dit-on, la durée variable des séjours rendrait improbable une insertion correcte dans l'établissement. Notre mandat est d'accueillir en classe, à n'importe quel moment de l'année, tout enfant arrivé à l'internat, en âge d'aller au collège. Nous devons établir une évaluation du niveau scolaire de chaque enfant, à joindre à son dossier. En attendant le départ - qui peut avoir lieu au bout de 48 heures ou l'année suivante - nous devons maintenir les acquis de chacun, enseigner des connaissances nouvelles correspondant au niveau dans lequel chaque enfant est inscrit, faire vivre un groupe avec des effectifs fluctuants et enfin participer aux réunions où sont discutés les dossiers des enfants. Comme le prévoit la circulaire de 1970, dans notre emploi du temps deux heures hebdomadaires sont affectées aux synthèses et à la concertation.

Nous sommes trois professeurs : Dominique Barataud, une collègue, maître-auxiliaire, qui enseigne l'anglais et l'histoire et moi. Nous sommes très solidaires, nous travaillons ensemble. Nous essayons de construire des plans de travail individualisés « différenciés » et en même temps de faire exister l'idée de collectif dans les deux

« classes » de sixième et de cinquième. Nous avons carte blanche mais le travail est ingrat : des élèves disparaissent du jour au lendemain sans que nous en soyons informés. Nous apprenons après coup qu'ils ont été placés. D'autres élèves arrivent dans un état d'angoisse, de souffrance ou de violence tel qu'il est difficile de les engager dans une activité scolaire. Parfois, nous sommes au chômage technique car nous n'avons pas d'élèves.

Surtout, nous découvrons la difficulté du travail institutionnel dans une institution qui se délite. Nous l'éprouvons dans nos contacts avec les éducateurs responsables des enfants hors du temps scolaire, avec les assistantes sociales, avec les psychiatres et les autres personnels médicaux. Tous ont des positions, des statuts et des intérêts différents. L'établissement est organisé selon une hiérarchie pesante dont nous ne relevons pas, puisque nous venons de l'éducation nationale. Avec certains de nos collègues instituteurs, les relations ne sont pas excellentes non plus : certains d'entre eux sont affolés à l'idée que nos initiatives pourraient mettre en danger la répartition de l'emploi du temps sur quatre jours, le repas de midi gratuit et la prime quotidienne de 100 frs, privilèges qui leur sont alloués par la direction de l'internat de l'ASE en compensation de la spécificité du poste.

C'est à l'occasion du placement d'une fratrie que le conflit final éclate : nous contestons la décision d'envoyer en Corrèze, dans un internat pour enfants débiles légers et moyens, une fratrie dont l'aînée est la « meilleure élève » de notre petite classe de sixième. Nous sommes soutenus dans notre protestation par une institutrice qui accueille dans sa classe un des petits frères, très bon élève lui aussi. Finalement, nous réussissons à faire annuler la décision.

L'année suivante, à la rentrée 1982 - est-ce un hasard ? - les deux postes de titulaires relevant de l'enseignement secondaire sont supprimés et je suis nommée dans le lycée le plus proche de mon domicile. Je proteste contre la suppression de mon poste. En réalité, je n'en suis pas mécontente : j'attends un enfant, il ne me déplaît pas de travailler dans une atmosphère plus sereine mais en même temps j'ai peur de ce que j'imagine, à tort, être la routine d'un lycée ordinaire.

J'ai raconté un peu longuement cette expérience car elle a été le levier qui m'a fait entrer dans la recherche universitaire. En effet, les situations complexes et conflictuelles dans lesquelles nous nous sommes trouvés dès notre arrivée à Forges, ont été supportables grâce à la solidarité professionnelle avec mes deux collègues et aussi parce que s'est dessiné le projet d'envisager sous l'angle d'un travail universitaire, le terrain de mon exercice professionnel. J'éprouve le besoin de prendre de la distance avec les conflits dans lesquels je suis impliquée ; j'essaie d'en comprendre les enjeux institutionnels. En faire un objet de recherche serait un moyen de se déprendre de la situation.

## **Retour à l'université : pour une histoire de l'enseignement spécialisé**

### **Découverte des sciences de l'éducation et premiers contacts avec le Cresas**

Sur les conseils d'un ami ethnologue qui a une conception de la recherche moins académique que ce que j'ai connu en faculté de lettres, j'écris un texte sur mon expérience que je termine par la question : y a-t-il là-dedans de quoi construire un sujet de recherche ?

J'envoie ce document dans différents départements de sciences de l'éducation ; j'ai appris l'existence de la discipline à Beaumont. Le texte arrive entre les mains de Viviane Isambert-Jamati. Elle me fait rencontrer Monique Vial, alors maître-assistante de psychologie et chercheuse dans un des laboratoires d'accueil du département des sciences de l'éducation de Paris V, le Cresas implanté à l'INRP. Je m'inscris en DEA à Paris V et j'entreprends une thèse de troisième cycle sous la direction administrative de Mira Stambak, alors directrice du Cresas, et sous la responsabilité de Monique Vial. Parallèlement, je suis les enseignements de Viviane Isambert-Jamati auprès de qui j'acquies une formation en sociologie de l'éducation. Nous lisons les classiques de la sociologie - Weber et Durkheim - et nous travaillons la notion d'égalité des chances avec les sociologues de la reproduction. Viviane Isambert-Jamati confie à une sociologue portugaise Anna -Maria Bettencourt et à moi-même la présentation à son séminaire des travaux de Boudon et de sa critique de ce qu'il appelle l'hyperfonctionnalisme de Bourdieu<sup>22</sup>. Notre lecture sera l'objet de notre premier article commun dans la page éducation d'un grand quotidien de Lisbonne<sup>23</sup>. Ce travail marque le début d'une amitié, toujours là, et d'un travail commun par intermittences, malgré l'éloignement géographique.

Plus loin, j'évoquerai l'évolution des problématiques du Cresas. Je me contenterai de dire ici qu'au sein de ce centre de recherches créé, à la demande de la sous-direction de l'Éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire du Ministère de l'Éducation nationale, par Mira Stambak et Monique Vial<sup>24</sup> pour « *décrire et expliquer les phénomènes d'inadaptation scolaire et envisager des solutions pratiques aux problèmes posés* »<sup>25</sup>, plusieurs chercheurs (M. Vial, E. Burguière, E. Plaisance) ont entrepris des travaux sociologiques et historiques sur les institutions de l'enseignement spécialisé (perfectionnement, GAPP, SES) ; cela en raison de la discussion critique qui se développe alors - et dont j'ai eu des aperçus à Beaumont - sur les fonctions réelles de ce secteur et sur le corps théorique qui le légitime. Les institutions de l'enseignement spécialisé représentent alors la principale réponse à un échec scolaire massif dont les sociologues de l'éducation ont montré la dimension avant tout sociale. C'est ainsi qu'à cette période, plus de 25 % des enfants redoublent le cours préparatoire. Et cet échec touche au premier chef les enfants des milieux populaires. Lorsque les équipes du Cresas commencent leurs investigations, « *plus de 50 % des enfants rencontrent au cours de leur scolarité primaire des difficultés plus ou moins graves, provisoires ou permanentes, qui entraînent leur redoublement de classe, leur prise en charge par des personnels spécialisés, leur placement dans des classes ou des institutions spécialisées* »<sup>26</sup>. Dans les milieux de l'enseignement spécialisé, cette prise de conscience du caractère massif et socialement sélectif des échecs à l'école met à mal les explications psychologiques de l'échec scolaire par les inaptitudes et les déficits intellectuels - en particulier les notions de débilité mentale puis d'inadaptation scolaire et la mesure de l'intelligence. Au sein de

---

<sup>22</sup> Boudon R., 1977, *Effets pervers et ordre social*, Paris, PUF.

<sup>23</sup> Hugon M-A., Bettencourt A-M., 1979, « Raymond Boudon e a sociologia da educaçao », *Diario de Noticias*, 28/ 04/ 1979, Lisbonne.

<sup>24</sup> Mira Stambak psychologue, maître de recherche CNRS et élève de Zazzo, et Monique Vial, maître assistant en psychologie.

<sup>25</sup> Cresas, document ronéotypé, non signé, septembre 1970.

<sup>26</sup> Cresas, 1970, *op. cit.*

l'équipe du Cresas, les chercheurs essaient donc de comprendre ces difficultés scolaires autrement qu'à travers une approche psychopathologique classique<sup>27</sup>.

## Les discussions autour de la loi de 1909

C'est dans ce contexte que divers sociologues proposent une lecture de la promulgation de loi de 1909 instituant des classes spéciales pour enfants « *arriérés* », comme le résultat d'une opération d'éviction hors des classes ordinaires d'élèves qu'il faut recevoir à l'école sous l'effet de la loi de 1882 et qui seraient jugés inassimilables. La genèse de l'enseignement spécial découlerait ainsi de façon linéaire de la promulgation de l'obligation scolaire. L'école aurait « inventé », selon le mot de Francine Muel<sup>28</sup>, l'enfance anormale pour répondre au désordre provoqué par l'arrivée d'une fraction des enfants issus des « *classes laborieuses, classes dangereuses* »<sup>29</sup>. Les classes de perfectionnement auraient été ouvertes pour servir de lieu de relégation scolaire de ces populations, les élaborations de la psychologie servant de support scientifique à cette opération de relégation sociale<sup>30</sup>.

Ce schéma simple est symptomatique du regard très instrumental qui est porté sur le passé dans la discussion, alors en vigueur dans les milieux de l'enseignement spécialisé sur les fonctions qu'il remplit. Les travaux rétrospectifs servent essentiellement à argumenter les thèses qui en invalident la légitimité.

C'est cette approche téléologique que les recherches de Monique Vial remettent en cause dès la fin des années soixante-dix<sup>31</sup>. Son travail d'archives montre que le mouvement en faveur d'un enseignement spécial au début du siècle ne trouve pas son origine à l'école. Il retrace par quels processus en concurrence avec les médecins d'asile, émergent de nouveaux spécialistes qui, sous l'autorité de la psychologie, élaborent de nouvelles pratiques de repérage et de triage de l'anormalité. Parmi ces nouveaux spécialistes : Binet, Simon et aussi Bager dont le rôle dans la promulgation de la loi de 1909 était alors minoré. Ces nouveaux experts sont les inspirateurs et les maîtres à penser des premiers instituteurs spécialisés à propos desquels j'engage un travail de thèse.

## Les premiers instituteurs d'enfants « arriérés »

La loi de 1909 présente des aspects pédagogiques et des indications sur leur application sur lesquels Monique Vial me suggère de travailler. Comment les textes définissent-ils les pratiques à mettre en œuvre dans ces classes spéciales ? Comment sont conçus le recrutement et la formation des maîtres ? Existe-t-il une doctrine pédagogique spécifique pour les enfants arriérés ? Comment se constitue le corps des instituteurs

---

<sup>27</sup> La composition du premier conseil scientifique : H. Sinclair, R. Diatkine, V. Isambert-Jamati, F. Bresson témoigne de la volonté d'appréhender les inadaptations scolaires dans une approche multidisciplinaire : psychologie génétique, psychiatrie, psycholinguistique et sociologique.

<sup>28</sup> Muel F., 1975, « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 32-33, p. 15-48.

<sup>29</sup> Chevalier L., 1958, *Classes laborieuses et classes dangereuses à Paris pendant la première moitié du XIXe siècle*, Paris, Plon.

<sup>30</sup> Ce point de vue est défendu par F. Muel et de façon beaucoup moins nuancée par P. Pinell et M. Zafirooulos, 1983, *Un siècle d'échecs scolaires*, Ed. Ouvrières. Egalement par Jacques Donzelot, 1977, *La police des familles*, Paris, Minuit.

<sup>31</sup> Vial M., 1979, 1982, 1986. L'ensemble de ces recherches est synthétisé dans un ouvrage qui reprend sa thèse d'Etat : Vial M., 1990, *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*, Paris, Colin.

d'enfants arriérés ? Autour de quelles idées ? De quelles valeurs ? De quelles techniques ? Que sait-on des conditions d'ouverture et de fonctionnement des premières classes de perfectionnement ?

Cette thématique me déporte un peu de mes préoccupations initiales. Je n'imaginai pas me lancer à nouveau dans les archives. Mais l'idée d'un travail socio-historique me plaît. Il y a des archives inédites à explorer : archives Baguer à l'Institut d'Asnières, archives de l'INRP, archives de la Ville de Paris. Le terrain est à peine défriché. Comme de nombreux professionnels de ce milieu, j'ai lu Francine Muel et souscrit sans m'interroger à ses thèses. La discussion que soulève Monique Vial m'oblige à questionner ce qui semble aller de soi.

Le thème m'intéresse aussi parce que je reconnais une proximité avec ces premiers instituteurs. Après tout, étudier comment s'est forgé ce corps professionnel, c'est avoir des aperçus sur les origines de Beaumont - sur -Oise d'où je viens. Même là où je pourrais avoir le sentiment d'être le plus loin de moi, du fait du décalage dans le temps, je retrouve des questions qui me touchent directement.

Finalement, je choisis d'étudier les processus de développement du corps des instituteurs spécialisés entre 1909 et 1962, date de la transformation du CAEA (certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés) en CAEI (certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants inadaptés). La recherche porte sur plusieurs types de données : textes officiels, revues professionnelles, rapports d'inspection, analyse des motifs de placement dans les classes de perfectionnement. Ses résultats recoupent ceux de Monique Vial : au terme de la période envisagée, l'intégration du perfectionnement dans l'école primaire a partiellement échoué. Les dispositifs contenus dans les textes de 1909 ne correspondent pas avant les années soixante à des demandes de l'institution scolaire : le décalage est important entre les projets forgés par les textes de 1909 et les pratiques institutionnelles. Deux exemples sont à l'appui de ce constat : des pratiques de placement incohérentes, un développement numérique très faible. S'agissant des pratiques de placement dans les premières classes de perfectionnement, elles sont marquées, entre les deux guerres par une grande hétérogénéité dans le recrutement. Au lieu de recevoir les "arriérés éducatifs" qu'ils revendiquent, les instituteurs spécialisés sont obligés d'accueillir dans leurs classes des populations qui, selon eux, seraient mieux à leur place à l'asile ou en maison de correction. Cela dit, ces maîtres CAEA qui sont très peu nombreux, se revendiquent d'une culture professionnelle originale, intermédiaire entre deux mondes, celui de l'école et celui de la psychologie, culture qu'ils forgent au contact de quelques maîtres à penser, comme le docteur Simon. Mais l'arriération intellectuelle et scolaire n'est pas devenue une notion opérationnelle à l'école. Jusqu'aux années cinquante, le secteur reste très embryonnaire. C'est après la guerre, quand l'enseignement spécialisé commence à se développer numériquement et à se structurer avec l'ouverture de Beaumont sur Oise en 1947 que, paradoxalement, l'identification forte d'un corps professionnel composé d'un petit nombre d'individus rassemblés autour de quelques maîtres se dissout.

En tout état de cause, cette recherche confirme à quelles impasses conduit une lecture hyperfonctionnaliste de l'histoire de l'enseignement spécialisé.

Ce travail est bien reçu : je le présente avec Monique Vial dans un séminaire d'Antoine Prost et chez Eric Plaisance. Je l'exposerai également au centre de la PJJ à

Vaucresson à l'invitation de Françoise Tetard et ensuite devant le cercle Lucien Herr à l'IEP.

Après cette recherche<sup>32</sup>, je suis recrutée en tant que chargée de cours de l'université Paris V : j'interviens dans la formation des élèves - instituteurs à l'école normale d'instituteurs d'Auteuil et à celle de Melun. Deux ans de suite, j'assure un enseignement sur la problématique de l'échec scolaire et sur les institutions de l'enseignement spécialisé.

Autre prolongement - indirect celui-ci - de la recherche. Quand en 1982, je deviendrai professeur associé à mi-temps au Cresas, il me sera proposé de participer à une enquête par entretiens sur les publics de SES et leur devenir.<sup>33</sup>

Je fais paraître dans la *Revue française de pédagogie* une synthèse de mon travail de thèse<sup>34</sup> puis une note de lecture sur un ouvrage anglais portant sur les origines de l'enseignement spécial en Grande-Bretagne<sup>35</sup>. Je présente avec Nicole Lantier une intervention sur les classes spéciales et le problème de l'intégration à un colloque de 1985 associant l'INRP et la Direction des Ecoles.<sup>36</sup> Je co-signe avec Jacqueline Gateaux et Monique Vial un article sur les élèves des classes de perfectionnement<sup>37</sup>. Dans cet article, je fais le point sur les écrits du début du siècle concernant le recrutement des premières classes de perfectionnement et j'étudie du point de vue de l'appartenance sociale une population de six cent trente et un élèves repérés comme scolarisés en classe de perfectionnement d'après l'analyse des registres d'inscription de cinq écoles parisiennes entre 1911 et 1940, que Monique Vial et moi-même nous explorons par un dépouillement systématique. Nos intuitions sont confirmées. Les enfants sont pour la plupart issus de milieux très populaires : enfants de journaliers, d'hommes de peine ou de manœuvres. Cette étude est complétée par une analyse de J. Gateaux sur les motifs de placement. Elle fait apparaître l'hétérogénéité très grande de ces motifs et la persistance des incertitudes sur la notion d'arriération. Ce constat confirme et amplifie les travaux antérieurs : à la fin des années trente, les catégories de la débilité mentale et de l'arriération intellectuelle sont loin d'avoir été intériorisées par les enseignants.

Si à partir de mon recrutement à mi-temps au Cresas en 1982, j'explore de nouveaux thèmes de recherche, je n'abandonne pas pour autant le problème de

---

<sup>32</sup> Des extraits de la thèse sont publiés dans les Cahiers du Cresas : Hugon M-A, 1982-a, « Les instructions pédagogiques de 1909 sur les classes de perfectionnement » in *Histoire de l'enseignement spécial : trois études sur les classes de perfectionnement*, Cahiers du Cresas n° 22, Paris, INRP, p. 151-175.

Hugon M-A, 1982-b, « L'évolution du recrutement des maîtres des classes de perfectionnement » in *Histoire de l'enseignement spécial : trois études sur les classes de perfectionnement*, Cahiers du Cresas, Paris, INRP, n° 22, p. 177-223.

<sup>33</sup> Lantier N., Ballion M., Mathey-Pierre C., avec la collaboration de Hugon M-A et Seydoux A., 1987, *Jeunes issus de SES et d'ENP, identité et devenirs*, Paris, INRP.

<sup>34</sup> Hugon M-A, 1984, « Situation et fonction des classes de perfectionnement dans le système d'enseignement français . », *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, n° 66, p. 55-67

<sup>35</sup> - Hugon M-A., 1985, « Note de lecture sur l'ouvrage de S. Tomlinson : *A sociology of special education* », *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, n° 71, p. 85-87.

<sup>36</sup> -Hugon M-A., Lantier N., 1985, "Les classes spéciales et le problème de l'intégration", Actes du colloque INRP-Direction des Ecoles : *Actions et recherches pour transformer les écoles maternelles et élémentaires*, Paris, INRP, p. 311-314

<sup>37</sup> Hugon M-A., Lantier N., Platone F., 1984, « L'éducation spéciale en France : quelques données statistiques » in *Intégration ou marginalisation? Aspects de l'éducation spécialisée*, Paris, Cresas /l'Harmattan, p. 203-213.

Hugon M-A., Gateaux J., Vial M., 1984, « Les enfants des classes de perfectionnement, 1907-1950 » in *Intégration ou marginalisation ? Aspects de l'éducation spécialisée*, Paris, Cresas/l'Harmattan, p. 75-104.

l'enseignement spécial : quinze ans après ma soutenance de thèse, je collabore au projet de Monique Vial d'édition des écrits de la Commission Bourgeois de 1904, instituée pour préparer l'application de l'obligation scolaire aux « enfants anormaux des deux sexes »<sup>38</sup>. Il s'agit d'éditer et de commenter, en les resituant dans leur contexte, des textes inédits rédigés par quelques uns des participants de la Commission, connus (Binet, Bourneville) et moins connus (Baguer et Stupuy). Monique Vial traite pour sa part des chapitres débattant des nosographies. Je suis responsable de la présentation des contributions institutionnelles et pédagogiques. Parmi ces dernières : un document calligraphié incomplet et non-signé que la comparaison avec divers articles de Binet et Simon me permet d'attribuer à Binet. Il contient une critique sévère des asiles-écoles alors défendus par Bourneville et l'affirmation qu'un effort pédagogique n'a de sens qu'au profit des « enfants débiles... fine fleur des anormaux ». Les autres écrits que j'étudie sont signés par des enseignants : d'une part un texte très court et très moralisateur sur l'éducation des filles arriérées signé par Melle Stupuy, la seule femme connue de ce « roman de l'enfance inadaptée » selon l'expression de Michel Chauvière reprise par Monique Vial<sup>39</sup> et sur qui nous savons très peu de choses et un autre texte signé par Baguer, le directeur de L'Institut des sourds-muets d'Asnières, cet « homme utile », comme l'appelait avec condescendance Binet. Pourtant, l'ampleur de ses propositions, puisqu'il présente à la commission une vision d'ensemble de l'enseignement spécialisé, témoigne de ses ambitions. Ses propositions sont ignorées par Binet, rapporteur de la commission, qui ne plaide que pour ses propres conceptions de la pédagogie. Mais les conclusions de la Commission reprendront en partie les idées de Stupuy et de Baguer. La lecture comparée de ces textes apporte une nouvelle confirmation de la complexité, sinon de la confusion, des luttes de pouvoir dans le mouvement en faveur de l'instauration des premières classes spécialisées.

### **Bilan de ces premières recherches : un apprentissage méthodologique, la mise en ordre de thèmes de recherche, l'élargissement d'une culture professionnelle**

Lorsque je considère l'ensemble de ces travaux, j'y perçois ma première rencontre avec une démarche de recherche construite et recourant à l'emploi de méthodologies systématiques de recueil et d'analyse de données - de l'interrogation critique des documents à la conduite d'entretiens - ainsi que mon premier contact avec la recherche en éducation universitaire - en l'occurrence à Paris V - et avec le Cresas. J'y vois aussi l'inscription des recherches à venir du côté de la problématique de l'échec scolaire et des difficultés d'enseigner et d'apprendre. J'ai cherché à comprendre les raisons qui expliqueraient la constance de mon intérêt pour la problématique de l'enseignement spécialisé, au-delà de mon amitié pour Monique Vial et des motifs de circonstances qui m'ont fait accepter de replonger dans une thématique dont je m'étais éloignée. J'en identifie plusieurs : l'ancrage des travaux du Cresas dans la problématique marginalisation / intégration, mon goût pour le travail d'archives et la présence de questions que je retrouverai dans les recherches ultérieures développées dans d'autres secteurs de l'éducation nationale, telles que :

- l'invention pédagogique. Vaney et Binet mettent au point des exercices inédits tels que les exercices d'orthopédie mentale. Binet est d'ailleurs très conscient que les méthodes élaborées pour les "anormaux", par exemple par Decroly en Belgique, Montessori en

---

<sup>38</sup> Vial M., Hugon M-A., 1998, *La Commission Bourgeois (1904-1905)*, Paris, CTNERHI.

<sup>39</sup> Vial M., 1990, *op. cit.*, p. 189.

Italie, Vaney et lui-même en France, pourraient inspirer l'enseignement général. Il écrit à ce propos :

« En étudiant avec quelque persévérance ces modestes exercices imaginés pour donner un peu de ton (???) à de pauvres anormaux, on s'apercevra que... c'est une méthode qui conviendrait à tous les normaux ; je dirais même plus ambitieusement, c'est la méthode unique de tout enseignement»<sup>40</sup>.

- le rapport entre pédagogie et psychologie : certains d'entre eux prônent une pédagogie scientifique « expérimentale » qui serait inspirée des apports de la psychologie avec la classe comme laboratoire. « Le professeur... est un enseignant, il doit devenir aussi un observateur... J'ai rencontré des maîtres merveilleux qui imaginaient sans cesse de nouvelles méthodes d'enseignement et tenaient bien en main leur classe ; les progrès d'instruction, d'éducation et même d'intelligence qu'ils faisaient faire à leurs élèves étaient indéniables. Mais ces enseignants n'étaient nullement des observateurs... Par conséquent, ce qu'ils savaient restait leur propriété personnelle et incommunicable»<sup>41</sup>.

- la question de la marginalité : la loi de 1909 institue un nouveau corps professionnel avec son identité professionnelle, ses références, ses démarches pour se faire légitimer.

- la définition des publics « en difficulté ». Sur quels critères déclare-t-on qu'un élève est « inadapté à l'école »? Quelles sont les caractéristiques des élèves mis en échec à l'école et qu'est ce qui dans le fonctionnement de l'école met en échec certaines populations d'élèves ?

L'histoire de l'enseignement spécial est un domaine de recherche encore à peine défriché aujourd'hui. Depuis les travaux de Monique Vial, il faut citer la publication dix ans plus tard des recherches de Jacqueline Gateaux qui envisagent les origines de l'enseignement spécial à partir de Bourneville et de ses asiles-écoles<sup>42</sup>. La constitution du corps des psychologues scolaires a été étudiée par Nathalie Bélanger<sup>43</sup>. Claudette Martineau-Barrier s'est intéressée aux stagiaires de Beaumont-sur-Oise et de Suresnes<sup>44</sup>. Il faut mentionner également la recherche de Jacqueline Roca qui étudie le passage d'une politique de ségrégation envers les enfants inadaptés à une politique d'intégration dans l'école<sup>45</sup>. L'histoire des institutions et des acteurs de l'enseignement spécialisé est encore à construire.

A l'occasion de travaux récents sur les classes et dispositifs relais, j'ai retrouvé mon collègue de Beaumont puis de Forges, Dominique Barataud qui a fait carrière depuis dans l'Adaptation et l'Intégration Scolaire : devenu formateur au Cnefei, il a conçu des modules de mathématiques pour publics en grande difficulté et il anime des formations de la PJJ pour les éducateurs des classes-relais. Grâce à mon premier champ de recherche, si en retrait fût-il de mes pratiques professionnelles, j'ai pu acquérir une culture au confluent de l'école ordinaire, de l'adaptation scolaire et de l'éducation spécialisée ; cela me permet aujourd'hui d'encadrer des mémoires traitant de sujets touchant à ces domaines. Plus encore, ces travaux ont considérablement inspiré mes recherches

---

<sup>40</sup> Binet A., 1911, *Les idées modernes sur les enfants*, rééd -1978, Paris, Flammarion, p. 134.

<sup>41</sup> Binet A., 1911, 1978, *op. cit.*, p. 24.

<sup>42</sup> Gateaux J., 1989, *Bourneville et l'enfance aliénée*, Paris, Centurion.

Gateaux J., 1990, *La débilité légère, une construction idéologique*, Paris, CNRS.

<sup>43</sup> Bélanger N., 1997, *La psychologie à l'école et l'enfance inadaptée. Le cas de la psychologie scolaire en France après la deuxième guerre mondiale*. Université Paris V.

<sup>44</sup> Martineau-Barrier Cl., 1995, *l'enseignement spécialisé (1945-1990). Analyse sociologique et historique de l'évolution des professions dans le secteur de l'adaptation et de l'intégration scolaire*, Thèse sous la direction de E. Plaisance, université Paris V.

<sup>45</sup> Roca J., 1992, *De la ségrégation à l'intégration. L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975*, Paris, CTNERHI.

ultérieures dans des collèges et lycées du tout-venant. Binet disait que ses méthodes spéciales devraient être celles de tout enseignement, un demi-siècle plus tard, c'est dans sa classe de perfectionnement que Fernand Oury élabore les outils de la pédagogie institutionnelle. En ce qui me concerne, j'ai commencé à me former pédagogiquement en voisinant avec l'institutrice de classe de perfectionnement du premier collège où j'ai exercé. Aujourd'hui à Colombes, dans le collège où je conduis une intervention institutionnelle avec Jacques Pain, j'observe des phénomènes analogues : les jeunes certifiés viennent compléter leur formation dans la Segpa<sup>46</sup> car, dans cet établissement difficile, elle est perçue, grâce à l'action de la directrice et des enseignants spécialisés comme un havre de paix où on travaille. Les enseignants qui se demandent comment transmettre leur savoir à un public perçu comme de plus en plus hétérogène et rétif, ont tout à gagner à s'inspirer du travail de certaines classes spécialisées. Ces dernières pourraient être le laboratoire pédagogique du collège unique.

Outre le maintien de mes liens avec Monique Vial, devenue depuis une amie, je retire encore les bénéfices de ces années consacrées à l'enseignement spécialisé.

---

<sup>46</sup> Segpa : Section d'enseignement général professionnel adapté

## Intermède : s'insérer dans une équipe de recherche...

La soutenance de ma thèse en 1982 coïncide avec mon retour dans l'enseignement général. Les aléas de mes emplois successifs dans l'Éducation nationale m'amènent ainsi à sortir du petit monde de l'enseignement spécialisé et à m'intéresser à nouveau à l'école du tout venant. Parallèlement, je suis associée au Cresas pour l'équivalent d'un demi-poste. Cette situation dure jusqu'à mon recrutement en tant que maître de conférences à l'université de Rouen en 1990. Après cette date, je continuerai à travailler avec les équipes du Cresas et avec l'INRP, et je développerai à partir de 1998 au sein de l'équipe de recherche « Crise » du CREF<sup>47</sup> de Nanterre de nouveaux thèmes de recherche.

Ici, il me faut arrêter ce récit et préciser comment je me situe par rapport au Cresas et à l'INRP.

Dans la deuxième partie de cette note, on lira comment j'ai, avec d'autres, réinterprété au niveau de l'enseignement secondaire la « *pédagogie interactive* », élaborée par des équipes du Cresas dans d'autres contextes. A propos de ce centre, beaucoup a déjà été écrit : par ses fondateurs et membres permanents (M. Stambak, M. Vial, Fr. Platone),<sup>48</sup> par des compagnons de route (L. Mozère)<sup>49</sup> par des chercheurs extérieurs (B. Ravon, J-P. Pourtois)<sup>50</sup>. Selon les dates, les points de vue et le degré de proximité avec le Cresas, les images diffèrent. La longévité du Cresas, la complexité de son histoire, la diversité de celles et ceux qui l'ont fréquenté ou fait vivre, expliquent aussi la multiplicité des images qu'on peut en donner. Si on relit les écrits de ceux qui ont travaillé avec ou au sein du Cresas, on voit combien est délicat le lien entre mémoire individuelle et mémoire collective. Chaque mémoire individuelle, comme le montre Halbwachs, « *est un point de vue sur la mémoire collective... ce point de vue change suivant la place que j'y occupe et... cette place elle-même change suivant les relations que j'entretiens avec d'autres milieux ; il n'est donc pas étonnant que, de l'instrument commun, tous ne tirent pas le même parti* »<sup>51</sup>.

Quant à moi, c'est par l'intermédiaire de Monique Vial que je rencontre cette équipe. Je n'ai pas participé à l'épopée des débuts, dix ans plus tôt. J'aborde le Cresas par une entrée extrêmement pointue (l'histoire de l'enseignement spécialisé). Dans un premier temps, je ne côtoie que les chercheurs qui s'intéressent à la critique socio-politique et historique des phénomènes d'échec scolaire et des institutions qui les prennent en charge. Le départ de Monique Vial en 1983, qui devient responsable d'une autre direction de programme de l'INRP, m'amène à envisager de nouveaux thèmes de

---

<sup>47</sup> CREF : Centre de recherche en éducation et en formation

<sup>48</sup> Vial M., 1990, *op. cit.*

Stambak M., 1999, « Donner à tous l'envie d'apprendre. Chemin et découvertes de l'équipe du Cresas », *Revue française de Pédagogie*, n° 129, Paris, INRP, pp. 7-16. Un dossier consacré au Cresas dans ce même numéro est présenté par F. Platone.

<sup>49</sup> Mozère L., 1992, *Le printemps des crèches*, Paris, l'Harmattan.

<sup>50</sup> Ravon B., 2000, *l'échec scolaire, histoire d'un problème public*, Paris, In Press Editions. Le chapitre 8 de cet ouvrage « espace public de la recherche impliquée et reconnaissance du problème » issu d'une thèse de sociologie soutenue à Lyon II en 1993 est consacré au Cresas et à son rôle dans la reconnaissance publique du problème de « l'échec scolaire ». La pédagogie interactive telle qu'elle est pensée par le Cresas, est succinctement résumée in Pourtois J-P, 1997, *l'éducation post-moderne*, Paris, PUF, pp. 273-274

<sup>51</sup> Halbwachs M., 1950, *La mémoire collective*, Paris, Albin Michel, 1997, p. 95.

travail. Le lancement des travaux sur la recherche-action que je conduis alors, me fait rencontrer d'autres chercheurs de l'équipe et de l'INRP. Mais c'est seulement après la lecture de *On n'apprend pas tout seul* (1987) puis de *Naissance d'une pédagogie interactive* (1991), que je m'approprie les résultats des recherches psycho-pédagogiques conduites par le Cresas dans les institutions de la petite enfance et à l'école élémentaire et fais mienne la discussion lancée par ces équipes sur l'interactionnisme et le constructivisme dans les apprentissages scolaires. Souhaitant alors mettre ces conceptualisations à l'épreuve d'autres niveaux d'enseignement, j'ouvre des terrains de recherche jusqu'alors absents des préoccupations du Cresas (l'enseignement secondaire, la formation et l'accompagnement des professeurs du second degré). Au tournant des années quatre-vingt-dix, des professeurs associés puis des universitaires associés rejoignent ce nouveau volet du programme de recherche. Malgré l'activité déployée et les publications individuelles et collectives qui jalonnent les dix années écoulées, ces travaux sont relativement marginaux et fragiles, car aucun chercheur permanent n'est là pour les faire vivre, en assurer la continuité au jour le jour. Je participe à temps partiel à la vie intellectuelle et institutionnelle du Cresas et de l'INRP, l'autre volet de mon activité étant consacré à l'enseignement en lycée puis à l'université. C'est le cas aussi des professeurs du secondaire ou des universitaires qui participent à ces recherches. Cela dit, jusqu'à mon arrivée à Nanterre en 1998, c'est au sein de cette équipe que s'est déroulée la plus grande partie de mon activité de chercheuse.

Ma formation initiale et mon lieu d'exercice n'ont pas facilité mon insertion dans cette équipe : même si je connaissais bien par ailleurs le milieu de l'enseignement spécialisé, mes préoccupations et questions, qui étaient celles d'un professeur de lycée et/ou d'une formatrice dans le second degré, ont semblé parfois éloignées de celles des permanents mais aussi de celles de personnels intervenant en crèche ou d'instituteurs exerçant dans des écoles maternelles et primaires. C'est avec ces professionnels de l'éducation que le Cresas avait l'habitude de travailler. Pourtant, il m'est apparu peu à peu que la conception des apprentissages en milieu collectif défendue par le Cresas pouvait avoir des échos en collège et en lycée et qu'inversement, les questions posées par ces nouveaux terrains pouvaient enrichir la problématique de ce centre. Si, comme l'a dit Montaigne bien avant les psychologues interactionnistes, on apprend en se frottant à la cervelle d'autrui, alors j'ai beaucoup appris au Cresas. Comme je l'explique dans la deuxième partie de cette note, je suis redevable à cette équipe d'une vision des apprentissages cohérente avec une démarche de recherche. J'ai compris aussi à fréquenter mes collègues ce qu'était un collectif de recherche et j'y ai noué plus d'une amitié.

Mais, il me faut ajouter, que la position de semi-extériorité dans laquelle par la force des choses je me suis tenue jusqu'en 1998, me convenait assez bien.

Mes curiosités personnelles confortées par d'autres rencontres professionnelles, font qu'au fil du temps j'ai rencontré de nouvelles thématiques qui ont pu s'enchevêtrer avec celles du Cresas. Me tenant à la croisée de différents groupes, différentes institutions, différents lieux de recherche, dans mon espace mental comme dans la réalité des faits, j'ai mis en relation, sinon en lien, des personnes appartenant à des mondes différents. J'ai pratiqué un « tuilage » plus ou moins solide entre recherche et enseignement, entre recherche et formation entre les différentes recherches. Je placerais

mon expérience passée de chercheuse sous le signe de l'entre-deux, du nomadisme, de la navigation aux frontières des organisations, pourrais-je dire en paraphrasant Pelletier<sup>52</sup>.

Dans sa réflexion sur la crise contemporaine des identités, Dubar évoque la complexification des trajectoires professionnelles. Il observe que les changements de tous ordres qui se multiplient, sont souvent induits par des contraintes externes ou des précarités subies, mais peuvent aussi être le résultat d'«*expérimentations désirées*»<sup>53</sup>. Il y voit le signe de la crise du modèle de l'affiliation à la même institution, tout au long de la vie professionnelle, du déclin des formes identitaires communautaires au profit de formes identitaires sociétares<sup>54</sup>. On peut lire mon histoire professionnelle comme celle de beaucoup d'autres de ma génération, à la lumière de cette thèse. Dans un univers où la durée dans l'emploi est valorisée, ma vie professionnelle n'a pas été un long fleuve tranquille : il m'est arrivé de passer pour instable, alors même que j'ai (presque toujours) travaillé pour l'éducation nationale et passé les deux tiers de ma vie de chercheuse en lien avec le Cresas et l'INRP ! Le fait est que sous l'effet de la diversification des espaces de travail, du brouillage et de l'imbrication entre formation et travail et des changements désirés de poste de travail, je me suis longtemps plus considérée en lien avec une institution quelle qu'elle soit, que membre à part entière de celle-ci. Ce n'est d'ailleurs plus le cas aujourd'hui<sup>55</sup>. Redevable de beaucoup à d'autres mais ici seule responsable.

On comprendra donc que les pages qui suivent n'engagent que moi : elles ne témoignent pas seulement d'un cheminement collectif mais d'abord de mon cheminement par moments au sein d'un collectif et à d'autres moments à côté de ce collectif.

Ou pour le dire autrement : pour rendre compte correctement de mon travail de chercheuse, il faut que j'en fasse la géographie et pas seulement l'histoire. Restituer les généalogies et les calendriers des recherches mais aussi décrire leurs différents lieux et liens - sachant que parfois ces liens, c'est à moi qu'il est revenu de les tisser.

---

<sup>52</sup> Pelletier G, 1996, « Les navigateurs des frontières organisationnelles : regards sur les artisans du partenariat international », Université de Montréal, doc. non publié, pelletier@ere.unmontreal.ca, 1996.

<sup>53</sup> Dubar Cl, 2000, *la Crise des identités*, Paris, PUF, p. 193.

<sup>54</sup> Pour Dubar, les formes identitaires communautaires permettent d'identifier les individus à partir de leur groupe d'appartenance, que ce soit une nation ou une corporation. Les formes identitaires sociétares supposent l'existence de collectifs multiples, variables. Chacun possède de multiples appartenances qui peuvent changer au cours d'une vie.

<sup>55</sup> Dans cette université et au sein du département, je me sens partie prenante de l'institution au point d'avoir accepté de prendre des responsabilités et des engagements nouveaux pour moi dans l'université et dans la discipline. En tant qu'élue, je siège au conseil d'administration de l'université et au CNU.

## Une recherche sur la recherche-action (Enseigner et faire de la recherche, 2e phase 1982-1990)

### Le Cresas avant 1981 : des recherches critiques sur l'école

#### L' échec scolaire dès les premières années de la scolarité

Au moment où je rencontre l'ensemble du Cresas en 1982, ce centre est surtout connu par ses travaux critiques sur l'école développés depuis sa création en 1969. Les premières recherches du Cresas sur les signalements en maternelle, poursuivies ensuite à l'école élémentaire, montrent le caractère aléatoire des diagnostics et la dimension sociologique de l'échec à l'école primaire voire maternelle : la moitié des enfants signalés en difficulté en maternelle suivent sans problème en CP, inversement un grand nombre d'enfants en difficulté en CP n'a pas été signalé en maternelle. Autre résultat : il apparaît que ce sont les enfants des milieux économiques et culturels les plus démunis qui échouent massivement à l'école élémentaire. À la même période, une autre recherche sur l'apprentissage de la lecture en CP montre que les performances en lecture sont liées aux interactions entre maîtresse et élèves et que ces interactions ne sont pas indépendantes du milieu socio-culturel des enfants. Les enfants des milieux socio-culturels privilégiés interviennent le plus volontiers en classe et ont les meilleures performances en lecture. Ces résultats remettent en cause l'idée que l'explication des échecs serait à chercher du côté des caractéristiques individuelles et socio-culturelles des enfants. Ils ont des incidences politiques très claires et d'ailleurs le Cresas est fortement marqué à gauche dans les milieux de la recherche. Voici à titre d'exemple le souvenir qu'en garde Antoine Prost vingt ans après : « *Le Cresas s'était constitué à la suite des événements de 1968, hors de l'INRP, autour d'un noyau de chercheurs dont certains comme Mira Stambak étaient connus scientifiquement. La réputation gauchiste de cette équipe qui pourchassait les ségrégations sociales dans les structures scolaires chargées d'y remédier, ne lui avait pas valu que des amis au ministère... Les chercheurs du Cresas étaient venus à l'INRP ; ils y étaient un peu comme un corps étranger car ils étaient très soudés et leur domaine de recherche était original*<sup>56</sup> ».

#### La critique de la notion de handicap socio-culturel

En 1975, le Cresas organise un colloque : *Le handicap socio-culturel en question*<sup>57</sup>. Il y invite des psychologues, des sociologues, des linguistes mais aussi des militants pédagogiques et des représentants des familles populaires, à discuter cette notion de handicap socio-culturel, rituellement invoquée à l'époque pour rendre compte des échecs scolaires massifs que connaissent les enfants de milieux populaires. Parmi les intervenants, des sociologues (Bourdieu, Hoggart) des psychologues (Bresson, Sinclair, Ajuriaguerra) des linguistes (François, Blanche-Benveniste) mais aussi des enseignants, des représentants de l'administration (Toraille), des militants pédagogiques (par exemple Gloton au nom du GFEN), des chercheurs déjà engagés dans des démarches de recherche-action, recherche-intervention (Ferry, Thirion) et des représentants des

---

<sup>56</sup> Prost A, 1996, in (coll. ), *INRP. 1976-1996, 20 ans de recherche en éducation*, Paris, INRP, p. 18

<sup>57</sup> Cresas, 1978, *Le handicap socio-culturel en question*, Paris, ESF.

mouvements populaires (la Confédération Syndicale des Familles). Cette liste, non exhaustive, est significative à mes yeux de la démarche du Cresas : à savoir une approche pluridisciplinaire et croisée des phénomènes d'échec scolaire, une confrontation entre des points de vue de scientifiques, de praticiens et d'usagers de l'école, une réflexion critique ouvrant des perspectives pour l'action et un programme de recherches visant « à analyser en collaboration avec les enseignants, les modalités possibles de transformation de l'école »<sup>58</sup>. C'est ce que je chercherai à obtenir quinze ans plus tard au lycée. Ce colloque est suivi d'un autre ouvrage collectif paru en 1981 dont le titre sonne comme un mot d'ordre : *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*<sup>59</sup> et qui conclut sur l'affirmation : « Tous les enfants peuvent apprendre mais pas dans n'importe quelles conditions »<sup>60</sup>.

## 1981 : un nouveau contexte pour la recherche pédagogique

En juillet 1981, à la suite de l'arrivée de la gauche au pouvoir, une page du journal *Le Monde*, titrée : « Pour en finir avec l'échec scolaire », comporte un article collectif du Cresas intitulé : « Lorsque l'école éteint tout appétit de savoir »<sup>61</sup>. Après une description d'une école fondée sur la compétition inter-individuelle et les rapports de domination qui conduisent à « des sentiments d'autodévalorisation et de perte de confiance qui éteignent tout appétit de savoir » et à des sélections précoces, les auteurs appellent de leurs vœux une transformation des pratiques éducatives qui passerait par « la constitution d'équipes éducatives, l'ouverture de l'école au milieu, la modification des formes et des contenus d'enseignement et l'assouplissement des normes de progression dans les apprentissages ». Les auteurs rendent également hommage aux enseignants qui, « tout au long des soixante dernières années, se sont engagés dans cette voie... et dont les tentatives, faute d'un consensus social suffisant, sont le plus souvent restées isolées et parcellaires ».

En filigrane dans cet article, on lit le programme de travail du Cresas concernant l'école, pour les années à venir. A côté des travaux descriptifs et « critiques » dans lesquels s'inscrivent mes recherches socio-historiques sur l'enseignement spécialisé, le Cresas s'attache dans les écoles, avec les équipes éducatives à rechercher les moyens de transformer les pratiques éducatives, didactiques et institutionnelles avec un objectif affiché de lutte contre les inégalités scolaires et sociales. Mes recherches à venir prendront place dans ce volet du programme du Cresas.

A la même date, se produisent des événements politiques et institutionnels qui vont permettre de le mettre en œuvre : l'arrivée d'Alain Savary à la tête du ministère de l'Éducation nationale, l'instauration des ZEP en juillet 1981 et à l'INRP, la nomination en avril 1982 à la tête de l'Institut, de Francine Best, connue pour son activité de militante pédagogique et politique. Ainsi, sont réunies les conditions politiques et institutionnelles encourageant conjointement le lancement de recherches-actions et le déclenchement d'une dynamique de changement des pratiques pédagogiques et institutionnelles. C'est ce que j'indique dans un article qui présente les premiers textes officiels concernant les ZEP ; mais j'y note aussi qu'il ne suffit pas de décréter le changement par voie réglementaire pour qu'il adienne et que des équipes éducatives n'ont pas attendu les nouvelles injonctions pour entreprendre, parfois sans aucun soutien,

---

<sup>58</sup> Cresas, 1978, *op. cit.*, p. 212.

<sup>59</sup> Cresas, 1981, *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, Paris, ESF,

<sup>60</sup> Cresas, 1981, *op. cit.*, p. 198.

<sup>61</sup> *Le Monde*, 03.07.1981, p. 11.

des dynamiques de lutte contre l'échec scolaire<sup>62</sup>. Dans sa note de synthèse sur l'innovation en éducation et en formation, Fr. Cros rappelle comment avec l'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981, se sont multipliées les incitations à l'innovation, que ce soit par l'intermédiaire de textes officiels ou par le financement de rencontres entre les acteurs des innovations<sup>63</sup>.

## L'état du débat sur la recherche-action dans les années quatre vingt

### Les réorientations du Cresas : des recherches critiques aux recherches-actions

C'est dans des circonstances politiques et institutionnelles nouvelles que des équipes du Cresas qui travaillent dans les écoles<sup>64</sup>, en viennent à entreprendre des recherches-actions, au sens où elles engagent des recherches en collaboration avec des équipes volontaires, elles-mêmes impliquées dans des processus de transformation de leur pratique. Dans un texte collectif de 1983, il est précisé que ces recherches « *s'efforcent de saisir de l'intérieur les motivations, conflits, résistances qui sont à l'œuvre dans les transformations sociales... Nous nous efforçons d'analyser les processus engagés en commun (chercheurs et partenaires de terrain) car selon nous, actions et compréhension sont solidaires* »<sup>65</sup>. Le « nous » qui parle dans ce texte désigne les chercheurs institutionnels (en d'autres termes les permanents) et les enseignants, ici désignés comme des « partenaires » de terrain. La démarche est inductive : on part des faits pour construire une analyse partagée au lieu de projeter une théorie pré-construite sur le terrain. L'ambition de ces recherches-actions déborde aussi le cadre de la seule recherche pédagogique : en effet, la conception et la mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques et institutionnelles est intimement liée à une compréhension des évolutions en cours. L'approche pédagogique ouvre sur une appréhension psycho-sociologique et politique de l'école.

Cette thématique de la recherche-action est nouvelle pour moi. Je n'en ai jamais entendu parler au cours de mes études à l'université Paris V. Je me sens concernée du fait de la position institutionnelle dans laquelle je me trouve dorénavant en tant que professeur associé à l'INRP, même si je vais mettre cinq ans avant de sauter le pas et entreprendre des recherches dans mon propre établissement. En attendant, je m'initie aux démarches de recherche-action en m'intégrant dans une équipe du Cresas implantée dans une école du XVIII<sup>e</sup> arrondissement qui pratique des expériences innovantes en matière d'aménagement du temps et d'ouverture sur le milieu.

---

<sup>62</sup> Hugon M-A., 1983, « Les textes officiels » in : *Ecoles en transformation zones prioritaires et autres quartiers*, Paris, Inrp/L'Harmattan., coll. Cresas n° 1, p. 19-33.

<sup>63</sup> Cros F., 1997, « L'innovation en éducation et en formation », *Revue française de pédagogie*, Paris, INRP. n° 118, p. 145.

<sup>64</sup> D'autres équipes parallèlement travaillent en crèches mais je n'ai pas pris connaissance de leurs travaux.

<sup>65</sup> Cresas, 1983, *Ecoles en transformation zones prioritaires et autres quartiers*, Cresas n° 1, Paris, Inrp/L'Harmattan, p. 12-13.

## La place des sciences sociales dans les changements socio-politiques en cours

Avec l'arrivée de la gauche au pouvoir, la possibilité d'une recherche menée avec les acteurs sociaux en vue d'étudier les transformations sociales, est débattue dans le milieu de la recherche en sciences sociales, alors en pleine effervescence. La démocratisation de la recherche, la relation entre recherche et action, le rapport entre travail scientifique et action civique, la participation de la recherche aux changements en cours sont au centre des discussions. En 1982, un chapitre du rapport Godelier est consacré aux recherches spontanées, menées hors des institutions académiques par des acteurs sociaux, des militants associatifs par exemple, qui ne sont pas des chercheurs institutionnels<sup>66</sup>. Dans ce texte, Gérard Mendel pose la question de la reconnaissance et du soutien à apporter à ces travaux. Peu de temps après, en mai 1983, a lieu un colloque sur *L'implication des sciences sociales dans le changement socio-politique*<sup>67</sup>. Des sociologues y discutent de leur propre activité dans le contexte de changement socio-politique. Une attitude de pure extériorité à l'objet y est ainsi discutée « *comme facteur de fausse conscience : on croit apporter la vérité apprise ailleurs alors qu'on ne connaît rien de ce qu'est vraiment une organisation, ses conflits, ses paradoxes, sa vitalité propre* »<sup>68</sup>. Inversement, l'immersion totale dans le terrain est critiquée comme un abandon de l'identité de chercheur. La discussion sur la recherche-action traditionnellement portée par les psychosociologues (Dubost, Levy) à la suite des travaux de Lewin et d'Elliot Jaques et dans la foulée des idées de mai 68, est ravivée par le nouveau contexte socio-politique et concerne désormais tous les champs de la recherche sociale (urbain, travail social, santé, entreprise). Le monde de l'éducation n'échappe pas à une discussion jusqu'alors circonscrite à l'université. D'une part, certaines recherches-actions sont soutenues par des personnalités connues et écoutées des instances gouvernementales. L'équipe de Bertrand Schwartz fait ainsi paraître une recherche-action sur l'insertion des jeunes en difficulté<sup>69</sup>. D'autre part, de nombreux acteurs de terrain se revendiquent de la recherche-action et demandent à avoir accès à des ressources pour conduire des projets de « *recherche spontanée* » : c'est le cas de professeurs du secondaire qui déposent des projets dans des Mafpen,<sup>70</sup> c'est aussi celui de militants pédagogiques qui, se sachant les acteurs en première ligne dans les changements en cours, n'entendent pas se laisser déposséder de l'analyse de leur travail par les chercheurs professionnels, que ceux-ci soient à l'université ou à l'INRP. Il faut rappeler ici la revendication défendue vigoureusement par Jean Le Gal aux Rencontres de la Sorbonne en 1985 lorsqu'il affirme : « *la recherche-action par le praticien lui-même sur son propre terrain est une nécessité vitale et incontournable : le praticien ne peut jamais être un simple exécutant car il est le seul à connaître et à pouvoir tenir compte des paramètres spécifiques à la situation d'enseignement /apprentissage qu'il est chargé de gérer* »<sup>71</sup>.

---

<sup>66</sup> Mendel G., 1982, "recherche spontanée, recherche impliquée " *in les sciences de l'homme et de la société en France. Analyse et propositions pour une politique nouvelle.* " Rapport remis par Maurice Godelier à JP. Chevènement. Paris, La documentation française.

<sup>67</sup> Ce colloque donne lieu à une publication collective : Duclos D. (dir.), 1985, *Les sciences sociales dans le changement socio-politique*, Paris, Economica.

<sup>68</sup> Duclos, 1985, *op. cit.*, p3.

<sup>69</sup> Schwartz B. et coll., 1983, *recherche-action sur la pédagogie de l'insertion sociale et professionnelle*, Paris –Dauphine.

<sup>70</sup> Mafpen : missions académiques à la formation des personnels de l'éducation nationale.

<sup>71</sup> Le Gal J. 1985, communication aux *Rencontres « Education Formation Société, Recherches pour demain.* », 23-24 septembre 1985, Paris, CNDP-INRP, p. 221.

A la même période, des publications dans le monde anglo-saxon, d'autres dans l'aire francophone, témoignent de l'intérêt grandissant pour ce type de recherches (Bruxelles 1981, Genève 1981, Chicoutimi, 1981)<sup>72</sup>.

## La recherche-action à l'INRP

Les débats sur la recherche-action qui traversent le Cresas concernent aussi l'ensemble de l'INRP. La thématique de l'innovation et son accompagnement par la recherche, la contractualisation des liens avec les professeurs associés, l'articulation entre recherche pédagogique et recherche académique, la production de travaux en phase avec ce qu'on appelle la demande sociale sont au centre de la politique impulsée par la direction de cet Institut pour redonner, plusieurs années après l'expérience de Louis Legrand, une place originale à l'INRP dans le paysage de la recherche en éducation et situer la recherche pédagogique par rapport aux recherches universitaires.

Un article, paru en 1983 et signé par Francine Best, témoigne de ces préoccupations : elle y souligne en particulier le rôle essentiel joué par les enseignants de terrain associés à la recherche INRP. « *Sans l'apport des enseignants-chercheurs<sup>73</sup>(à mi-temps ou déchargés d'enseignement très partiellement) la recherche pédagogique, en tout cas celle de l'INRP n'existerait pas. Il s'agit là d'une liaison existentielle entre formation et recherche.* »<sup>74</sup> Dans le rapport d'activité de 1984, Francine Best écrit que la recherche pédagogique ne peut se développer dans le sens de son utilité sociale que « *si elle est en forte liaison avec les innovations faites par les enseignants eux-mêmes.* »<sup>75</sup> Le rapport rend également hommage aux mouvements pédagogiques et leurs réseaux de « praticiens-chercheurs », avec lesquels un protocole d'accord est passé. Le rapport scientifique septembre 1983-septembre 1985 aboutit, quant à lui, à la définition de « *domaines de recherche où les disciplines (sciences sociales, didactique) convergent ou sont mises à contribution sur un objet de recherche construit par les chercheurs permanents et par les enseignants* »<sup>76</sup>. Il faut ajouter que les enseignants associés de terrain jouent à cette date un rôle considérable dans la vie de l'INRP. Le même rapport fait état en effet de « *l'appui de 4000 enseignants répartis sur l'ensemble du territoire... 1800 enseignants sur ces 4000 bénéficient d'heures recherche (la plupart du temps en heures supplémentaires et non en décharge effective), participent à la conception, à l'écriture des projets et rapports de recherche, à la confection d'articles dans les revues de l'INRP* »<sup>77</sup>. Au Cresas, je fais partie de ces enseignants associés.

---

<sup>72</sup> Pour une revue bibliographique sur les publications au début des années quatre vingt, on se reportera à la bibliographie thématique établie par Georges Adamczewski, et publiée dans Hugon M-A, Seibel Cl., (eds.), 1988, *Recherches impliquées, recherches-action : le cas de l'éducation*, Bruxelles, de Boeck Université, pp. 157-182.

<sup>73</sup> il s'agit des professeurs de l'enseignement secondaire

<sup>74</sup> Best F., 1983, « Recherche en éducation et formation des enseignants » in *European Journal of Teacher Education*, vol. 6, n° 3, p. 247

<sup>75</sup> Rapport d'activité 1984, p. 10, doc. interne, INRP.

<sup>76</sup> Rapport d'activité 1986, p. 5, doc. interne, INRP. C'est moi qui souligne.

<sup>77</sup> idem, p. 4

## Conduire une recherche sur la recherche-action : une idée impossible ?

### Origine et accueil du projet

Comment décide-t-on de ses objets de recherche ? Comment décide-t-on de consacrer pour plusieurs mois ou plusieurs années, ses forces de travail intellectuel, son imagination, ses lectures à la même préoccupation ? Le métier de chercheur et en particulier la façon dont les idées de recherche naissent, est un des thèmes classiques de la sociologie et de l'anthropologie ( on renverra ici aux travaux de Latour). Dans les sciences humaines, sauf à être habité par un thème, la détermination des objets de recherche résulte d'une alchimie mystérieuse entre des affinités d'ordre privé, des curiosités personnelles, des convictions, des circonstances - commandes, rencontres, positions institutionnelles, habiletés techniques, concurrences professionnelles - et les discours dominants .

En ce qui me concerne, j'ai signalé que Monique Vial m'avait proposé de travailler sur l'histoire de l'enseignement spécialisé à une période au cours de laquelle la sociologie critique et l'approche socio-historique des institutions étaient très présentes dans mon milieu professionnel et intellectuel. Quelques années plus tard, c'est dans le contexte des débats sur la place de la recherche en éducation que Viviane Isambert-Jamati me suggère d'inscrire une thèse d'État sur la recherche-action en éducation, afin d'en élucider les enjeux épistémologiques et socio-politiques<sup>78</sup>. Cette proposition me séduit. C'est l'occasion de réfléchir pour mon propre compte sur ce que signifie pour moi faire de la recherche. Je peux croiser mes intérêts pour le pédagogique et pour le politique. Il y a l'occasion de faire des excursions dans d'autres domaines des sciences sociales. J'aperçois enfin la pertinence de cette recherche, compte-tenu de la position professionnelle intermédiaire que j'occupe, entre l'établissement scolaire et l'INRP. Je présente donc un projet de « recherche méthodologique » pour étudier les courants de recherche dits de « recherche-action », « recherche participante », « recherches impliquées » devant le Conseil scientifique de l'INRP. Il reçoit un accueil favorable dans l'ensemble. Au sein de l'équipe du Cresas, certains le discutent et posent même la question de sa légitimité ; mais ces hésitations sont surmontées, une fois que les protocoles de la recherche sont connus. Le projet présente plusieurs volets : à côté d'observations recueillies au cours d'une participation à une recherche-action, il est envisagé d'une part de conduire une recherche documentaire et une enquête par entretiens auprès de personnes engagées dans des recherches-actions, d'autre part d'organiser selon un dispositif en éventail, des séminaires internes au Cresas et à l'INRP. Je propose aussi que ces séminaires aboutissent à la tenue d'un colloque pour lequel il sera fait appel à des praticiens de la recherche action, en éducation comme dans d'autres domaines des sciences sociales. En dépit des aléas de la vie institutionnelle à l'INRP, ce programme dans son ensemble a été rempli. Il aurait pu, si j'avais disposé du temps et des soutiens nécessaires, être retravaillé dans le cadre de la thèse d'État que je n'ai pas soutenue.

Du côté de la direction de l'Institut, la recherche reçoit un soutien immédiat. Derrière le projet d'un séminaire puis d'un colloque sur la recherche-action, Francine

---

<sup>78</sup> Thèse d'État que je ne mènerai pas à son terme, étant submergée à la fin des années quatre vingt et au début des années quatre vingt dix par un travail de terrain très lourd qui vient s'ajouter à mon obligation de construire mes enseignements universitaires

Best voit là un moyen d'animer scientifiquement l'Institut et d'engager un débat interne entre les différentes directions de programme.<sup>79</sup> Claude Seibel, inspecteur général de l'Insee et en ce moment conseiller auprès de la direction, manifeste lui aussi son intérêt pour le projet et donne son accord pour prendre en charge l'animation du dispositif. Son aide, tout au long des années qui suivront, permettra de mener à son terme le projet.

## L'enquête auprès des experts

Je bénéficie d'un hasard heureux. Au printemps 1985, le ministère confie à Jacques Perriault, alors membre de l'INRP, la mission d'organiser des rencontres à la Sorbonne en septembre 1985 sur le thème « *Education, formation, société : recherches pour demain* ». Une table-ronde doit être consacrée aux différentes démarches de recherche en éducation, on y parlera donc de recherche-action. On me passe commande d'un document préparatoire à cette table-ronde, prétexte à une enquête sur le thème. Les responsables des Rencontres ouvrent leur carnet d'adresse ; dans la plus totale improvisation, en six semaines, jusqu'à la fin juillet 1985, j'effectue avec une collègue du Cresas, Alix Seydoux, des entretiens auprès de différents chercheurs - puisqu'il s'agit de préparer un colloque de chercheurs - reconnus comme experts en matière de recherche-action ou intéressés par cette problématique. Chaque fois, nous posons la même question : « Expliquez-nous ce que vous entendez par recherche-action ». Nous demandons en fin d'entretien qu'on nous suggère des noms de collègues à interviewer. Les sésames ouvrent les portes<sup>80</sup>. Je rédige rapidement une synthèse à partir de ces rencontres<sup>81</sup>. Ce texte sera enfoui dans la masse des documents préparatoires à ces rencontres. Les enregistrements également. Le débat sur la recherche-action sera plus ou moins esquivé. Peu importe : l'été a été fertile. Les rencontres avec les experts m'ont fait prendre connaissance de façon accélérée et concrète des thématiques discutées autour de la recherche-action. J'ai appris à ajuster le calendrier de mon travail aux circonstances. Enfin, pour lancer à la rentrée 85-86, les débats au séminaire interne de l'INRP, nous disposons d'un texte de synthèse qui invite les participants à prendre position à partir de questions posées à l'extérieur de l'Institut.

## Des séminaires internes au colloque de 1986

Le séminaire se déroule d'octobre 85 à juin 86 : les interventions sont soutenues par la diffusion aux participants de textes produits, pour la plupart spécifiquement pour le séminaire : grilles d'analyse des recherches, présentation de points théoriques, compte-rendus d'expériences. Les débats qui suivent sont animés par Claude Seibel. J'en rédige

---

<sup>79</sup> Voici en quels termes cette initiative est présentée dans le rapport d'activité de l'année 1986 : « Marie-Anne Hugon et Claude Seibel ont été les organisateurs de ce colloque dont l'initiative et l'enjeu se rapportaient à la totalité de l'INRP.... Ce colloque faisait suite à un séminaire interne à l'INRP. portant sur le même thème qui avait permis des relations entre directions de programme tout à fait nécessaires à la cohésion de l'INRP. ainsi que des dialogues scientifiques importants. », *Rapport d'activité*, Paris, INRP, 1986, doc. interne, p. 12

<sup>80</sup> Sont interrogés: P. Aim, G. Althabe, J. Ardoino, P. Bachelet, R. Barbier, M. Bataille, G. Berger, F. Best, A. de Bliognières, L. Brams, P-H. Chombart de Lauwe, H. Desroches, J. Dubost, Y. Duroux, G. Ferry, J-C Fillioux, I. Joseph, R. Hess, B. Latour, O. Orstman, P. Lemonier, A-N Perret-Clermont, J-P. Pourtois, J-L Quermonne, A. Querrien, B. Schwartz, M. Stambak, A. Touraine, M. Wieviorka.

<sup>81</sup> Hugon M-A, Seydoux A., 1985, « éléments d'informations pour un débat sur la recherche-action en éducation », 10 pages dactylographiées. Texte à diffusion restreinte rédigé à partir d'interviews réalisées par M-A Hugon et A. Seydoux.

le compte-rendu et la synthèse. Nous constituons, sous forme de littérature grise, un trésor documentaire qui nous permet de travailler à la préparation du colloque international d'octobre 1986.

Dans la synthèse conclusive du séminaire<sup>82</sup>, l'accent est mis sur les traits communs qui rassemblent les travaux présentés par les chercheurs de l'INRP. Ces recherches « *étudient les problèmes concrets que se posent aujourd'hui les acteurs du système éducatif et les actions qu'ils entreprennent pour résoudre ces problèmes... établissent des systèmes de collaboration entre les chercheurs permanents et les enseignants en exercice, produisent des résultats en termes de connaissances diversifiées et des résultats en termes d'actions et de formation, diffusés à l'échelle nationale, contribuent à l'autoformation des chercheurs permanents et des enseignants associés, apparaissent comme un élément de valorisation de la profession d'enseignant* »<sup>83</sup>.

A relire ce texte, on notera à quel point il est marqué par son origine institutionnelle : en raison des ambitions de l'INRP à cette période, il est question de résultats diffusés à l'échelle nationale. La suite de mon activité professionnelle et les résultats de mes propres recherches-actions m'inciteront plus tard à envisager des échelles plus modestes.

On remarquera aussi la prudence de la formule pour désigner les connaissances produites. Je parle de « *connaissances diversifiées* », expression euphémisée pour évoquer les désaccords qui traversent le Cresas et l'ensemble de l'INRP et qui se sont exprimés au cours du séminaire. Certains comme Gerard Chauveau<sup>84</sup>, considèrent que les recherches-actions ne produisent que des savoirs particuliers de portée locale, destinés aux seuls acteurs sociaux collaborant avec les chercheurs. Les recherches - actions sont alors comprises comme des stratégies de formation aidant à l'élucidation par les acteurs de leur pratique ; elles peuvent faire émerger des questions pertinentes mais ces dernières seraient à traiter de façon plus générale dans d'autres types de recherche. Pour d'autres, comme Mira Stambak, les recherches-actions font émerger des connaissances nouvelles, inaccessibles par d'autres voies. Il s'agit de connaissances relatives à la construction des connaissances, aux situations pédagogiques à mettre en place et aux éléments du système éducatif, freinant ou facilitant ces innovations pédagogiques. Pour reprendre les taxinomies de Jean Dubost, les premiers voient dans la recherche-action une stratégie d'action mais pas de recherche scientifique, d'autres comme Mira Stambak envisagent la recherche-action comme « une stratégie de recherche qui utilise l'action comme instrument de connaissance scientifique »<sup>85</sup>. En ce qui me concerne à cette date, je m'abstiens de prendre une position dans le débat : il me suffit de recueillir les différentes thèses. Plus tard, lorsque j'engagerai moi-même des recherches-actions, des objectifs de production scientifique seront affichés mais ils seront atteints avec plus ou moins de succès comme je le rapporte plus loin dans cette note.

---

<sup>82</sup> Elle est jointe en deuxième partie du rapport Hugon M-A, Lantier N., 1990, « Les recherches-actions conduites à l'institut national de recherche pédagogique » in *Un inventaire des recherches-action en éducation et en formation*, collection rapport de recherches, Paris, INRP, n° 7, partie 2, p. 109-131.

<sup>83</sup> Hugon M-A., Lantier N., *op. cit.*, 1990, p. 125.

<sup>84</sup> Chauveau G., 1985, « intervention au séminaire recherche-action », 4. 11. 85, document interne

<sup>85</sup> Dubost J., 1984, « Une analyse comparative des pratiques dites de recherche-action », *Connexions*, EPI, p. 14.

Ce débat sur le type de connaissance produite au cours des recherches-actions est repris dans la communication présentée au congrès de l'ATEE, à Toulouse en 1986<sup>86</sup>. Il est au centre du colloque « *Recherches-impliquées, recherches action : le cas de l'éducation* » qui a lieu à l'INRP du 22 au 24 octobre 1986. Les interventions en table ronde et en ateliers sont pensées autour d'un triple questionnement<sup>87</sup> : existe-t-il une spécificité de la recherche-action en éducation ? Quel est le statut scientifique des connaissances produites ? Quelles articulations peut-on envisager entre recherche-action et formation ?

La première question conduit à construire une « géographie de la recherche-action », pour reprendre l'expression de Guy Berger<sup>88</sup> qui interroge les champs dans lesquels des recherches-actions sont conduites, en montre la dimension politique et sociale et pose la question de la place des acteurs au sein des différents dispositifs. Les acteurs de terrain eux ne sont pas là pour en parler : ils sont absents de la manifestation : les enseignants associés n'ont pas été invités (les sociologues suisses de l'équipe Rapsodie seront pratiquement les seuls à venir avec leurs partenaires de terrain et à intervenir avec eux). Cette restriction à première vue paradoxale, peut être comprise si on interprète la tenue de cette manifestation comme une entreprise de légitimation scientifique. Nous en convenons d'ailleurs dans la présentation où nous reconnaissons qu'il s'agit d'un colloque « *ouvert à toutes les personnes intéressées par une réflexion sur le statut scientifique et praxéologique des recherches-action : enseignants-chercheurs, formateurs, chercheurs, universitaires associés ou non à l'INRP, collègues étrangers* »<sup>89</sup>.

D'où l'importance du débat sur le statut scientifique des connaissances produites. A côté d'approches critiques qui soulignent les risques d'assujettissement du chercheur au terrain et estiment l'immersion dans l'action incompatible avec une démarche d'objectivation, ou encore de communications qui reprennent le clivage traditionnel entre recherche fondamentale et recherche appliquée, d'autres interventions voient dans les démarches de recherche-action des voies privilégiées pour observer des processus ordinairement englués dans des routines, pour accéder à des savoirs cachés, pour faire émerger des connaissances nouvelles.

En revanche, tous s'accordent à comprendre les recherches-actions comme des dynamiques de co-formation et en regard à imaginer des stratégies de formations professionnelles incorporant des recherches-actions, dans une démarche de formation par la recherche. On verra plus loin à quel point aujourd'hui, tout du moins pour l'enseignement secondaire, cette idée demeure minoritaire dans la formation continue des enseignants.

J'ai montré la dimension politique-scientifique de ce colloque. Les problèmes rencontrés par la suite, le confirmeront. Au cours de la première cohabitation, Francine

---

<sup>86</sup> Hugon M-A., 1986, « Approches théoriques et analyse des conditions de développement de la recherche-action en éducation. Quelques tendances de la recherche-action en éducation », communication au 11e congrès de l'ATEE, Toulouse, 10 p.

<sup>87</sup> Hugon M-A., Seibel Cl., 1986, "Rapport général et synthèse du colloque Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation " in *Etapas de la Recherche*, Paris, INRP, Novembre 1986,

<sup>88</sup> Berger G., 1988, Discours d'ouverture de la table ronde 2, in Hugon M-A, Seibel Cl (ed.), 1988, *Recherches impliquées, recherches-action : le cas de l'éducation* -, Bruxelles, de Boeck Université, p. 76.

<sup>89</sup> Best F., Hugon M-A., Seibel Cl., 1988, « présentation de l'ouvrage » in Hugon M-A, Seibel Cl (ed.), *op. cit.*, p. 14.

Best est limogée. Son départ est suivi immédiatement de celui de Claude Seibel. Je me retrouve alors sans infrastructure ni moyen pour gérer les retombées du colloque et les rapports avec l'éditeur du manuscrit. Celui-ci sort dans des conditions exécrables. Les temps ont changé : l'ouvrage ne bénéficie évidemment d'aucun lancement de l'INRP. Un compte-rendu paraît, signé de Georges Vigarello, dans *La revue française de pédagogie* mais dans l'ensemble, ce livre ne reçoit pas l'accueil qu'il aurait pu recevoir. L'ouvrage, s'il est pillé par certains, est peu cité dans les bibliographies. A la même période, la recherche-action commence à avoir mauvaise presse aux yeux de certains chercheurs en éducation : ils s'en démarquent par des jugements sévères sur le caractère jugé non scientifique de ce type de démarche.

Cela dit, les résultats du colloque sont présentés à l'EHESS au séminaire de Claude Seibel (21 mars 88) et donnent lieu à différents contacts internationaux : une communication que j'ai intitulée *Comment les pratiques de recherche-action peuvent-elles contribuer à l'amélioration des systèmes éducatifs ?* est présentée au département de psychologie de l'université de Varsovie (1-4 juin 1989). La même année, en avril 1989, je participe à la supervision d'un projet PETRA de recherche-action intitulé *A escola e o mundo actual* au Portugal. Plusieurs années de suite, à Porto à l'invitation de Milice Ribeiro dos Santos, professeure à l'ESE<sup>90</sup> de Porto, et à Setubal et à Lisbonne à l'invitation de Ana Maria Bettencourt, je donne des conférences et j'anime des ateliers sur les méthodes de recherche en éducation et en particulier sur la recherche-action. Je participe également par un article sur ce thème à un ouvrage collectif<sup>91</sup>.

Quinze ans plus tard, c'est sans amertume que je me remémore le travail que j'ai effectué pour l'INRP en cette période, même si sur le moment j'ai eu le sentiment d'avoir œuvré pour des enjeux qui me dépassaient. J'ai côtoyé trop peu de temps des personnes de qualité telles que Francine Best et Claude Seibel. J'ai rapidement pris connaissance et du milieu global de la recherche en sciences sociales et de celui de la recherche en éducation. J'ai pu apercevoir de près les enjeux socio-politiques autour de ce type de recherches. J'ai aussi appris ce qu'on n'apprend pas dans le silence des bibliothèques : à travailler rapidement, en temps réel, à entrer en relations avec un milieu, à gérer des dossiers, à piloter un projet et à le tenir jusqu'au bout... autant de compétences utiles plus tard dans d'autres activités, notamment dans le cadre de l'observatoire européen des innovations.

Lorsqu'on considère les compétences nécessaires du professeur de collège ou lycée, c'est l'usage aujourd'hui, à côté des qualifications sanctionnées par les titres scolaires, de mentionner des compétences telles que la capacité à animer un groupe, à travailler en équipe, la connaissance du système éducatif (la fameuse trilogie « savoirs »/« savoir-faire »/« savoir être »). Si on mettait à plat aujourd'hui les compétences d'un chercheur en éducation, on verrait aussi que la conduite de recherches-actions en éducation demande des compétences multiples, moins faciles à identifier et à transmettre que la maîtrise de savoirs académiques ; par exemple : être capable d'entrer en relation et négocier avec les acteurs, de trouver sa place dans un terrain, d'accommoder ses savoirs théoriques aux réalités du terrain. Au début de mes recherches, après la soutenance de mon troisième cycle en 1982, j'ai appris grâce à Monique Vial, à rédiger un article selon les normes d'une revue scientifique. Au fil du temps, je crois avoir aussi acquis d'autres compétences dans des conditions parfois rudes. S'il m'était

---

<sup>90</sup> ESE : école supérieure d'éducation. C'est l'équivalent d'un IUFM français.

<sup>91</sup> Hugon M-A., 1990, "Pedagogia do projecto : projecto do Inovação e Investigaçao-Açcao" in *Trabalho do Projecto*, volume 2, ed. Afrontamento, Portugal, p. 125-131.

donné d'encadrer de jeunes chercheurs, j'attirerais leur attention sur les différentes dimensions du métier de chercheur.

## La recherche documentaire

C'est dans un climat plus serein que l'autre volet du projet de recherche sur la recherche-action est abordé : celui de la recherche documentaire. D'une part, j'accumule des références anglo-saxonnes. J'aimerais obtenir un jour les financements pour les faire traduire et éditer. D'autre part, avec Nicole Lantier, je réalise un « *inventaire des recherches – actions en éducation* »<sup>92</sup>. Nous nous inspirons d'une étude de Claude Martin concernant les recherches-actions dans le domaine du travail social<sup>93</sup>. Il s'agit d'une analyse de rapports de recherche, reprenant différentes typologies, en particulier celle de Jean Dubost. dans sa classification des recherches dans le champ de l'urbain et de la planification des villes. Nous adoptons la même démarche : récolter des rapports pour une période donnée et analyser ces documents au moyen de grilles appropriées. L'exercice a ses limites : prendre connaissance de recherches-actions à travers des rapports écrits introduit des biais. C'est omettre d'autres formes de communication (films, fiches etc.) souvent préférées en recherche-action. C'est aussi privilégier le point de vue du producteur du rapport final, alors qu'en raison de la dimension collective et pluricatégorielle des recherches-actions, la question de l'écriture et de la signature ne peut être comprise dans les mêmes termes que dans des recherches plus classiques. Se pose aussi la question du repérage de ces documents écrits. À partir de l'exploitation du fichier Emile 2 qui recense les organismes officiels de recherche en éducation hors INRP, nous construisons un corpus dont la représentativité peut être discutée<sup>94</sup>. Avec toutes ces limites, cet inventaire systématique permet cependant de présenter une photographie de la recherche-action en éducation, hors INRP entre 1975 et 1987. Malgré leur très grande hétérogénéité, les recherches du corpus affichent des caractéristiques communes : une visée d'utilité sociale avec une conception active, interventionniste de la recherche, une recherche d'ouverture et de coopération avec les acteurs de terrain, le plus souvent limitée aux seuls professionnels de l'éducation et de la formation, la volonté de produire des connaissances pour assurer le fonctionnement correct de l'action et aussi chez certains auteurs, des connaissances généralisables. Les résultats de l'enquête corroborent ceux des acquis du colloque de 1986.

## Vers une recherche-action au lycée

Le troisième volet du projet de recherche méthodologique reposait sur une observation de l'intérieur d'un processus de recherche-action.

Cette partie du programme est la plus difficile à mener à son terme. Dans un premier temps, je me contente de participer en second rang à une recherche menée par une équipe du Cresas dans une ZEP du Nord de Paris. Le déroulement de cette

---

<sup>92</sup> Hugon M-A., Lantier N., 1990, *Un inventaire des recherches-action en éducation et en formation*, Paris, INRP, Ce rapport est sorti prématurément avec des erreurs et des coquilles sans avoir été revu par les auteurs.

<sup>93</sup> Martin Cl., 1986, *Les recherches actions sociales, miroir aux alouettes ou stratégie de qualification ?* Paris, La documentation française.

<sup>94</sup> Nous avons envoyé 560 lettres à ces organismes dans lesquels nous demandions qu'on nous fasse parvenir des documents, répondant à un certain nombre de critères que nous précisions. Nous avons reçu 158 réponses et retenu 105 rapports.

recherche ne me satisfait pas : après d'autres, je quitte ce projet sans écrire une ligne à son sujet, comme c'est souvent le cas en recherche-action lorsque l'enquête de terrain ne se développe pas correctement ou plus précisément lorsque le chercheur n'est pas en accord avec les actions menées sur le terrain sans être autorisé ou sans se sentir autorisé à en faire état. Je considère aujourd'hui que ce désaccord non dit - car indicible - et donc non analysé avec les enseignants, résulte de l'absence de contrat explicite entre les uns et les autres, qui préciserait les contenus, les rôles, les domaines d'intervention des uns et des autres. Cette expérience négative a été riche d'enseignements.

C'est finalement de mon propre établissement que viennent les éclaircies. Dans le lycée où j'exerce à mi-temps depuis 1982, je vais pouvoir travailler enfin en recherche-action sur le terrain de ma pratique avec mes collègues. J'ai été nommée dans un lycée polyvalent à recrutement populaire situé à Corbeil-Essonnes, ville de tradition ouvrière et communiste. Dans l'établissement existent des réseaux relationnels et amicaux anciens, nés d'une lutte difficile et victorieuse des enseignants et du personnel administratif contre un chef d'établissement. En 1982, les relations avec le nouveau proviseur sont cordiales. Avec les élèves, elles sont dans l'ensemble confiantes. Malgré la taille importante du lycée, je ne mets pas longtemps à me repérer et à repérer les enseignants avec lesquels j'aimerais travailler. Des relations se nouent peu à peu : préparation et correction en commun des épreuves de bac blanc, échanges de cours, sorties culturelles des classes avec les professeurs qui en sont responsables, séjour ski-études chaque année en janvier dans un chalet du Queyras appartenant au foyer du lycée.

Dans l'établissement, les enseignants débattent beaucoup sur l'évolution du métier qui se dessine. En 1983, le rapport Prost préconise déjà une transformation des contenus et des méthodes d'enseignement (cf. chapitre 4 du rapport). Nous nous doutons que la loi de programmation de 1985 que traduit le mot d'ordre « 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat », va appeler une transformation des pratiques d'enseignement ; certains d'entre nous s'y essaient de façon isolée dans leur classe. Ce sont des propositions de l'administration qui vont déclencher la mise en route d'un projet collectif. En 1987, le ministère décide de soutenir, par l'attribution de moyens supplémentaires, les établissements où sont engagés des projets pédagogiques ayant pour objectif l'élargissement de l'accès aux sections scientifiques. À la même période, il est annoncé aussi que seront encouragées les actions spécifiques pour éviter les redoublements, telles que la création de cursus en quatre ans. Avec l'aide de l'administration du lycée, deux équipes de professeurs se constituent alors pour monter deux classes de seconde-première qui visent, la première un baccalauréat à dominante économique, la seconde un baccalauréat scientifique. Une collègue, venue des lycées expérimentaux A. Cohen, est professeur principal de la première promotion. Je suis professeur principal de la seconde. Avant même l'ouverture de ces classes, je suggère à mes collègues que nous montions un projet de recherche-action à déposer auprès de l'INRP. Le conseil scientifique de l'Institut l'avalise. Evelyne Burguière, alors responsable du Cresas, en négocie le financement au Ministère auprès de la DLC15 (Direction des lycées et collèges, Programme national d'innovations pédagogiques). Les responsables de cette direction qui s'interrogent alors sur les modes de recrutement et le fonctionnement pédagogique des cursus allongés, manifestent leur intérêt pour le projet. Commande est passée d'une enquête qui sera menée conjointement par Joël Montarnal (DLC15) et moi-même sur les cursus allongés et plus généralement sur les moyens alternatifs au redoublement. Nous devons faire le point sur des pratiques qui se développent sur l'ensemble du territoire, en identifier les différents modèles. Cette enquête devra conduire à des recherches locales

sur un nombre limité de sites. Liberté totale m'est accordée concernant la méthodologie, le mode de recueil des données et l'animation des recherches de terrain. Nous envisageons de développer avec les équipes qui le souhaiteront des recherches-actions sur les sites. L'un d'entre eux sera mon propre établissement. Dans ce chantier, il est donc envisagé que les recherches-actions soient enchâssées dans un projet plus large : elles doivent être précédées par une enquête nationale et les travaux sur les sites doivent conduire à des confrontations nationales rassemblant les différents terrains. Dans ce schéma, la recherche-action apparaît comme un moment « du processus de découverte et non comme une alternative »<sup>95</sup>.

Cette recherche commence sous des auspices favorables. Nous bénéficions de plusieurs atouts : des soutiens institutionnels précis, un financement, un accord intellectuel immédiat entre Joël Montarnal et moi-même, un accès facile aux sites. Je dispose aussi de deux instruments de travail intéressants. Avec l'aide de deux publications récentes du Cresas, je pense être en mesure de traiter les deux questions suivantes : quelles seraient les démarches pédagogiques efficaces pour améliorer le rapport aux apprentissages des élèves scolarisés dans les cursus allongés ? Comment conduire une démarche de recherche-action avec les enseignants engagés dans ces cursus ?

A la première question, *On n'apprend pas tout seul*<sup>96</sup> paru en 1987, apporte des éléments de réponse. Dans cet ouvrage qui s'appuie sur des recherches-actions conduites dans le domaine de la petite enfance et à l'école élémentaire, on peut lire une synthèse illustrée d'exemples de l'approche interactionniste et constructiviste des apprentissages travaillée depuis plusieurs années par des équipes du Cresas en collaboration avec des équipes éducatives et pédagogiques. Ces travaux montrent l'importance des interactions entre partenaires dans la construction des savoirs - d'où le titre percutant de l'ouvrage<sup>97</sup> - et présentent le concept « *d'interactions symétriques* ». C'est au travers des interactions symétriques que chacun peut s'engager en collaboration avec ses partenaires dans un processus actif de construction collective des connaissances. La thèse défendue par les auteurs est qu'en milieu collectif, à l'école par exemple, dans des contextes aménagés à cet effet, lorsqu'on favorise la transformation des relations entre enfants et entre adultes et enfants vers plus de symétrie, on déclenche une dynamique qui « *stimule leur curiosité intellectuelle et le processus d'objectivation des savoirs se développe dans des conditions plus favorables* »<sup>98</sup>. Des exemples montrent comment dans des situations aménagées correctement « *tous les enfants, quelle que soit leur appartenance sociale et culturelle, quel que soit le jugement antérieurement porté sur eux, (peuvent) faire la preuve de leur capacité à apprendre et à s'investir activement dans la construction des connaissances* »<sup>99</sup>. Depuis mes débuts dans l'enseignement et en particulier depuis mon passage à Beaumont, je suis persuadée de l'efficacité des pédagogies actives et des travaux de groupe mais avec cet ouvrage, je dispose d'exemples analysés et convaincants.

La publication de cet ouvrage<sup>100</sup> est suivie de celle d'un document adressé aux équipes engagées dans des projets collectifs innovants qui ont pour objectif « *à partir de*

---

<sup>95</sup> Dubost, 1984, *op. cit.*, p. 16.

<sup>96</sup> Cresas, 1987, *On n'apprend pas tout seul, interactions sociales et construction des savoirs*, Paris, ESF.

<sup>97</sup> Ce qui provoque d'ailleurs une discussion de Philippe Perrenoud qui, dans le même ouvrage, répond « on peut apprendre tout seul ! » p. 141.

<sup>98</sup> Stambak, 1987, in Cresas 1987, *op. cit.*, p. 17.

<sup>99</sup> Stambak, *idem*, p. 17.

<sup>100</sup> Cet ouvrage sera complété par : Cresas, 1991, *Naissance d'une pédagogie interactive*, Paris, ESF.

*l'aménagement des conditions éducatives, l'apprentissage de tous*<sup>101</sup>. Ce document expose un cadre théorique et une méthode pour aider les équipes à collectivement mettre en place, observer, analyser et ajuster les pratiques. Dans une démarche « *d'auto-évaluation régulatrice* », il s'agit d'évaluer collectivement et en continu l'innovation engagée. Deux outils sont proposés : un guide pour construire et animer les réunions d'équipe et un guide d'observation des démarches des élèves dans les séances pédagogiques, soumises à l'analyse collective. Avec les adaptations qui s'imposent du fait du changement de niveau, je vois dans ces textes un outil pour animer la recherche-action à venir.

C'est dans des conditions favorables que commence la première des trois recherches –actions en lycée qui seront menées jusqu'en 1998. Ce volet de mon travail est aujourd'hui suspendu, mais j'y reviens encore, car c'est dans ces recherches qu'a été forgé l'essentiel des idées que je défends aujourd'hui. Ces recherches menées dans les classes auprès des élèves, en situation de travail scolaire, sont pour moi le cœur, le fondement d'autres recherches menées depuis autour de la classe, ou en formation d'enseignants. Restaurer un rapport positif aux apprentissages scolaires chez les élèves retentit sur le climat de l'établissement. Lorsqu'un élève a conscience de comprendre et d'apprendre dans sa classe, c'est toute la vie de l'école qui est améliorée. Comme le dit Bernard Charlot cité par Jacques Pain<sup>102</sup>, la classe est bien le réacteur nucléaire de l'école.

---

<sup>101</sup> Cresas, 1988, *Partenaires de connaissance : guide pour analyser en équipe les actions éducatives*, Paris, INRP, p. 3.

<sup>102</sup> Pain J., Hugon M-A, 2002, *classes-relais : l'école interpellée*, Amiens, CRAP/CNDP, p. 66

## Trois recherches-actions au lycée.

(Des allongements de cursus aux enseignements modulaires : 1988-1998)

### Présentation d'ensemble des trois recherches

Trois recherches se succèdent entre 1988 et 1998 : 1988-1992, 1992-1995, 1996-1998<sup>103</sup>. Inspirées par la même ambition : en s'appuyant sur la perspective interactionniste et constructiviste, étudier en classe, en partenariat avec des équipes enseignantes, des dispositifs pédagogiques et didactiques qui visent à faciliter la transmission des connaissances requises au lycée, à des publics de plus en plus hétérogènes. Ces travaux ont été menés avec plusieurs équipes pédagogiques, en partie renouvelées, et avec d'autres chercheurs, dans le cadre de la programmation du Cresas. Des articles, des communications et deux livres écrits avec d'autres en marquent les jalons. On pourrait évoquer une seule recherche, avec des étapes successives. Je préfère ici parler séparément des trois recherches car mon propos est de montrer comment, à travers ces trois projets, s'est forgée une démarche de recherche-action, acceptable éthiquement et productive scientifiquement.

Ces travaux ont permis de confirmer la pertinence et la viabilité d'une pédagogie interactionniste et constructiviste en lycée et d'en préciser les caractéristiques. Mais la présentation de ces résultats est réservée à la deuxième partie de cette note d'habilitation. Dans ce chapitre, je montrerai seulement comment nous avons progressivement construit une démarche de recherche cohérente avec le paradigme interactionniste. Je n'ignore pas ce qu'il y a d'artificiel à distinguer ainsi pour la clarté de l'exposé entre la présentation d'une démarche et celle d'une conception des apprentissages.

C'est aussi une entreprise hasardeuse que de narrer les problèmes - matériels, intellectuels, déontologiques - rencontrés au cours de ses propres travaux. Dans la rédaction d'un rapport de recherche, il est habituel de lisser les résultats et de se contenter d'une note méthodologique plus ou moins précise en annexe ou en introduction. En sciences sociales, la tradition n'est pas, sauf chez les ethnologues, de faire état des conditions de production de ses données et en particulier de poser le rôle de la subjectivité du chercheur dans cette production<sup>104</sup>. En éducation, rares sont les auteurs qui ont relaté de façon précise le déroulement des recherches-actions<sup>105</sup> auxquelles ils ont participé. On pourrait donc mettre en doute la sincérité de l'entreprise ou me prêter un goût de l'auto-dénigrement bien mal venu qui me conduirait à désigner moi-même les imperfections de mon travail. Je répondrai avec les arguments suivants : ce que j'ai retenu des démarches de recherche-action, c'est qu'elles obligent à poser, publiquement, les

---

<sup>103</sup> Les dates données ici sont indicatives. Les recherches s'emboîtent les unes à la suite des autres. Les dates d'entrée effective sur les terrains ne correspondent pas aux dates de déclenchement officiel des recherches, en raison de négociations avec les acteurs dont la durée varie selon les sites. Les délais considérables entre la fin d'une recherche et sa publication, du fait de la gestion des publications à l'INRP, font qu'il est difficile de déterminer la date d'achèvement des travaux. Il faut ajouter que l'ajustement entre les calendriers des réunions du conseil scientifique qui autorise le lancement officiel des opérations, celui des terrains, et celui de mes changements de poste, n'est pas aisé.

<sup>104</sup> Cf les travaux de J. Favret-Saada (1985)

<sup>105</sup> On peut citer à titre d'exemple Autes (1982), Bataille (1984), Haramein A., Perrenoud Ph. (1981), Cresas (1987). cf Bibliographie Hugon MA, Seibel CI (eds), 1988, *op. cit.*.

questions de recherche qu'on cherche en général à résoudre de façon plus discrète. Dans la présentation du colloque de 1986, nous écrivions « *Les dispositifs de recherche-action sont comme une forme théâtralisée, une mise en scène des problèmes organisationnels, éthiques, épistémologiques qui restent bien souvent dans les coulisses du travail scientifique. En ce sens, il s'agit bien d'un drame, c'est à dire d'une action* »<sup>106</sup>. Je soutiens encore aujourd'hui la même idée. Dans une recherche-action, tout fait problème : comment accéder aux faits ? Comment collecter des données fiables tout en respectant les personnes ? Comment partager son information ? Comment partager les responsabilités ? Ces questions, on ne les trouve pas réglées à l'avance dans un manuel de méthodologie. On les traite en s'y heurtant. Je prétends que la qualité des résultats atteints dans ces trois recherches tient à tous les problèmes qu'il a fallu résoudre. Et je serais sceptique devant la valeur d'une recherche de terrain, conduite en collaboration avec des acteurs, qui n'en ferait pas état ou qui prétendrait ne pas les avoir rencontrés. Mon deuxième argument est que, grâce à ces trois projets, j'ai acquis une expérience du travail de terrain, utile pour encadrer des étudiants qui souhaiteraient conduire des recherches dans les classes et dans les établissements.

Dans ce chapitre, je présente sous forme de tableau les traits saillants des trois dispositifs de recherche. Sont rassemblées les informations factuelles concernant l'organisation des trois recherches, les modes de fonctionnement des différents niveaux (enquête nationale, recherche-réseau, recherche sur site), les relations entre les équipes de terrain et l'équipe centrale, les résultats obtenus. Je me suis attachée à rechercher les points communs et les différences entre les trois projets. On constatera que les relations entre les partenaires ont profondément varié d'une recherche à l'autre : ce n'est que dans la dernière recherche qu'il y a eu une réelle appropriation par les acteurs de terrain des objectifs d'ensemble du projet. C'est à propos de ce dernier travail qu'on peut, sans présomption, parler de « chercheur collectif ». Outre les effets de contexte, les raisons de cette évolution sont à rechercher dans un meilleur ajustement entre les démarches et les hypothèses sur les apprentissages.

## **Tableau comparatif des caractéristiques des trois projets**

(pages suivantes)

---

<sup>106</sup> Hugon M-A, Adamczewski G., 1988, « Introduction » in Hugon M-A, Seibel Cl., (eds), 1988, *op. cit.*, p. 12.

Recherches	Recherche 1988-1992	Recherche 1992-1995	Recherche 1995-1998
Type d'innovation	Mixte : innovations pédagogiques dans un cadre préformé par l'institution	Idem à recherche 1988-1992.	Idem à recherche 1988-1992.
Cadre de l'expérimentation	Allongement de cursus, secondes spécifiques	Enseignements modulaires Pré-secondes, classes passerelles	Enseignements modulaires et autres
Extension de la recherche	3 niveaux : - Enquête nationale - Recherche-réseau (13 lycées) - Expérimentations locales	2 niveaux : - Recherche-réseau (7 lycées) - Expérimentations locales	2 niveaux : - Recherche-réseau (5 lycées) - Expérimentations locales
Enquête nationale	Enquête par questionnaires, réalisée par la DLC 15 et l'INRP Objet : faire le point sur les différents types d'allongement de cursus dans tous les établissements ayant des classes à cursus aménagés	Pas d'enquête nationale.	Pas d'enquête nationale.

Recherches - réseau	Recherche 1988-1992	Recherche 1992-1995	Recherche 1995-1998
Fonctionnement	Rencontres bi-annuelles des équipes, à l'INRP, convoquées et animées par le groupe de pilotage	Idem à recherche 1988-1992.	Idem à recherche 1988-1992.
Déroulement des réunions	confrontation des expériences locales, construction en commun d'outils d'analyse et d'évaluation adaptés aux différents terrains à partir de propositions du groupe de pilotage : questionnaires, check-list, "guide d'auto-évaluation-régulatrice". apports méthodologiques à la demande	Idem à recherche 1988-1992 + : Analyse en commun de données récoltées sur les terrains Préparation collective de séquences pédagogiques à expérimenter sur les terrains Rencontre avec équipe ESCOL Apports méthodologiques et théoriques sur les apprentissages à la demande	Idem à recherche 1988-1992 + : Analyse en commun de données récoltées sur les terrains. Préparation collective de séquences pédagogiques à expérimenter sur les terrains en commun. Apports méthodologiques et théoriques sur les apprentissages à la demande. Préparation en commun d'un livre.
Visées des réunions	Echanger des informations, Construire un langage commun entre les différentes équipes, Informé le groupe de pilotage du développement des innovations locales, aider à la réflexion et à la conduite de l'innovation par les équipes locales.	Idem à recherche 1988-1992.	Idem à recherche 1988-1992 + : Approfondissement de la démarche collective allant jusqu'à la notion de « chercheur collectif », attestée par la rédaction d'un ouvrage en commun.
Recherches sur sites	Réunions de concertation locales, hors présence de membre du groupe de pilotage sauf dans un terrain. Objet : mettre au point des expérimentations, les analyser, en préparer la présentation au séminaire national. Pas de présence des chercheurs dans les classes sauf sur un terrain.	Réunions de concertation locales, hors présence de membre du groupe de pilotage sauf dans un terrain. Objet : mettre au point des expérimentations, les analyser, en préparer la présentation au séminaire national. Pas de présence des chercheurs dans les classes sauf sur un terrain. 25 entretiens menés par un chercheur sur les différents terrains auprès des élèves.	Réunions de concertation locales, en présence et en collaboration avec un membre du groupe de pilotage sur les terrains. Objet : mettre au point les expérimentations, le protocole de recueil de données, analyser avec le chercheur les données recueillies dans les classes préparer la présentation au séminaire national, rédiger les monographies. Présence des chercheurs dans toutes les classes.

<b>Groupe de pilotage</b>	<b>Recherche 1988-1992</b>	<b>Recherche 1992-1995</b>	<b>Recherche 1995-1998</b>
Composition du groupe de pilotage	Un groupe de pilotage national Hugon (lycée de Corbeil /Cresas) et Montarnal (DLC 15) puis, à partir de 1990, Hugon (Univ. de Rouen) /Cohen (lycée de Corbeil /Cresas)	Un groupe de pilotage national Hugon/Cohen	Un groupe de pilotage national Hugon/Cohen/Cabot (Paris XI) Montandon (Paris XII)
Financement	Hugon puis Cohen : un demi-poste. Moyens de recherche : DLC 15.	Cohen : un demi-poste. Pas de financement des universitaires. Moyens de recherche internes aux établissements : caméra, magnétophone...	Cohen : un demi-poste Pas de financement des universitaires Moyens de recherche internes aux établissements : caméra, magnétophone...
Fonctions	<p>Conception et réalisation de l'enquête nationale Conception et animation de la recherche réseau.</p> <p>Pas de participation à la conception et à la réalisation des expérimentations (sauf dans un terrain) ni aux réunions locales. Analyse des données récoltées, rédaction du rapport final, articles et communications, interventions ponctuelles en formation, conférences.</p>	<p>Conception et animation de la recherche réseau Réalisation d'enquêtes dans les différents sites : entretiens.</p> <p>Pas de participation aux expérimentations ni aux réunions locales sauf dans un terrain. Analyse des données récoltées, production de nouveaux lycéens, nouveaux pédagogues, d'articles, de communications, animation d'actions de formation, conférences en IUFM et en Mafpen</p>	<p>Conception et animation de la recherche réseau.</p> <p>Suivi et animation des recherches de terrain, des réunions locales Participation à la conception des expérimentations Accès aux classes Préparation des données pour l'analyse commune Production de Construire ses apprentissages au lycée, d'articles individuels et collectifs, conception et co-animation d'actions de formation avec les professeurs associés, conférences, formations de formateurs.</p>

<b>Equipes de professeurs associés</b>	<b>Recherche 1988-1992</b>	<b>Recherche 1992-1995</b>	<b>Recherche 1995-1998</b>
Composition des équipes	Equipes pluridisciplinaires scientifiques et littéraires travaillant dans les mêmes classes et engagées dans des projets affichant des objectifs de réduction de l'échec dans les apprentissages. Pas de relation préalable avec le groupe de pilotage sauf dans un terrain.	Idem à recherche 1988-1992 + : Participation d'une équipe à la recherche précédente Demande d'accord préalable sur les hypothèses d'action interactionnistes et constructivistes affichées dans le projet	Idem à recherche 1988-1992 + participation de deux équipes de la recherche précédente, Recrutement par appel d'offre. « sélection » des équipes par comité de l'INRP. Demande d'accord préalable sur les hypothèses d'action interactionnistes et constructivistes et sur les protocoles de la recherche-action
Financement	-Frais de mission pris en charge par l'INRP. -Deux heures supplémentaires / année par personne.	Idem à recherche 1988-1992.	Idem à recherche 1988-1992.
Fonctions	Conception, expérimentation, animation évaluation des projets dans les classes.  Construction avec les autres équipes et les chercheurs des outils d'évaluation.  Pas d'ouverture des classes.  Apport d'informations à la recherche, pas de participation au rapport final.	Idem à recherche 1988-1992.  Idem à recherche 1988-1992.  Ouverture des classes aux collègues, pas aux chercheurs.  Apport d'informations à la recherche en vue du rapport final. Rédaction de descriptif des projets.	Conception avec les chercheurs et avec les collègues des expérimentations, animation, observation systématique des effets sur les élèves, évaluation des projets dans les classes. Collecte des données.  Idem à recherche 1988-1992.  Ouvertures des classes aux chercheurs.  Apport d'information à la recherche en réseau. Co-construction des analyses avec l'équipe de pilotage Rédaction collective des monographies avec l'aide de grilles proposées par l'équipe de pilotage Pour une partie des enseignants associés : production d'articles dans des revues pédagogiques Articles issus de la recherche Communications dans des colloques scientifiques Actions de co-formation avec les chercheurs Participation à de nouvelles recherches du Cresas et de l'INRP

Résultats	Recherche 1988-1992	Recherche 1992-1995	Recherche 1995-1998
Enquête nationale	Identification de différents types de cursus allongés 20 types de cursus	Pas d'enquête nationale.	Pas d'enquête nationale.
Recherche - réseau	Peu de productions collectives	Enquête par entretiens : mise en évidence de ce que « comprendre veut dire. » pour les élèves. Peu de productions collectives	Construction d'outils pour la formation Développement de compétences collectives de recherche. Coformation entre enseignants et chercheurs
Recherches locales	Les allongements et les secondes spécifiques sont l'occasion d'expérimenter divers dispositifs pédagogiques. Les équipes développent aussi des compétences collectives de travail en commun. Du côté des élèves : pas d'absentéisme amélioration de l'image de soi, des relations avec les adultes et avec l'institution, dédramatisation des problèmes d'orientation et remotivation vis à vis des apprentissages scolaires. Cependant, les résultats en termes de performances sont peu probants. Des filières d'enseignement à plusieurs vitesses se reconstituent de façon subreptice. Suspension de l'expérience dans les établissements observés et réinvestissement des acquis pédagogiques acquises dans d'autres dispositifs institutionnels	Dans un établissement, mise au point de petits groupes de travail hétérogènes avec des approches pluridisciplinaires, travail sur l'articulation avec l'ensemble des enseignements Dans les autres établissements, essais pédagogiques plus ponctuels Echecs relatifs aux évaluations communs  Meilleure connaissances de éléments de contexte facilitant ou non la mise en place de ces dispositifs	Recherches locales : Mise au point de petits groupes de travail hétérogènes avec des approches pluridisciplinaires. Les observations montrent les réticences des élèves trop malmenés par l'école et de bons élèves mais aussi l'amélioration du rapport aux apprentissages scolaires d'élèves jusque là peu investis dans les activités scolaires. Recherche des moyens de réinvestir dans le cadre des enseignements disciplinaires Identification de paramètres favorisant l'engagement des élèves dans ce type d'activité

## Caractéristiques communes des trois recherches

On le voit sur ce tableau, ces trois recherches présentent des traits communs.

- Les projets étudiés sont des **innovations mixtes** : c'est à dire des actions délibérées de changements pédagogiques en classe qui se déroulent dans le cadre de dispositifs officiels, institués pour prévenir ou résorber l'échec au lycée. Formellement, du moins, les équipes ne sont pas en contradiction avec les textes officiels. Inscrites dans les projets d'établissement, les innovations sont conduites dans un environnement institutionnel favorable avec le risque que les enseignants contractualisés soient perçus par les collègues comme les agents des réformes en cours. Finalement, les recherches étudient des innovations « auto-limitées » au sein d'établissements du tout-venant, ce qui permet d'identifier la marge de manœuvre et d'influence des enseignants dans ce cadre. Deux exemples : les allongements de cursus concernent deux promotions de vingt cinq élèves, ce qui représente très peu d'élèves dans un lycée comme celui où j'exerçais, les travaux développés dans le cadre des enseignements modulaires au cours des deux recherches suivantes ne portent que sur un horaire très limité.
- Les équipes volontaires sont toutes **des équipes pluridisciplinaires**. Le choix tient à plusieurs raisons. Travailler en interdisciplinarité est le moyen le plus évident de monter une équipe au lycée. Dans les discours officiels, l'un des thèmes récurrents est celui de la parcellisation des savoirs et des effets désastreux sur les apprentissages de certains découpages disciplinaires<sup>107</sup>. D'où des politiques qui encouragent la mise en œuvre de projets pédagogiques pluri/inter/transdisciplinaires<sup>108</sup> et les polémiques qui s'ensuivent. L'interdisciplinarité est par conséquent un thème attractif pour les enseignants associés. Formés à une approche mono-disciplinaire, ces derniers conviennent volontiers qu'il y a quelque chose à apprendre, à creuser, à travailler ensemble sur ces thèmes. L'interdisciplinarité est un problème pour tous les enseignants du secondaire, quelle que soit leur façon de le traiter ou de refuser de le traiter. Mais le choix de se centrer sur des projets interdisciplinaires, entraîne des effets pervers : la focalisation sur les thèmes interdisciplinaires a parfois accaparé les débats au point d'agir comme un écran s'interposant dans une réflexion sur la dimension psycho-pédagogique des apprentissages dont les professeurs sont moins familiers.
- Les recherches sont menées **en réseaux**. Les travaux menés sur les sites alimentent les rencontres bi-annuelles entre établissements. Les confrontations et décisions prises dans les séminaires ont des effets, plus ou moins solides, en retour sur les terrains. Cette articulation qui a caractérisé bon nombre de recherches INRP, demande des financements importants et des organisations lourdes. Mais elle présente au moins deux intérêts. Cette logique de travail en boucle, permet de collectiviser la recherche. Si seuls les animateurs de la recherche étaient mobiles, il y aurait un gain de temps et d'argent évident. Mais l'asymétrie entre ceux qui ont pensé le projet et les partenaires n'en serait que plus grande. Il faut du temps pour que, chacun de son côté, et tous collectivement s'approprient, à des rythmes parfois inattendus, l'intelligence d'un projet collectif. C'est parce que nous en avons passé beaucoup à nous expliquer mutuellement comment nous comprenions le projet que nous avons pu écrire un livre ensemble. Les rencontres au cours des séminaires permettent aussi aux équipes locales de sortir de leurs

---

<sup>107</sup> Dans sa thèse, Nicole Allieu-Mary rappelle que la question de l'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire est un thème récurrent dans les discours et textes officiels depuis la Libération.

Cf. Allieu Mary N., *Pour une pédagogie des liens, contribution aux recherches sur les pratiques de l'interdisciplinarité dans le champ. pédagogique*, thèse sciences de l'éducation, Lyon II, dir. Philippe Meirieu.

<sup>108</sup> Par exemple aujourd'hui, « Les itinéraires du découverte au collège » ou IDD et « Les travaux personnels encadrés » ou TPE.

établissements. Enfermés dans leur classe et dans leur établissement, les enseignants ont rarement la possibilité d'aller « voir ailleurs comment font les autres »<sup>109</sup>.

Les équipes sont **contractualisées**. Grâce à l'inscription dans le cadre institutionnel de l'INRP, une rétribution est allouée aux enseignants associés sous forme d'attribution d'heures supplémentaires. Elle porte non pas sur la mise en œuvre des projets mais sur la participation au travail de recherche en commun dont le cahier de charges est à négocier chaque fois. Ainsi sont formalisés les engagements respectifs de chacun.

## **Différences : statut des hypothèses / statut du chercheur/ effet de contexte**

A côté des traits communs aux trois recherches, apparaissent aussi sur ce tableau des différences notables dans le fonctionnement des recherches et dans les résultats qui en découlent. La plus importante porte sur la place accordée aux hypothèses sur les apprentissages dans la négociation et le développement des projets.

### **Des objectifs semblables mais pas de vision commune des apprentissages**

Dans la première recherche, le travail de terrain est conduit avec des équipes rencontrées à l'occasion de l'enquête nationale, qui ont signalé leur intérêt pour un approfondissement de la réflexion et donné leur accord pour participer à une recherche sur leur site.

Arlette Cohen<sup>110</sup> et moi-même proposons à ces enseignants de construire en commun un dispositif d'observation pour évaluer en continu les innovations qu'ils conduisent. Il est patent alors que les idées du Cresas sur les apprentissages que nous portons, ne sont pas partagées, loin s'en faut, par l'ensemble des enseignants. Certains d'entre eux se réclament de façon plus ou moins explicite d'une approche très déféctologique et individualisante de l'école, induite peut-être par le principe même des cursus allongés et des classes spécifiques. Mais un discours normatif, professant la « bonne théorie », irait à l'encontre de nos propres conceptions des apprentissages, sans convaincre pour autant. Au contraire, nous faisons l'hypothèse qu'en construisant ensemble des outils d'évaluation et en favorisant la confrontation des regards sur les actions menées, il y aura apprentissage mutuel et collectif, modification des représentations des apprentissages et évolution des pratiques pédagogiques. Par la médiation d'une réflexion commune sur l'évaluation, les enseignants en viendront, pensons-nous, à questionner leurs pratiques et à les transformer. Notre approche de l'évaluation est proche de celle décrite par Jean Cardinet lorsqu'il écrit : « *Sans doute, ce qui est donné d'abord à l'observateur, c'est la réalité subjective des points de vue souvent contradictoires. Cependant, la confrontation de ces perceptions différentes met en marche une suite de restructurations des représentations des uns et des autres qui tendent alors vers une vision plus large et, partant, plus stable du réel* »<sup>111</sup>. Nous n'atteignons que très partiellement ces objectifs. Tout se passe comme si nous avions omis d'indiquer

---

<sup>109</sup> C'est une impression que je retrouverai plus tard dans les rencontres entre équipes accompagnées dans le cadre du dispositif innovation-valorisation des réussites.

<sup>110</sup> Arlette Cohen, dont j'ai déjà parlé plus haut, est la collègue du lycée de Corbeil, associée dès le début à cette recherche. En 1990, à la suite de mon départ à l'université de Rouen, elle est recrutée par le Cresas sur le demi-poste que j'ai laissé pour gérer et animer avec moi cette recherche. Nous piloterons ensemble les recherches suivantes. De son côté, Joël Montarnal quitte la recherche car il quitte le ministère.

<sup>111</sup> Cardinet J., 1989, « Choisir la démarche d'évaluation qui convient », *L'Évaluateur en Révolution*, Actes des rencontres de l'ADMEE. Paris, INRP, p. 123-124.

quelles hypothèses sur les apprentissages guidaient la recherche et fait confiance exclusivement aux capacités créatrices des enseignants. En fait, nous avons exposé nos idées, mais elles ont été reçues comme des théories parmi d'autres, ni plus ni moins recevables que d'autres et assez peu intéressantes pour des professeurs de lycée. Indépendamment des maladroites commises peut-être de notre fait, des raisons institutionnelles expliquent le peu d'écho que rencontre le paradigme interactionniste auprès des professeurs associés et au premier chef auprès de la majorité de mes collègues. Je pense ici au statut qui était le mien au début de la recherche : ma position de professeur à mi-temps - moins ancienne dans l'établissement, moins expérimentée parfois que certains de mes collègues - et de chercheuse à mi-temps à l'INRP dont on connaît le statut peu valorisé auprès des professeurs de lycée - ne me donne pas alors l'autorité intellectuelle, le crédit suffisant pour obtenir un intérêt de principe pour ces thèses. Si dans le monde social, les idées ont l'audience correspondant à la valeur sociale accordée à celui qui les porte, alors ma proximité avec les collègues ne m'aide pas à les convaincre de l'intérêt cognitif de la confrontation des idées au sein de travaux de groupes.

En fait, dans les établissements, les enseignants associés ont accepté l'idée de participer à une recherche INRP car il y a là un moyen d'organiser un travail d'équipe régulier et de rencontrer d'autres équipes qui luttent contre l'échec pour réfléchir ensemble. Cela ne signifie pas qu'ils souscrivent a priori à des thèses qui vont à l'encontre des habitudes de travail majoritaires au lycée, paraissant même étrangères au monde du lycée. D'ailleurs cela ne leur a pas été demandé : la volonté de résorber les redoublements, l'adhésion à des valeurs démocratiques, l'intérêt pour le travail en équipe suffisent pour entrer dans la recherche. Mais à l'expérience, ces intentions généreuses et la confrontation des idées ne suffisent pas pour dépasser les résistances intérieures que peut provoquer une approche minoritaire et mal connue des apprentissages comme celle que nous défendons. Le passage ne se fait pas d'une façon automatique et comme je l'ai dit, je n'ai pas la légitimité suffisante pour aider à ce changement de point de vue : je ne peux exciper d'aucun garant extérieur - on pourrait dire d'aucun référent - et il me faut alternativement porter la « parole » de la science et celle de la pratique. Probablement suis-je perçue comme une demi-experte des deux côtés.

Je n'ai pas affronté ces difficultés lors des recherches suivantes, protégée peut-être par la position de plus grande extériorité et l'expertise supposée que me donne a priori mon statut d'universitaire, même dans une discipline, peu prestigieuse dans l'enseignement secondaire. En revanche, j'ai vu tout l'intérêt de travailler en binôme associant professeur de terrain et universitaire en recherche-action et, plus tard, en formation.

Il faut ajouter qu'au début de cette série de recherches, nous ne disposons pas, pour des raisons évidentes, d'exemples probants montrant des situations de travail interactives en lycée.

Pour remédier à ces manques, nous projetons des films réalisés par d'autres équipes du Cresas dans des écoles et des crèches dans lesquels on voit - dans la durée - des jeunes enfants construisant ensemble leurs savoirs au sein de petits groupes interactifs, sous le regard attentif, aidant et jamais intrusif de l'adulte. Dans la première recherche et dans la deuxième recherche, les débats démarrent difficilement car certains collègues ne voient pas en quoi cette réflexion sur les apprentissages, menée dans les contextes de la petite enfance et de l'école primaire, pourrait contribuer à leur propre réflexion. Probablement,

ne reconnaissent-ils pas leurs problèmes ni ceux de leurs élèves dans les exemples présentés.

De ces mésaventures, je tire la conclusion qu'il nous faut construire des situations en collège et en lycée dans lesquelles on verrait comment peuvent se développer des interactions entre élèves et avec le professeur autour d'objets de savoir. De ces situations, nous pourrions extraire des exemples filmés ou enregistrés, convaincants et bien analysés : c'est un programme que certains d'entre nous ont essayé de remplir au cours de la troisième recherche. Si j'encadrais des recherches de longue haleine en collège et en lycée, ou s'il m'était donné de relancer moi-même une recherche de terrain en classe, je m'y emploierais volontiers.

Trop peu de recherches pédagogiques aujourd'hui s'appuient sur l'analyse fine des situations. Probablement parce que ceux qui s'y livrent savent combien elle consomme de temps et d'énergie. Dans la dernière recherche, sur le terrain où j'ai travaillé, il a fallu deux ans pour construire des situations suffisamment satisfaisantes pour que nous prenions la décision de les décrypter ; ensuite nous avons mis plusieurs mois pour comprendre les enjeux et la signification de vingt minutes d'échanges entre quatre élèves.

Consciente des écueils rencontrés au cours de cette première recherche, je la présente à un colloque de l'AFIRSE en 1991<sup>112</sup>. Mon exposé est vivement critiqué par Jean-Jacques Bonniol qui me reproche de conduire une recherche sans hypothèse. Mais le moyen de faire partager ses hypothèses lorsqu'on ne les impose pas du haut de sa chaire ? À cette époque, je n'avais pas encore aperçu qu'il y avait une solidarité plus forte à construire entre nos hypothèses et notre méthodologie. Derrière la violence de l'interpellation, il y a un débat que je crois important : à coup sûr, en 1991, je suis loin de l'avoir réglé, je ne sais pas d'ailleurs si j'en ai fini dix ans après. Quel est le statut des hypothèses dans une recherche action ? Que partage-t-on exactement avec les partenaires de la recherche ? Est-on condamné à osciller entre le prêche, la soumission au terrain, l'impuissance, la duplicité, la dissimulation ? Les enseignants auraient-ils nécessairement raison du fait de leur expérience de terrain ? D'ailleurs, l'invocation du terrain comme argument d'autorité ne dissimule-t-elle pas une paresse de la pensée qui ferait écho à l'invocation rituelle des auteurs canoniques, autre argument d'autorité.

Nous avons peu publié à la suite de cette première recherche<sup>113</sup>.

### **Logiques de recherche, logique d'enseignement : problèmes de compatibilité**

La deuxième recherche se déroule dans un contexte institutionnel transformé. Les allongements de cursus ont été abandonnés car soupçonnés de favoriser un enseignement à plusieurs vitesses. Depuis la « rénovation pédagogique » lancée en 1992 par Lionel Jospin, les enseignements modulaires, organisés théoriquement à partir des résultats

---

<sup>112</sup> Hugon M-A., 1991, « Un exemple de recherche-action évaluative » in *Les Evaluations* PUM-Toulouse, p. 191-195,

<sup>113</sup> Hugon M-A., Cohen A., 1992, « Les aménagements de cursus en lycées d'enseignement général : des stratégies institutionnelles et pédagogiques pour adapter les établissements scolaires à l'hétérogénéité des élèves », *Biennale de l'Education et de la Formation*, Paris, UNESCO,  
- Hugon M-A, Cohen A, 1993-a, *Etudes des pratiques innovantes dans le cadre de la mise en place de la rénovation des lycées, rapport d'étude* au Ministère de l'Education nationale,  
-Hugon, M-A, Cohen A., 1993-b, même titre, *rapport complémentaire*,.

d'une évaluation nationale en début de classe de seconde, sont désormais considérés comme « *le principal instrument par lequel le lycée... essaie de faire face à l'hétérogénéité des élèves* »<sup>114</sup>.

Rappelons brièvement de quoi il s'agit : Les enseignements modulaires sont appliqués aux classes de seconde générale, technologique et professionnelle à la rentrée 1992. En seconde générale, trois heures sont attribuées au français, aux mathématiques, à la langue vivante I et à l'histoire-géographie. Tous les élèves suivent les enseignements modulaires mais jamais en classe entière. Les groupes sont constitués en raison des besoins constatés et les enseignants peuvent organiser des séances en commun au sein de la discipline ou bien en associant plusieurs disciplines (c'est moi qui souligne). La pédagogie des enseignements modulaires est définie ainsi par André Legrand, alors Directeur des Lycées et Collèges : « *Les activités propices à l'acquisition des technologies du travail intellectuel, la contribution à un travail collectif au sein d'un groupe, la mise en œuvre d'approches différentes du savoir, le développement de capacités d'auto-évaluation représentent quelques principes pédagogiques des enseignements modulaires... L'enseignement modulaire représente pour l'enseignant un espace de liberté qui devrait lui permettre de se centrer plus sur les compétences et capacités de l'élève que sur ses connaissances... C'est la relation pédagogique dans sa globalité qui est visée* »<sup>115</sup>. Un espace s'ouvre aussi pour une nouvelle recherche. Les conditions sont peut-être plus favorables pour expérimenter nos idées sur les apprentissages. Il y a au demeurant une pédagogie de la recherche-action : certains collègues de la première recherche ont pris leur distance avec une approche strictement focalisée sur une aide individualisée et un soutien méthodologique, inspiré de la pédagogie par objectifs. En témoignent ces propos en fin de recherche d'une collègue exerçant en cursus allongé :

« *On va leur donner des consignes claires, leur découper la difficulté en petits morceaux manipulables, chacun selon des écrits préfabriqués. A aucun moment, ils n'ont été habitués à se demander : « mais qu'est ce qu'elle veut ?... mais qu'est ce qu'elle dit ? » alors nous modifions nos discours, nos paroles pour nous mettre à leur portée, c'est-à-dire pour leur tenir un discours aussi proche de celui qu'ils tiendraient eux ; comme si on voulait les confronter le moins possible à l'autre... Plus on leur donne de trucs, de rails (baptisés trompeusement « méthodes »), plus on leur facilite le travail et moins on les amène à réfléchir aux dispositions qu'ils ont à prendre, selon les circonstances pour être compris. Tout au plus appliquent-ils des algorithmes correspondant à ce qu'il faut faire quand on est dans le cadre de tel ou tel exercice* »<sup>116</sup>. Cette collègue et d'autres pressentent bien que le « problème c'est la solution » et que faire « plus de la même chose »<sup>117</sup> aggrave encore la situation. Ces collègues souhaiteront participer à la deuxième recherche en construction.

À Corbeil, Arlette Cohen entraîne avec elle une nouvelle équipe de professeurs qui ne souscrivent pas aux approches défectorologiques qui pesaient sur la précédente équipe. En modules et ailleurs si possible, il s'agit de travailler pour tous les élèves et pas pour une population repérée et isolée par ses difficultés. Quant à moi, je suis en position

---

<sup>114</sup> Thélot Claude, 1993, « Préface » in Raulin Dominique et al., *Les modules, vers de nouvelles pratiques pédagogiques au lycée*, Paris, Hachette.

<sup>115</sup> Legrand A., Solaux G, 1992, « Rénovation pédagogique des lycées : continuité ou rupture ? » in *l'orientation scolaire et professionnelle* 21, n° 2, p. 135-148.

<sup>116</sup> Propos anonymes cités in Cohen A., Hugon M-A, 1996, *Nouveaux lycéens, nouveaux pédagogues*, Paris, Cresas-Inrp, p. 20.

<sup>117</sup> Cf Watzlawick P., Weakland J., Fisch R., 1975, *Changements, paradoxes et psychothérapie*, 1975, Paris, Seuil, p. 52

de plus grande extériorité : ceci nous permet de tenir par moments des postures de recherche moins impliquées en prenant appui sur les recherches sociologiques alors publiées sur les publics lycéens (Ballion 1991, Dubet 1991) et sur le rapport au savoir des élèves en collège (Charlot et al. 1992). Enfin, grâce à la parution en 1991 de *Naissance d'une pédagogie interactive*<sup>118</sup>, nous pouvons nous référer à un corpus de compte-rendus qui montrent de façon très fine comment, en situation scolaire, des équipes ont organisé des contextes de travail facilitant les apprentissages de tous leurs élèves. Nous avons pris aussi la mesure des ambiguïtés de la première recherche. Nos thèses sont clairement affichées dans l'appel à association. Nous proposons une recherche en deux volets avec les objectifs suivants : identifier quelles représentations les élèves se font de leurs apprentissages scolaires et de leur activité en classe, comprendre les stratégies déployées et si certaines sont inefficaces, voir comment elles pourraient être modifiées dans d'autres contextes de travail, construire des séquences pédagogiques au cours desquelles les élèves seraient, dans des situations de travail inédites, amenés à engager des démarches d'échanges et de recherches collectives rompant avec les habitudes de travail prévalant au lycée.

Notre idée est que s'il est difficile d'agir sur l'ensemble des enseignements, on peut en revanche, par exemple dans le cadre des modules, instituer des moments de travail où, au lieu d'ajouter artificiellement à l'enseignement diverses béquilles et aides méthodologiques,<sup>119</sup> seront proposées d'autres démarches d'apprentissage, d'autres règles du jeu qui redonnent du sens à l'activité scolaire et favorisent l'investissement de tous.

C'est pourquoi il est proposé aux équipes éventuellement intéressées par la recherche, d'expérimenter l'hypothèse d'action suivante<sup>120</sup>:

*«L'amélioration des stratégies d'apprentissage et du rapport au savoir des élèves passe par : la compréhension du sens des disciplines et des tâches proposées (par le recours à la méta-cognition), l'établissement de liens entre les disciplines, entre l'expérience extra-scolaire et le savoir scolaire, le développement d'interactions positives entre pairs.»*

Les équipes retenues en raison de leur accord avec cette hypothèse d'action, sont invitées à concevoir et à réaliser, dans leurs terrains respectifs, autour d'un thème fédérateur, des projets construits en cohérence avec cette proposition.

A relire ce texte, j'en vois l'extrême complexité. En fait, il résulte d'un compromis entre logique de recherche et logique d'enseignement. La recherche à construire est une recherche pédagogique en milieu réel, menée auprès d'élèves réels. A. Cohen, co-responsable du projet, rappelle les exigences du terrain et la difficulté à souscrire à un réductionnisme qui ne prendrait en compte que certaines dimensions de l'acte d'enseigner. L'impératif d'efficacité pédagogique commande d'agir sur plusieurs leviers à la fois. Au risque de rencontrer ensuite des difficultés pour sélectionner et isoler les éléments pertinents pour l'analyse.

C'est là une préoccupation récurrente dans toutes les recherches actions auxquelles j'ai participé : comment croiser une approche plus compréhensive et une

---

<sup>118</sup> Cresas, 1991, *Naissance d'une pédagogie interactive*, Paris, ESF.

<sup>119</sup> ce qu'on appelle « faire une heure de méthodologie » qui se résume bien souvent à des activités purement techniques, sans contenu, dépourvues de sens, où au mieux les élèves apprennent la partie bureaucratique du travail intellectuel : comment faire une introduction, comment chercher dans le dictionnaire etc...on oublie qu'il vaudrait d'abord mieux avoir une bonne raison de chercher dans le dictionnaire.

<sup>120</sup> Cohen A., Hugon M-A., 1996, *op. cit.*, p. 13.

approche plus explicative des actions pédagogiques ? Comment croiser des analyses qui aident à l'action et des analyses qui se donnent des objectifs de connaissances générales ? En proposant l'expérimentation de situations complexes sur la durée, on sait bien qu'on ne démêlera pas aisément sur quels paramètres on agit. Des choix justifiés pédagogiquement rendent délicat le recueil des données. Par un questionnement plus ou moins habile, on obtient que les enseignants restituent les expérimentations qu'ils mènent, sous forme de récits, plus ou moins cadrés, plus ou moins précis ; ces récits sont illustrés par la présentation de copies et d'autres travaux d'élèves et des résultats de questionnaires de satisfaction ; ils peuvent aussi être accompagnés de résultats d'évaluations, dont on ne peut contrôler la passation et de ce fait difficiles à interpréter. Mais, l'idée de conduire in situ des observations systématiques et contrôlables, sur des éléments de la situation en question est souvent perçue comme mutilante et inutile pour l'action pédagogique. L'intention « scientifique » de connaître les faits d'une manière spécifique et selon des procédures qu'on peut objectiver ne rencontre pas les préoccupations de l'enseignant dans sa classe.

Ce fossé est d'ailleurs compréhensible : les décalages entre les calendriers de l'action et ceux d'une analyse relativement rigoureuse sont tels que les résultats de l'analyse sont toujours produits dans des délais qui les rendent inutilisables pour la conduite de la classe. Si on se tient dans une logique d'action, on a besoin d'éléments qui aident à la prise de décision : comment en cours d'année continuer d'agir en cohérence avec le projet ? Quel bilan en tirer en fin d'année ? Décide-t-on de continuer ou non ? Le guide d'auto-évaluation régulatrice rédigé par des équipes du Cresas aide à se poser honnêtement les questions et permet de maintenir centrés sur l'objet des échanges qui s'appuient sur des impressions saisies au vol en classe de façon très intuitive. Au cours des recherches, les réunions sur les sites ont été animées dans cet esprit. Mais, les rares films ou enregistrements décryptés l'ont été pendant des vacances scolaires ou en fin de recherche et n'ont en rien contribué à éclairer l'action immédiate, ne serait-ce que parce qu'ils concernaient des élèves qu'on n'avait pas l'assurance de retrouver l'année suivante. En revanche, il est indéniable que le visionnement de ces films ou les discussions sur les décryptages sont des activités utiles pour les enseignants et peut-être formatrices au sens où elles les conduisent à regarder et à interpréter autrement l'activité de leurs propres élèves. Les élèves des promotions suivantes tireront peut-être des bénéfices de ce nouveau regard porté sur les apprentissages scolaires mais nous n'avons aucun moyen de le vérifier, sauf à imaginer de recommencer une nouvelle recherche avec les mêmes enseignants. On comprendra que les enseignants qui n'ont pas goûté au virus de la recherche, manifestent un intérêt relatif pour la question du recueil des données.

Au cours de la deuxième et de la troisième recherche, dans plusieurs des terrains néanmoins, sont produites des données fiables sur les expérimentations. Il est vrai qu'au fil du temps, les conditions des recherches changent dans leurs principes organisationnels et intellectuels, comme on le verra plus loin mais aussi en raison de la popularisation et de la simplification des outils audio-visuels ces dernières années. Dans les établissements où nous travaillons au début des années quatre-vingt-dix, du matériel vidéo et audio est disponible dans les établissements. Mais il est souvent lourd et peu commode : le film ou l'enregistrement sont perçus comme intrusifs et intimidants. Dans la dernière recherche, professeurs et élèves sont d'autant plus familiers avec ces instruments de travail qu'ils s'en servent pour leur usage personnel et pendant leurs loisirs<sup>121</sup>.

---

<sup>121</sup> Je ferai le même constat dans l'accompagnement des équipes innovantes mais je note que les formes de communication demandées par l'administration, à savoir 'littérature de rapports » encadrée

Les résultats consignés dans l'ouvrage co-écrit par A. Cohen et moi-même, témoignent des incertitudes méthodologiques rencontrées au cours de la deuxième recherche.

La première partie de l'ouvrage<sup>122</sup> présente les résultats de l'enquête par entretiens que j'ai menée sur les différents sites, auprès des élèves scolarisés dans les classes de seconde de la recherche. Pour construire ce volet de la recherche, je me suis appuyée sur les travaux sociologiques consacrés au métier d'élève et sur la recherche concernant le rapport au savoir d'élèves de quatrième et de troisième publiée en 1992 par l'équipe Escol<sup>123</sup>. Ces entretiens permettent d'éclairer « ce que comprendre veut dire »<sup>124</sup> pour ces vingt cinq élèves, « nouveaux lycéens » pour la plupart d'entre eux. Ils montrent comment chez les élèves, des théories plus ou moins confuses de l'apprentissage en milieu scolaire, des disciplines, de l'orientation pèsent sur leur activité. Nous en savons plus sur les « pédagogies populaires » des élèves pour reprendre l'expression de Bruner<sup>125</sup>. A cette date, j'ignore les recherches d'Anne Barrère qui étudie les lycéens au travail<sup>126</sup>.

C'est bien pour lutter contre ces incompréhensions résignées que les professeurs mettent en place dans le cadre de la recherche-action, des protocoles pédagogiques grâce auxquels les élèves se retrouvent dans des situations de travail inédites avec l'ambition de mettre en mouvement une dynamique d'apprentissages, chez certains plus ou moins enrayée.

Dans tous les établissements, les équipes expérimentent des dispositifs pédagogiques prenant en compte l'hypothèse d'action que nous leur avons proposée. Plus encore, les enseignants organisent des séances de retour sur les activités au cours desquelles les élèves discutent en petits groupes sur le travail qu'ils ont mené et verbalisent leurs attentes, leurs représentations, leurs façons de faire. Comme le souligne A. Cohen, ces séances « sont riches d'enseignements pour les élèves mais aussi pour les enseignants. Ces derniers mesurent combien leurs attentes ne sont pas clairement perçues par les élèves »<sup>127</sup>. Quelles que soient les réserves qu'on peut observer après coup vis à vis de certaines dimensions de cette deuxième recherche, le fait est que les

---

par des grilles descriptives, sont décalées par rapport aux objets à étudier : des innovations dans les classes et dans les établissements ; elles sont aussi peu motivantes.

<sup>122</sup> Hugon M-A., 1996, « Ce que disent les lycéens des classes de seconde » in Cohen A. ; Hugon M-A., *nouveaux lycéens, nouveaux pédagogues*, Paris, INRP, p. 21-91

<sup>123</sup> En début de recherche, nous rencontrons à notre demande des membres de l'équipe d'ESCOL car nous venons de prendre connaissance de leur rapport pour le FAS, publié ensuite sous le titre : Charlot B., Bautier E., Rochex J-Y, 1992, *Ecoles et savoir dans les banlieues et ailleurs...* Paris, Colin, E. Bautier et J-Y Rochex travailleront des bilans d'élève qui seront collectés dans les différents sites de notre recherche. Les analyses d'Escol sont restituées au cours d'une réunion de travail rassemblant les chercheurs de cette équipe et les professeurs associés de notre recherche qui les ont accueillis. La recherche d'Escol aboutira à la publication de Bautier E., Rochex J-Y, 1998, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Paris, Colin.

<sup>124</sup> C'est le titre de la communication que je présenterai sur le sujet au congrès de l'AECSE en 1996.

Hugon M-A., 1996, "Ce que comprendre veut dire..." , *deuxième congrès international d'actualité de la recherche en éducation et en formation*, AESCE, Université Paris X-Nanterre,

<sup>125</sup> C'est à dire les « idées et théories que chacun de nous se fait intuitivement quant au fonctionnement de l'esprit d'autrui.. » in Bruner J., 1996, *l'éducation entrée dans la culture*, Paris, Retz, p. 65.

<sup>126</sup> Barrère A., 1997, *Les lycéens au travail*, Paris, PUF.

<sup>127</sup> A. Cohen, 1996, « Sept équipes pédagogiques et leurs projets », in Cohen A., Hugon M-A, 1996, opus cit., p. 110

enseignants qui y participent, cherchent à se donner les moyens de vérifier l'intérêt de leurs propositions, autrement que par la seule lecture des copies d'élèves. Même si sur la plupart des terrains, nous n'avons pas réussi à obtenir des enseignants la production d'analyses construites « scientifiquement » des situations, tous ont cherché intuitivement à imaginer des moyens de repérer comment leurs propositions de travail étaient reçues, comprises et interprétées. Il faut rendre hommage à tous les enseignants qui ont participé aux trois projets. Avec des moyens différents, tous ont cherché à en savoir plus sur leur propre pratique : exercice de lucidité rare dans une école où il est tellement habituel d'incriminer les élèves, les programmes et autres facteurs exogènes ou, pire encore, de s'abstenir de trop de curiosité sur ces questions.

C'est sur le site du lycée de Corbeil<sup>128</sup> que sont développées les actions les plus proches et les plus cohérentes avec l'hypothèse de la recherche et avec la démarche d'auto-évaluation régulatrice, essayée en vain sur les terrains dans la précédente recherche comme sur les autres terrains. C'est dans cet établissement que l'équipe construit une séquence de travail associant français et histoire, dans une logique interactionniste et constructiviste. Les échanges au sein des différents groupes sont filmés et analysés ; ils apportent la preuve que placés, dans certaines conditions, des élèves de lycée, de niveau hétérogène et de milieux divers, font bien la démonstration de leur capacité 1° à discuter, entre eux et avec les enseignants, le sens de l'activité proposée, 2° à chercher collectivement et de façon autonome les moyens de résoudre le problème posé, 3° à construire ensemble des connaissances, selon une série de procédures identifiables. En situation réelle, en contexte pourrait-on dire, nous apportons la confirmation de l'intérêt cognitif des situations construites par les professeurs. Les échanges entre Estelle, Nadège et Eliane<sup>129</sup> sont rapidement présentés dans l'ouvrage<sup>130</sup>. Ils seront maintes fois utilisés par nous dans les actions de formation continue que nous animerons en collège et en lycée. Ils font l'objet d'une analyse plus poussée dans un article rédigé en commun avec Françoise Platone, devenue responsable du Cresas<sup>131</sup>. Dans cet article, nous montrons pour la première fois la continuité entre les observations développées auprès de jeunes enfants et celles développées auprès de jeunes filles de seize ans. Dans tous les cas, on voit des intelligences en action, réfléchir et construire ensemble.

On pourrait objecter que ces résultats ont été rendus possibles par la très grande conviction d'A. Cohen et sa proximité avec les thèses du Cresas<sup>132</sup>. S'il a été possible de filmer et d'analyser en se focalisant sur la dynamique des échanges entre élèves, c'est parce qu'il y a déjà localement une formation et une culture permettant ce type de démarche. A contrario, nous comprenons que l'initiation aux instrumentations de la recherche, a été insuffisante sur les autres terrains. Les rencontres bi-annuelles ont été en trop petit nombre pour que nous puissions obtenir des terrains, des documents analogues au film réalisé à Corbeil. Ce n'est pas surprenant : les rencontres ont été préparées par les équipes isolées, soutenues seulement par des courriers envoyés par l'équipe centrale.

---

<sup>128</sup> Les actions menées à Corbeil sont présentées dans la troisième partie de l'ouvrage : Cohen A., Hugon M-A, « enseigner en équipe dans un lycée de la banlieue parisienne. » in Cohen, A., Hugon M-A, opus cit., 1996, p. 147-194.

<sup>129</sup> Les prénoms ont été changés pour respecter l'anonymat

<sup>130</sup> A Cohen, M-A Hugon, « enseigner en équipe dans un lycée de la banlieue parisienne » in Cohen, Hugon, opus cit., 1996, p. 178.

<sup>131</sup> Hugon M-A, Platone F., Cohen A., 1996, « Communiquer pour apprendre, une réponse pédagogique à l'échec scolaire », *Migrants-Formation*, n° 104, p. 182-193,

<sup>132</sup> Ainsi que par le fait qu'alors responsable de l'option cinéma dans ce lycée, elle a accès sans difficulté à un matériel audio-visuel, aidée en cela par un CPE qui s'intéresse au projet.

Lorsqu'ils n'ont pas participé à des recherches antérieures, les enseignants, je l'ai dit, ne maîtrisent pas les techniques de collecte systématique des données. Pourquoi les maîtriseraient-ils d'ailleurs ? Une agrégation de mathématiques ou de lettres ne prépare en rien à la participation à une recherche en sciences humaines. Nous obtenons donc des présentations de situation relativement décevantes qui suscitent des échanges également décevants. Il faut dire que les enseignants sont si peu habitués à mettre leur activité sous le regard d'autrui et inversement tellement habitués à porter des jugements sur le travail des élèves, qu'il ne leur est pas facile de mettre avec sérénité leur travail en débat : les enjeux narcissiques sont trop importants, certains s'érigent en censeurs des productions de leurs collègues, d'autres refusent d'en rien dire car « on ne peut parler du travail d'autrui » et par crainte du conflit ; parmi les enseignants, certains en position difficile dans leur établissement où ils passent pour innovateurs ou fantaisistes, recherchent avant tout des réassurances mais ne souhaitent pas engager une discussion approfondie sur leur travail ou du moins ne donnent pas des éléments suffisants pour en discuter.

Nous nous souviendrons de ces difficultés méthodologiques dans l'organisation de la recherche suivante.

### **Construire un partenariat de recherche**

Dans la troisième et dernière recherche, nous avons tiré les leçons des expériences précédentes<sup>133</sup>. Nous décidons de renforcer le lien entre les sites et l'équipe centrale et par la voie de l'appel à association, nous affichons la vision des apprentissages et la conception du savoir que nous défendons. Il est libellé ainsi :

*« Il s'agit, en collaboration avec des équipes d'enseignants de mettre au point, d'étudier et d'évaluer des pratiques pédagogiques innovantes en classe de seconde, dans ou hors module. Les projets pédagogiques en question privilégieront une approche constructiviste et interactionniste des apprentissages, le recours à la métacognition et la mise en place d'un partenariat entre enseignants des disciplines scientifiques et littéraires. »*

La référence à l'interactionnisme et au constructivisme est clairement indiquée dans le texte : preuve de la diffusion de cette approche dans les milieux éducatifs à cette date et de notre plus grande assurance. Ces mots ne font plus peur même s'il s'avère qu'il faudra deux ans pour que chacun comprenne, s'explique et explique aux autres, ce qu'il entend par ces termes. Mais dans le texte, comme dans l'appel à association précédent, rien n'est dit sur les interactions entre experts et débutants, entre professeurs et élèves. Ce silence témoigne de notre embarras sur ce point. J'y reviendrai plus loin dans la seconde partie de cette note, consacrée à ce que j'appelle une approche coopérative des apprentissages.

Par l'appel à association, nous recrutons deux universitaires, Christiane Montandon<sup>134</sup> et Claude Cabot<sup>135</sup>, à qui nous demandons de négocier auprès des terrains où elles travailleront, un accord des enseignants sur cette vision des apprentissages et sur une démarche de recherche-action dont les principes intellectuels et organisationnels sont précisés.

---

<sup>133</sup> On trouvera une présentation d'ensemble du dispositif de la recherche dans Hugon M-A, 2000, "De quelques caractéristiques d'un recherche-action en classe de seconde" in Blanchard-Laville Cl. et Fablet D. (dir), *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*, Paris, L'Harmattan, p. 97-127

<sup>134</sup> Ch. Montandon, maître de conférences en Sciences de l'éducation, Paris XII.

<sup>135</sup> Claude Cabot, maître de conférences en physique, Paris XI.

Ainsi, la nouvelle recherche est organisée en une structure qui associe cinq équipes enseignantes pluridisciplinaires de professeurs exerçant dans la même classe et les chercheuses. Chaque équipe est accompagnée par un membre de l'équipe centrale. Pour moi, j'entreprends une collaboration avec une équipe du lycée Rodin à Paris composée de deux professeurs de mathématiques (Anne-Marie Tolla et Jacques Tenier) et d'histoire-géographie (Annick Martins et Marie Reine Lobry) intervenant ensemble dans deux classes de seconde. J'ai beaucoup appris avec cette équipe dans un contexte chaleureux ; notre collaboration s'est poursuivie sous d'autres formes, après la fin de la recherche.

Sur les sites, chaque équipe de professeurs associés a pour mandat d'une part de concevoir en équipe et d'expérimenter des situations cohérentes avec le projet global - les réunions de préparation et le déroulement des séances ayant lieu en présence du chercheur - et d'autre part, d'analyser au cours de réunions régulières les données collectées in situ au moyen de films, enregistrements et questionnaires, et préparées par le chercheur. Ces réunions de travail ont deux objectifs : contribuer à l'évaluation en continu et à la régulation des projets locaux et aussi produire des informations qui seront discutées au séminaire national, les échanges entre les différentes équipes et l'ensemble des chercheurs, aboutissant à des conclusions qui seront prises en considération dans le développement des mêmes projets locaux.

Ainsi, la capacité de recherche collective et la créativité pédagogique se développent en se renforçant mutuellement grâce à un processus en double boucle réflexive qui permet de mettre à distance les actions, de les analyser ensemble et d'explorer de nouvelles situations pédagogiques pour mieux ajuster les projets à la classe. On retrouve là les approches en spirale significatives d'une démarche de recherche-action (cf Lewin<sup>136</sup>).

Dans ce partenariat de recherche, chacun a librement accès à l'univers de l'autre : j'entre régulièrement dans les classes, mes collègues voient comment se construisent des données. Cette ouverture est rendue possible car chacun se sait légitime et sa compétence n'est pas menacée par l'autre. Au lycée Rodin, n'étant de formation ni professeur de mathématiques ni professeur d'histoire, et connaissant mal les élèves, je n'ai aucune qualité ni aucune tentation de me transformer en conseillère pédagogique. Les professeurs ont la compétence technique en matière didactique et la connaissance du milieu : ils sont les seuls à même de juger ce qu'il est possible de faire dans leurs classes. Je ne pénètre d'ailleurs dans leurs classes que pendant les moments d'expérimentation, lorsqu'il est admis qu'on essaye des choses nouvelles, on se trompe, on tente de comprendre pourquoi, on en discute et on recommence en essayant de faire mieux. Je ne vais jamais dans les classes pendant des séances de cours « ordinaires ». Mais pendant les réunions consacrées à la recherche, je me sens autorisée à questionner les actions : quels sont les contenus proposés à la réflexion des élèves ? Comment comprendre les consignes proposées ? En quoi les situations proposées sont-elles cohérentes avec le projet d'ensemble ? Quels moyens s'est-on donné pour s'assurer que tous les élèves sont impliqués dans les activités ? À ces questions les professeurs associés se prêtent d'autant plus volontiers qu'ils se les posent entre eux. Si moi je suis totalement ignorante des mathématiques et de l'histoire, chacun l'est de la discipline de l'autre<sup>137</sup>. Ils ont pris

---

<sup>136</sup> cf. l'analyse que propose Jean Dubost des travaux de Lewin et Herbst in Dubost J., *L'intervention psycho-sociologique*, PUF, 1987, p. 137-139

<sup>137</sup> Chacun de nous s'éprouve, à un moment ou à un autre dans la posture du « maître ignorant » comme Jacotot qui enseignait des savoirs qu'il ne possédait pas.

connaissance de nos travaux précédents, vu le film des échanges entre Nadège, Estelle et Eliane ; ils sont intrigués par nos idées pédagogiques, se demandent si elles sont viables compte - tenu de la pression de l'environnement et de la préparation au baccalauréat. Ils veulent en savoir plus et me demandent de leur indiquer quelques bonnes feuilles de Piaget et d'autres auteurs et se montrent finalement intéressés par le problème de la récolte des données. Ce qui distingue n'est pas passé sous silence, mais posé comme une possibilité d'enrichissement mutuel. Il n'y a ni confusion des terrains d'activité et des compétences ni déni de ces compétences.

Le résultat est que dans cet établissement, les enseignants, aidés par leur effort d'objectivation en commun, et soutenus dans leurs échanges par mon questionnement, arrivent peu à peu à construire des situations de travail qui justifient le pari fait dans notre hypothèse de recherche. L'intérêt de proposer aux élèves de travailler ensemble, dans un cadre très structuré, par petits groupes sur une durée assez longue des sujets complexes et intellectuellement ambitieux est confirmé sur ce terrain comme d'ailleurs dans les autres établissements. Certaines de ces séquences sont enregistrées et/ou filmées et font l'objet après coup d'une discussion approfondie. Au lycée Rodin, après maints écueils, essais, erreurs, l'équipe parvient à construire une séance satisfaisante au cours de laquelle nous enregistrons en continu les échanges entre quatre jeunes filles autour de la tâche proposée.

Une fois la recherche de terrain terminée, cet enregistrement fera l'objet d'une analyse conjointe qui s'attache à comprendre comment les élèves se distribuent la parole et déterminent des procédures de travail, comment et sur quoi ils échangent et argumentent, en somme comment s'acquittent ensemble de la tâche qui leur a été proposée. Cette lecture des échanges entre Béatrice, Clara, Anne et Irène<sup>138</sup> est publiée par les enseignants dans l'ouvrage collectif. Elle est reprise de façon plus approfondie dans une communication co-signée avec Anne-Marie Tolla, professeur au lycée Rodin, au congrès de l'AECSE en septembre 2002<sup>139</sup>. Précédemment, j'ai utilisé l'exemple dans une communication collective rédigée avec des collègues du Cresas travaillant en crèche et à l'école primaire, nous y montrons la continuité intellectuelle entre les recherches menées à différents niveaux d'enseignement ; dans tous les cas, nous étudions des dynamiques d'apprentissage interactif faites d'actions, de réflexions sur l'action et de communication<sup>140</sup>. Dans les autres sites de la recherche, des situations analogues sont identifiées par les équipes associées et les autres chercheuses.

A côté de notre travail sur les différents sites, Cl. Cabot, A. Cohen, Ch. Montandon et moi-même, nous nous retrouvons régulièrement pour nous informer mutuellement de l'avancement de la recherche de terrain et des problèmes rencontrés en tant que chercheurs (par exemple, s'impliquer dans le projet d'action et jusqu'où ?), pour préparer l'ordre du jour des séminaires et pour rédiger les synthèses et les commentaires des journées de séminaire envoyés à l'ensemble des participants.

Une autre caractéristique de cette recherche est la production régulière d'écrits, signés et donc assumés, adressés aux partenaires de la recherche et validés par eux ; ces écrits ont pour visée de rappeler les débats des séminaires et les engagements pris et

---

<sup>138</sup> Les prénoms ont été changés

<sup>139</sup> Hugon M-A, Tolla A-M, 2001, « Au lycée, construire ensemble des connaissances dans l'échange et la confrontation », *congrès AECSE*, Lille, CDRom.

<sup>140</sup> Hugon M-A, Rayna, S., Royon Ch, 2000, « Favoriser des dynamiques d'apprentissage interactives, à la crèche, à l'école, au lycée. », *On n'enseigne pas tout seul*, actes du colloque Cresas Paris, INRP, p. 29-45

aident à la régulation de l'ensemble du projet. En fin de recherche, à côté des écrits portant sur les situations pédagogiques, nous disposons d'un corpus de textes relatant une histoire collective avec ses difficultés, ses incompréhensions mais aussi ses avancées. On accuse souvent les démarches de recherche-action de s'apparenter à des opérations d'animation et de formation et de minorer les productions intellectuelles et plus généralement de manquer de rigueur intellectuelle. Je soutiens ici le point de vue inverse. Tout au long de cette dernière recherche, nous avons rendu visible par des écrits comme par nos discussions, un cheminement intellectuel collectif. Exigence à laquelle on ne sent pas toujours tenu dans d'autres démarches de recherche.

Compte-tenu du travail effectué en amont des séminaires nationaux, sur les sites comme au sein de l'équipe centrale, les attentes sont moins grandes vis à vis de ces séminaires. Une bonne partie des problèmes de terrain est traitée avant la rencontre entre les équipes. En outre du fait probablement de la présence des chercheurs sur chaque terrain et d'une préparation plus soignée de la production des données, les exemples soumis à l'analyse collective sont discutés dans un climat positif : les participants construisent ensemble outils, analyses et projets sans que le travail soit entravé par des questions de prestige. Cela dit, même dans ce climat cordial, les malentendus et conflits surgissent aussi. Un exemple : en début de recherche, lors d'un premier séminaire, à notre demande, un membre de l'équipe centrale présente, exemples à l'appui, l'intérêt d'une lecture socio-linguistique des échanges entre élèves. Un professeur réagit vivement à l'exposé : ce type de travail ne le concerne en rien et ne lui serait d'aucune utilité pour sa pratique. Ce type de conflit apparaît à plusieurs reprises en début de recherche. Il faut du temps pour arriver à ce que dans la langue du Cresas, on désignerait par « l'équilibration » des relations et pour avancer dans une compréhension commune de notre objet de recherche. Dans plusieurs terrains, nous y parviendrons et dans les derniers séminaires aussi.

### **Vers la notion de chercheur collectif : écrire à plusieurs**

Malgré des dissensions inévitables, en raison de l'hétérogénéité des terrains et des origines des uns et des autres, nous réussissons à construire peu à peu un dispositif de « co-construction des connaissances »<sup>141</sup>.

J'en veux pour preuve la production collective d'un ouvrage au bout des deux ans accordés à cette recherche. Sa conception et son organisation en témoignent. L'idée d'écrire un livre ensemble est soumise par l'équipe centrale à l'ensemble des partenaires au milieu de la deuxième année. C'est un pari dangereux : on sait combien les rapports à l'écriture entre chercheurs et enseignants et entre chercheurs peuvent être délicats, conflictuels. On peut lire une recherche, comprendre notamment les rapports de pouvoir qui s'y jouent, l'implication des uns et des autres, le niveau d'intelligence commune, à travers la façon dont un texte a été écrit. Certains auteurs vont jusqu'à soutenir que pour être co-producteurs d'une recherche, il faut en être aussi les co-auteurs. L'écriture sera donc l'analyseur de notre recherche. Les réactions sont favorables, avec des réticences qui traduisent des peurs devant l'écriture et devant l'ampleur du travail à venir. Mais la proposition est autrement plus attrayante que l'idée de terminer notre travail commun par un rapport qui finirait dans le cimetière des tiroirs de l'INRP. Et nous affirmons que nous avons atteint un niveau de compétence collective tel que nous sommes garantes du fait que le projet peut être mené ensemble jusqu'à son terme. Une telle proposition n'avait

---

<sup>141</sup>Stambak M. « Recherche-action et connaissance des processus de construction des connaissances » 1988, in Hugon M-A, Seibel Cl. (eds ), 1988, opus cit., p. 107.

pas été faite au cours des recherches précédentes. En même temps, nous mettons en place une organisation du travail pour soutenir l'écriture des équipes. Les professeurs associés s'engagent à produire des monographies problématisées où ils étudient les éléments de leur expérience qu'ils jugent les plus utiles à analyser et à communiquer. Pour cela, ils sont aidés par une grille de construction de la monographie qui donne un cadre non contraignant et par la présence d'un membre de l'équipe centrale sur chaque terrain. Ainsi, les professeurs du lycée Rodin sont les seuls auteurs du chapitre « l'expérience des modules transdisciplinaires au lycée Rodin »<sup>142</sup>. Ils ont produit et analysé leurs données et j'en ai été la première lectrice, formulant des demandes d'éclaircissements et de précisions jusqu'à la version finale. Quant à l'équipe centrale, elle prend en charge la rédaction de chapitres où chacune réinterroge l'ensemble des monographies en suivant un fil rouge choisi en fonction de ses intérêts de recherche. Ces textes sont également soumis à la validation. Pour ma part, je rédige le chapitre intitulé « Interactionnisme et constructivisme au lycée ».

Dans cet ouvrage, je pense que nous avons résolu de façon correcte la question du rapport à l'écriture. On connaît les différents écueils que soulève l'écriture en recherche-action. Il arrive que les chercheurs écrivent seuls, à partir des expériences des acteurs, on peut leur reprocher alors de s'emparer des projets d'autrui. Cette solution n'est pas satisfaisante. Nous avons dû nous y résoudre lors de l'écriture de notre précédent ouvrage *Nouveaux lycéens, nouveaux pédagogues* mais ce choix contraint ne témoignait alors que de la faible implication des équipes dans la deuxième recherche sauf au lycée de Corbeil. Il arrive aussi qu'une signature collective d'un article ou d'un rapport cache un travail d'écriture accompli par le seul chercheur ; il a « tenu la plume » comme on dit. Ce choix n'est pas le mien : il revient à nier la réalité et la spécificité d'un travail, à minorer les élaborations qu'implique le passage à l'écriture, à priver chacun du pouvoir d'assumer en son nom ce qu'il fait, à générer des frustrations et finalement de façon élitiste à réserver aux seuls chercheurs professionnels la capacité à passer à l'écriture. Chaque partenaire de recherche peut produire une écriture réflexive et de type scientifique si on met en place les dispositifs qui encouragent cette écriture, en d'autres termes si on se dessaisit du pouvoir que donne l'écriture. Dans le droit fil de ce propos, signalons que les collègues du lycée Rodin se sont mis à publier en leur nom propre<sup>143</sup>. Ce débat sur l'écriture, je le retrouverai lorsque j'accompagnerai des équipes contractualisées par le dispositif « innovation valorisation des réussites ».

Les acteurs de terrain, du moins ceux avec qui j'ai travaillé, sont devenus au fil du temps les co-auteurs de la recherche.

## Des questions non résolues

Lorsque cette troisième recherche de terrain s'achève, les équipes, ont réussi, non sans mal, à produire des dispositifs pédagogiques qui confirment la possibilité et l'intérêt de notre hypothèse ; l'analyse commune dans les séminaires et dans les réunions locales

---

<sup>142</sup> Lobry M-R, Martins A., Tenier J., Tolla A-M., 2001, « L'expérience des modules transdisciplinaires au lycée Rodin » in Hugon M-A (coord.), Cohen A., Cabot C., Montandon Ch., et cinq équipes de lycée, *Construire ses apprentissages au lycée*, Paris, INRP, p. 41-77

<sup>143</sup> Lobry M. -R., Martins A., Tenier J., Tolla A. -M, 1997, « Construire son apprentissage et mieux vivre sa scolarité » in *Journées académiques des innovations et des réussites* Paris CNDP.

Tolla A. -M., 1999, " De la transdisciplinarité en seconde aux TPE en terminale" in *Cahiers Pédagogiques* n° 376-377

Tolla A-M, 2000-a "Des TPE dès la seconde", in *Cahiers Pédagogiques* n° 388-389,

Tolla A-M, 2000-b, " Instituer le travail en équipe dans le second degré, " in *On n'enseigne pas tout seul*, Paris, INRP, 2000

de ces situations nous a permis d'identifier les paramètres sur lesquels agir pour mettre en place une approche coopérative des apprentissages, articulant travail en petits groupes et travail en grand groupe. Elle a montré l'intérêt de ménager dans les enseignements des moments où les élèves puissent confronter leurs idées sur les savoirs qu'ils construisent, que ce soit au sein de petits groupes ou d'autres organisations pensées pour favoriser un retour réflexif sur l'activité et/ou en faisant varier systématiquement les modalités de présentation des tâches.

Mais des questions restent ouvertes : la difficile association des disciplines et la transférabilité des résultats dans un cadre disciplinaire, la place de l'adulte au sein de ces situations de travail, l'articulation à construire entre ces situations et l'ordinaire des enseignements et surtout l'efficacité réelle de ces actions dans des contextes difficiles. C'est le problème rencontré notamment par l'équipe de Corbeil. Dans cet établissement qui a participé activement aux recherches précédentes, existe une solide expérience du travail par petits groupes coopératifs, de l'interdisciplinarité et de la réflexion métacognitive. Dans la dernière recherche où elle joue néanmoins toujours un rôle d'entraînement, l'équipe enseignante fait part de ses interrogations, « malaise » et « doute »<sup>144</sup>. Ces interrogations tiennent peut-être à la « lassitude », pour reprendre l'expression de Norbert Alter<sup>145</sup>, de certains enseignants innovateurs qui depuis longtemps se sont investis dans un exercice professionnel avec une énergie qui tient du militantisme. Mais l'équipe souligne que les évolutions récentes dans le recrutement des élèves rendent l'action pédagogique encore plus complexe. Dans cet établissement, les élèves sont désormais massivement issus de milieux très populaires et pluri-ethniques. La monographie fait état de tensions, d'agressivité entre élèves, et de difficultés importantes dans la maîtrise de la langue. Dans ces conditions, sans renoncer à explorer des voies nouvelles, l'équipe constate que la mise en place de dispositifs jusqu'alors expérimentés avec succès auprès de populations plus hétérogènes, s'avère moins aisée. Les enseignants ont le sentiment d'avoir touché là les limites de l'efficacité de leur action pédagogique dans le cadre scolaire de la classe. C'est une question que je m'attacherai à développer dans les années à venir. Je me propose de mettre à l'épreuve des milieux dits difficiles ou très difficiles, comme ceux que je suis amenée désormais à côtoyer dans les recherches du secteur CRISE les approches travaillées dans les recherches développées en lycée.

Une autre question nous préoccupe : la possibilité de travailler dans cette logique dans un cadre autre que celui privilégié de la recherche. Certains enseignants associés écrivent avoir pris conscience du fait qu'ils avaient des possibilités d'action sur leur milieu plus larges qu'ils ne le pensaient. Trois ans après la fin officielle de la recherche, ils continuent de travailler de façon plus ou moins ponctuelle dans cette perspective : preuve s'il en est de la viabilité sur le moyen terme en tous cas, de cette approche des apprentissages en milieu scolaire. Mais, comment, sans soutien institutionnel et intellectuel, des enseignants exerçant dans des établissements du tout-venant pourraient-ils engager des démarches analogues ? Une innovation qui ne pourrait être diffusée dans le système scolaire semble de peu d'intérêt. Cette préoccupation est depuis fort longtemps celle de l'INRP (cf les travaux de l'équipe Legrand et les recherches sur la formation lancées par André de Peretti). Comme nos collègues de l'Institut, nous avons le souci de transférer les acquis de nos recherches auprès des enseignants<sup>146</sup>. Ce thème est d'ailleurs

---

<sup>144</sup> Cadé J-F, Cohen A., Delval S., Dubois M., 2000, « monographie du lycée Robert Doisneau », Hugon (coord.) et al, 2000, opus cit., p. 172.

<sup>145</sup> Alter N., 1993, « La lassitude de l'acteur de l'innovation », *Sociologie du Travail*, n° 4, Paris, Dunod.

<sup>146</sup> C'est le thème de plusieurs articles

au centre d'un colloque organisé par le Cresas dont le titre *On n'enseigne pas tout seul*<sup>147</sup>, fait écho à l'ouvrage antérieur *On n'apprend pas tout seul*<sup>148</sup>. Les recherches-actions que nous avons menées ont touché un nombre très limité d'enseignants et nous ont permis de construire des prototypes pédagogiques, dans des conditions très spécifiques : la question qui se pose est bien celle de l'appropriation de ces acquis par des enseignants qui n'ont pas participé à ces recherches-actions. C'est ce qui m'amène avec d'autres à m'intéresser de plus près à la problématique de la formation et de l'accompagnement de l'innovation.

---

Hugon M-A, 1998, « Pour un dialogue fructueux entre recherche, formation et pratique pédagogique, l'exemple de la pédagogie interactive », colloque *Les idées pédagogiques : patrimoine éducatif*. Université de Rouen,

Hugon M-A, 1999, « Transformer ses pratiques d'enseignement au lycée et au collège : de la recherche-action à la formation-action », *Questions de recherche en éducation* n° 1, INRP-Educations, Paris, p. 123-130.

<sup>147</sup> Cresas, 2000, *On n'enseigne pas tout seul à l'école, à la crèche, au collège et au lycée*, Actes du colloque, Paris, INRP.

<sup>148</sup> Cresas, 1987, opus cit..

## De la recherche-action à la formation et à l'accompagnement de l'innovation (1996-2002)

Si les recherches– actions relatées dans cette note sont toutes les trois centrées sur la classe, elles portent en germe les travaux sur la formation des enseignants et sur l'accompagnement des innovations présentés dans ce chapitre. Les trois termes recherche-action / formation /innovation sont intimement liés.

### Construire un passage entre recherche-action, formation et innovation

Les effets de formation directs et induits des recherches-actions ont été décrits dans la littérature<sup>149</sup>. Au cours du déroulement d'une recherche-action, se développent en creux des processus de co-formation de l'ensemble des partenaires, je l'ai montré précédemment. Un autre débat bien connu est celui de la diffusion et du transfert des résultats de ces recherches. Si l'on ne se résigne pas à l'exposé de résultats transformés inmanquablement en « produits » pédagogiques qu'il faudrait appliquer en classe, alors se pose la question du rapport à construire entre trois espaces : celui de la recherche-action, celui de la formation et, in fine, celui de la classe/de l'établissement de l'enseignant/de l'équipe en stage. Il faut imaginer comment « traduire » des démarches de recherche-action en actions de formation d'enseignants et construire des protocoles de formation continue cohérents avec ces recherches.

Au Cresas, dès le milieu des années quatre vingt, les équipes qui travaillent avec des écoles élémentaires, parviennent, en collaboration avec des professeurs d'école normale et des inspecteurs départementaux, à mettre au point des stages de formation continue d'équipes d'instituteurs travaillant dans la même ZEP. Les stages sont conçus dans une approche interactionniste et constructiviste : chaque équipe enseignante met en œuvre dans son école pendant les intersessions des expérimentations pensées et construites au préalable avec l'aide des autres équipes et des formateurs ; les résultats sont rapportés et analysés collectivement pendant les sessions où les équipes se retrouvent avec les formateurs. Les sessions sont donc concentrées sur l'analyse des actions conduites sur les terrains au lieu que le passage à la pratique soit, comme c'est souvent le cas, renvoyé à l'après-stage<sup>150</sup>. On se donne ainsi les moyens d'observer d'emblée la portée et l'efficacité de la formation.

Lorsque nous engageons des recherches-actions en lycée, nous sommes très loin de cette approche ; à dire vrai, à cette période, elle semble impraticable étant donné les modes de fonctionnement habituel de la formation continue des professeurs de l'enseignement secondaire. Pourtant, nous avons le souci de la communication avec les enseignants de terrain : en témoignent un article dans un ouvrage présentant l'ensemble des travaux de l'INRP sur les lycées<sup>151</sup>, un autre pour les *Cahiers pédagogiques*<sup>152</sup>, les

---

<sup>149</sup> Cf bibliographie Hugon M-A, Seibel Cl (eds), 1988, opus cit...

<sup>150</sup> Breton J., Hardy M., Marion-Mignon A., Platone F., 1986, « Des recherches-actions en éducation. Transformation des pratiques éducatives à l'école pour réduire les échecs et les difficultés scolaires » *Actes du congrès de l'ATEE*, Toulouse, Privat, p. 176-182.

<sup>151</sup> Hugon M-A., 1998, « De nouvelles approches pédagogiques dans les enseignements modulaires et ailleurs », in *Lycées, lycéens, savoirs, éléments de réflexion*, Paris, INRP, p. 145-153

communications aux *Biennales de l'éducation*. Nous sommes sollicitées pour des interventions dans l'académie de Paris et à l'IUFM de Rouen au sein de formations déjà existantes, centrées sur des thèmes tels que : « nouvelles formes de lutte contre l'échec scolaire », « la mise en place des enseignements modulaires » à partir de 1992 et « les pratiques interdisciplinaires ». Nous intervenons dans le cadre de dispositifs qui sont conçus dans des logiques contradictoires avec la parole pédagogique que nous portons. La suppression des Mafpen absorbées par les Instituts universitaires de formation des maîtres me renforce dans le sentiment que le monde de la formation des enseignants du secondaire est trop fermé à nos préoccupations pour que nous puissions nous y investir de façon utile. Je me contente de prononcer ponctuellement des conférences et je reste relativement à l'écart de la formation continue des enseignants du second degré. Je n'y reviendrai qu'à la fin des années quatre- vingt-dix.

## **Ecrire sur une innovation dans un cadre universitaire**

### **Premiers enseignements universitaires**

D'autres préoccupations ont émergé depuis mon recrutement à l'université de Rouen. Jean-Claude Forquin, alors directeur du département des Sciences de l'Education m'a confié deux enseignements à construire : un séminaire de maîtrise intitulé « *recherche-action, recherche impliquée* » et un enseignement de licence-maîtrise intitulé « *Innovations, expérimentations, actions de transformations dans les institutions éducatives et de formation* ». Ils fusionnent lorsqu'il apparaît que ce sont les mêmes publics qui les fréquentent et que les thématiques se recoupent largement<sup>153</sup>. La nouveauté pour moi tient au public d'étudiants qui fréquente ces enseignements. Il n'y a aucun professeur de collège ou lycée (sauf des professeurs d'EPS), population avec laquelle j'ai l'habitude de travailler ; je m'y attendais, sachant la faible diffusion des sciences de l'éducation en collège et lycée à cette période<sup>154</sup>. En revanche, je rencontre des instituteurs se réclamant du mouvement Freinet, des conseillers d'éducation, des formateurs, des éducateurs spécialisés, des infirmières, des travailleurs sociaux, tous intéressés par la dimension psycho-sociologique de mes enseignements : ils souhaitent mieux comprendre le milieu social et professionnel dans lequel ils interviennent. Certains d'entre eux conduisent, à leur initiative ou dans un cadre plus formel, des projets déclarés innovants. Ils veulent en décrire les processus de développement, analyser les dynamiques institutionnelles qui les soutiennent, les enjeux de pouvoir. Il faut imaginer des dispositifs de travail qui leur permettent de produire dans un délai relativement bref (un à deux ans) et parfois sur leur propre terrain d'exercice, des mémoires témoignant d'une démarche de recherche et ne relevant pas seulement du mémoire professionnel. Le contexte de ces recherches est tout autre que celui des recherches INRP auxquelles j'ai participé. Dans cette nouvelle configuration, outre les auteurs spécialisés dans l'innovation en éducation (Huberman, Cardinet..), je m'appuie sur les classiques de la psycho-sociologie et de la sociologie du changement : Crozier et Friedberg, Moscovici,

---

<sup>152</sup> Hugon M-A., Cohen A., 1997, « Une recherche en lycée : des résultats encourageants », *Cahiers Pédagogiques*, n° 350-351, p. 49-51.

Hugon M-A, 1998, *Innovations pédagogiques et compétences professionnelles*, quatrième Biennale de l'Innovation en éducation et en formation, Paris.

<sup>153</sup> Ce qui dégagera du temps pour que je propose un enseignement intitulé « femmes, école et société » Je représente à mes collègues qu'il est surprenant que dans un cursus comme le nôtre, aucun enseignement ne soit prévu sur cette question. Mes collègues en conviennent. Cet enseignement a été sup. rimé après mon départ de Rouen. Je le regrette.

<sup>154</sup> La situation changera lorsque seront recrutés deux didacticiens : Jean Pierre Astolfi et Patricia Tavignot

Touraine, Dubost, Lewin notamment. Certains étudiants arrivent à produire des mémoires extrêmement intéressants dans lesquels ils combinent enquêtes, journaux de bord, films.

## Participation au Grief

C'est avec la préoccupation de travailler sur des modes de restitution acceptables et rigoureux qu'en 1992, j'intègre le GRIEF<sup>155</sup>, groupe de travail monté par Françoise Cros, à l'université de Paris X. La question que j'apporte au groupe est celle de l'écriture sur la pratique, de la réalisation d'un mémoire qui prenne en compte les exigences d'un cadre universitaire tout en restituant la vérité et le mouvement des innovations étudiées. Comment aider ces praticiens à narrer, à analyser, à écrire sur les innovations ? Je ne discute pas les critères de définition de l'innovation, cette notion si vague et polysémique. Il me suffit que le projet soit déclaré comme tel. Je reprendrai ici la remarque de Françoise Cros « *L'innovation possède un aspect de relativité : l'innovation peut n'être pas fondamentalement nouvelle ; il suffit qu'elle le soit pour les personnes engagées et pour l'ensemble considéré* »<sup>156</sup>. Mon souci est d'obtenir la production de connaissances générales à partir des expériences singulières dans lesquelles on est impliqué, sachant que la passation d'un mémoire valide un effort solitaire. Nous sommes loin des conditions collectives de travail à l'INR.

Aux réunions du Grief, pendant deux ans, je découvre de nouveaux auteurs et je rencontre d'autres personnes engagées dans ce type de démarche, notamment, une collègue de Nanterre, Hélène Salmona dont je connaissais les travaux sur la recherche-action au collège des Rousses, ainsi que Bernadette Aumont, co-auteur avec Pierre-Marie Mesnier de *L'acte d'apprendre* dans lequel elle fait apparaître comment entreprendre et chercher et apprendre sont en interrelation fortes<sup>157</sup>. Nous lisons les introductions à Schön et Argyris, Saint-Arnaud et Tochon<sup>158</sup>. Il est question désormais de « praticien réflexif » et la « science-action » a remplacé la « recherche-action ». Je découvre aussi à ce séminaire les travaux de Michel Callon et de la sociologie de la traduction et ceux de Norbert Alter qui démontrent comment le « coût » de l'innovation (auto-surmenage, investissement cognitif, anxiété, phénomènes de domination interne) peut amener les acteurs à des conduites de retrait et à rechercher, par lassitude des positions plus protégées. S'appuyer sur ces travaux, permet de comprendre bien des parcours professionnels au sein de l'éducation nationale et en sciences de l'éducation.

## L'Observatoire européen des innovations en éducation et en formation : un exercice de décentration

### Origine du projet

Au printemps 1995, je retrouve Françoise Cros, à L'INRP, responsable scientifique de l'observatoire européen des innovations en éducation et en formation, cofinancé par l'Institut et la communauté européenne (DG XXII). Il m'est proposé d'y participer en tant que correspondante pour la France. Il s'agit, dans un premier temps, de réaliser une enquête sur la politique nationale concernant les innovations en éducation et

---

<sup>155</sup> GRIEF : Groupe de réflexion, innovation en éducation et en formation, animé par Françoise Cros, alors directrice -adjointe chargé de la Recherche à l'IUFM de Versailles.

<sup>156</sup> Cros Fr., 1993, *L'innovation à l'école : force et illusions*, Paris, PUF, p. 31.

<sup>157</sup> Aumont B., Mesnier P.-M., 1992, *L'acte d'apprendre*, Paris, PUF.

<sup>158</sup> Saint-Arnaud Y., 1992, *Connaître par l'action*, Montréal, PUM.  
Tochon Fr., 1993, *l'enseignant- expert*, Paris, Nathan.

en formation, puis l'année suivante de produire et faire produire des études de cas à partir de thèmes retenus en s'appuyant sur des instruments de travail construits avec les autres membres de l'observatoire, issus de treize autres pays de la communauté. Ces travaux sont ponctués de rencontres régulières afin de mener un travail de comparaison sur les situations dans les pays européens. Le projet d'engager un travail avec des collègues d'autres pays de la Communauté, me séduit ; y participer me permet en outre d'alléger mes charges de travail à Rouen<sup>159</sup>. L'idée européenne est une clef. Je suis reçue par le président de l'université que je n'avais jamais rencontré auparavant : il m'accorde une décharge de 48 heures/année. Elle représente la contribution de mon université à l'observatoire. J'ai un objet de travail qui traverse les différentes composantes de l'équipe EFS (éducation, formation, société) du département des sciences de l'éducation à Rouen. La plupart de mes collègues me facilitent la tâche ; ceux qui sont implantés localement me donnent des pistes pour entreprendre des enquêtes locales. Par deux d'entre eux (Alain Kokosowski, Dominique Groux), j'obtiendrai des études de cas qu'ils réalisent ou font réaliser<sup>160</sup>.

### **L'enquête nationale : une occasion de confrontation des discours sur l'innovation**

Pendant l'hiver 1995-1996, j'effectue comme prévu une enquête au plan national afin de dresser un état des lieux de la politique nationale d'innovation en éducation et en formation. Je réalise une recherche documentaire et je mène des entretiens avec des représentants de l'administration ainsi qu'avec des représentants de projets reconnus comme innovants et de mouvements pédagogiques. Je rencontre diverses personnes : le discours de l'innovation est tenu par les représentants de l'administration et du pouvoir politique et par des personnes ou des groupes qui se situent à la marge du système scolaire et de formation ou en opposition avec lui. Quelques exemples pour illustrer cet état de fait. J'interviewe Claire Heber-Suffrin qui m'explique comment le Mouvement des Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs n'arrive pas à trouver les interlocuteurs au Ministère de l'éducation qui s'intéresseraient aux réseaux d'échanges des savoirs. Je rencontre aussi une délégation de professeurs et élèves du lycée expérimental de Saint-Nazaire qui, à cette date, se sentent très isolés dans la société française. Par ailleurs, je prends connaissance des dernières nouveautés du ministère Bayrou. Par exemple : le nouveau dispositif d'initiation aux langues vivantes à l'école élémentaire. L'idée est de transformer les enseignants de l'école primaire en presse-boutons pour déclencher des magnétoscopes et des magnétophones grâce auxquels les élèves seront initiés aux langues étrangères. Il n'est pas besoin de maîtriser la langue en question pour cette initiation. Les inspecteurs représentant les petites langues se battent pour obtenir que soient également confectionnés des cassettes et des films dans les langues qu'ils défendent. Apparemment, une chose est sûre : la demande sociale des familles pour un enseignement des langues à l'école élémentaire est jugée pressante. Il faut y répondre au plus vite ; peu importe si la réponse est donnée dans l'impréparation et sans tenir compte des qualifications des enseignants. Cette précipitation laisse « pantois » l'ancien directeur de la DLC<sup>161</sup>, on ne saurait dire autrement.

---

<sup>159</sup> Comme j'effectue une partie de mon service en deug de psycho-sociologie, j'assume deux cours magistraux sur les sciences de l'éducation (24 h) et sur la sociologie de l'éducation (24h.) Ces cours deviennent obligatoires l'année où je succède à la collègue qui les assurait. A Rouen, pas de répartition des copies. J'ai calculé que je consacrais deux mois pleins par an à corriger ces copies. Les amphithéâtres accueillent plusieurs centaines d'étudiants et on ne pratique pas les QCM.

<sup>160</sup> On trouvera ces études comme toutes les autres ainsi que les rapports des correspondants nationaux sur le site de l'INRP.

<sup>161</sup> Legrand A., 1994, *le système E*, Paris, Denoël, p. 212.

Je rencontre aussi les créateurs - en particulier Roselyne Walser - du bureau de valorisation des innovations et de la réussite scolaire. J'y reviendrai plus loin. Mon enquête est menée dans un climat étrange : la France est à l'époque paralysée par un conflit social entre le gouvernement et les grévistes de la SNCF et des transports, largement soutenus par la population. L'opposition entre modernité et conservatisme semble recouvrir l'opposition entre ceux qui dirigent et veulent imposer le changement au forceps et ceux qui exécutent. Ce sont des clivages qu'on retrouvera quelques années plus tard au ministère de l'Éducation nationale.

La comparaison entre les discours des responsables politiques et administratifs et ceux des représentants de mouvements et de groupes innovateurs me conduit à dégager plusieurs figures et discours de l'innovation. Je me permets ici de les reproduire car dans la suite de mes recherches, je serai amenée à travailler avec des enseignants dans les différents cadres identifiés à cette occasion.

L'administration manifeste un certain éclectisme. Schématiquement, trois approches peuvent être isolées :

*« - une approche descendante de l'innovation : à la suite d'une décision ministérielle, les enseignants et les établissements sont invités à intégrer des techniques, des contenus ou des organisations ne correspondant pas nécessairement à des conceptions pédagogiques nouvelles,*

*- dans la perspective d'une entreprise de rénovation d'ensemble, les autorités centrales mettent en place des dispositifs d'échange et de formation qui incitent les enseignants et le personnel d'encadrement à des attitudes professionnelles qui seront jugées innovantes,*

*- dans la perspective d'une gestion accordant plus d'autonomie aux établissements et aux acteurs locaux, l'administration centrale met en place des dispositifs de veille, de soutien, de mise en réseau et de mise en cohérence des actions développées à partir d'initiatives locales. »*

Dans mon travail à venir, je serai confrontée à ces trois aspects. Par exemple, la mise en place à la rentrée 2003 des itinéraires de découverte (IDD) témoigne d'une conception descendante de l'innovation. L'organisation de formations pour faciliter cette mise en place relève du deuxième aspect identifié. L'accompagnement d'équipes repérées comme innovantes par les hiérarchies intermédiaires relève du troisième aspect.

Du côté des mouvements pédagogiques, la situation est également complexe. Certains se refusent à parler d'innovation<sup>162</sup> tant ils sont perplexes devant la montée en puissance d'une approche purement techniciste de l'innovation en éducation. Le représentant du mouvement Freinet s'interroge ainsi sur les phénomènes « d'injonction à l'innovation »<sup>163</sup>. Malgré ces réserves, j'identifie des projets innovants qui présentent des caractéristiques communes :

*« - des entreprises parties de l'initiative de petits groupes ou d'individus qui se sont cooptés,*

*- les projets s'appuient sur des cadres théoriques affirmés (pas nécessairement convergents) concernant l'apprentissage et la pédagogie mais se référant explicitement à des valeurs d'émancipation de l'individu,*

---

<sup>162</sup> "Ce mot est quasiment absent de notre vocabulaire tandis qu'il envahit à un rythme inflationniste le lexique des capitaines d'industrie, des formateurs et des enseignants. » ICEM 1996, "Ecole moderne, innovation et modernité de l'école" in *On n'a jamais fini d'innover*, Biennale de l'éducation et de la formation, Paris, p. 51.

<sup>163</sup> ICEM, 1996, opus cit., p. 55.

- les projets sont insérés dans des réseaux de communication horizontaux : réseaux d'établissements expérimentaux, réseaux de formateurs et de chercheurs, réseaux d'échanges des savoirs,

- leurs résultats sont faiblement exploités par les autorités nationales de l'éducation nationale,

- la dimension internationale et européenne des projets est fortement affirmée. »

Les projets du lycée Jean-Lurçat à Paris dans lesquels je me suis récemment investie ainsi que d'autres établissements pionniers ouverts récemment ou en passe de l'être, pourraient être aujourd'hui décrits à travers cette grille. Mon rapport est remis en juillet 1996 à l'Observatoire. A même date, je prends connaissance des rapports issus des autres pays de la communauté. Exercice utile qui permet de se décentrer d'une lecture des situations fortement marquée par l'expérience française.

### **Les études de cas : deux établissements innovants pour lutter contre l'exclusion scolaire**

Pour ce qui est des études de cas, compte-tenu de mes centres d'intérêt, je choisis de me centrer sur un des cinq thèmes sélectionnés par l'Observatoire : à savoir « égalité des chances et lutte contre l'exclusion » et j'engage des études de cas sur des expériences innovantes dans ce domaine.

Il faut rappeler ici les flambées de violence dans l'école et autour d'elle pendant l'année 1995. C'est à la suite de l'une d'entre elles qu'en février 1996, une lettre ouverte paraît dans le journal *Libération* : « *L'éducation nationale et les enseignants ne sont pas responsables de la Crise économique, du chômage, du mal-être dans les banlieues. Mais l'institution scolaire et les enseignants ont à assumer les enfants de la Crise, du chômage et du mal-être des banlieues. C'est là pour les enseignants un tout nouveau métier* » écrivent les auteurs qui se déclarent « *volontaires pour travailler autrement à l'école* »<sup>164</sup>. Ils demandent l'ouverture d'établissements différents. D'après mes informations, c'est en lisant cet appel qu'un jeune professeur d'histoire, Marie-Laure Viaud, contacte les auteurs de la pétition et lance le mouvement Déclic.

### **Créer un climat éducatif paisible dans un environnement dégradé : l'expérience du collège Robespierre**

Pour faire face à ces poussées de violence rapportées par les media, le ministère Bayrou prend dans l'urgence un certain nombre de mesures<sup>165</sup> : instauration de modules de formation en IUFM consacrés à l'enseignement « en milieu difficile », accueil des élèves en situation de rejet scolaire dans des structures spécifiques en référence à des expériences d'école alternative, soutien par des contrats d'innovation des établissements classés « sensibles » et « difficiles » qui prennent des « initiatives de pédagogie différenciée ». Parmi ceux-ci, un établissement situé dans la banlieue de Rouen : le collège Robespierre à Saint Etienne du Rouvray alors dirigé par Françoise Pasquis-Dumont. J'y réalise une monographie, ma première étude de cas à l'échelle d'un

---

<sup>164</sup> *Libération*, 27. 02. 1996. "Volontaires pour travailler autrement" Article collectif, Auteurs : Gabriel Cohn-Bendit, Raymond Fontvielle, Jean-Claude Guerin, Louis Legrand, Dominique Madelin, Marie-Danielle Pierrelée, Antoine Prost.

<sup>165</sup> Conseil des ministres du 20 mars 1996.

établissement<sup>166</sup>. La démarche adoptée par l'équipe du collège Robespierre est de faire rentrer dans tous les gestes de la vie quotidienne, dans tous les actes de la vie scolaire, le souci des élèves en tant que personnes et membres de la communauté scolaire. D'où la conjugaison d'actions de tous ordres qui visent toutes à créer un climat positif et propice aux apprentissages scolaires. Mais, la plupart d'entre elles sont extérieures aux moments d'enseignement proprement dits. La pratique pédagogique et didactique reste dans l'intimité de la classe. Les actions touchent à l'amélioration des relations avec les familles, l'animation d'ateliers ou l'accueil systématique des nouveaux enseignants. Toutes ces initiatives sont soutenues par un fonctionnement de l'établissement qui favorise l'innovation collective. Dans le projet d'établissement, l'organisation du travail est ainsi définie comme un « *réseau qui se constitue en organisation apprenante qui cherche à résoudre les problèmes qu'elle rencontre en fonction de l'évolution de son environnement...* »<sup>167</sup>. Tout en développant un mode de gestion participatif, le chef de l'établissement assume son rôle de leader. Ajoutons que les personnels de l'établissement sont recrutés selon les procédures habituelles. L'établissement est par ailleurs très ouvert vers l'extérieur et développe des partenariats multiples.

De cette enquête, je retire des éléments d'information qui me seront utiles plus tard pour réfléchir à la situation du collège Henri Dunant de Colombes, où depuis 2001, je participe à une recherche-intervention pour lutter contre les violences dans et autour de ce collège. Il n'y a rien de nouveau sous le soleil : on connaît les solutions techniques pour réduire les phénomènes de violence en collège. Mais comme le montre le collège Robespierre, l'essentiel semble se jouer ailleurs : le style de gestion et le rôle du Principal sont des éléments-clé dans l'impulsion et le développement des innovations au collège pour lutter contre la violence et maintenir un climat positif dans l'établissement.

### ***Préparer au baccalauréat des jeunes en rupture d'école : le lycée du temps choisi***

Je fais le même constat dans l'établissement où se développe une expérience qui fait l'objet de la deuxième étude<sup>168</sup> que je réalise pour l'Observatoire. Il s'agit du « lycée du temps choisi » que Gilbert Longhi, alors proviseur du lycée Charles de Gaulle à Paris, a implanté dans son établissement. Ce dispositif est une solution alternative, au sein d'un établissement public, pour rescolariser et préparer au baccalauréat des jeunes en situation de rupture scolaire. Contrairement à l'expérience du collège Robespierre, l'innovation porte sur une population restreinte et volontaire pour l'expérience (trente personnes en 1996) et elle fonctionne avec un encadrement recruté spécialement à cet effet. Les élèves sont accueillis à tous moments entre sept heures trente et vingt heures trente dans des

---

<sup>166</sup> Enquête par entretiens individuels et collectifs avec des membres de la communauté éducative de l'établissement, entretiens avec la coordonnatrice de la ZEP, avec les chargés de mission des dossiers violence et du suivi du partenariat éducation/justice. Recherche documentaire : documents internes au collège et à la ZEP, participation à une formation à la médiation scolaire.

Hugon M-A, 1997, " Lutter contre la violence en Z. E. P. : l'expérience du collège Robespierre à Saint Etienne du Rouvray ", étude de cas pour *l'Observatoire européen des innovations en éducation et en formation*, université de Rouen, 15 pages. Document consultable sur le site de l'INRP.

<sup>167</sup> Projet d'établissement, 1996-1997, p. 2.

<sup>168</sup> Enquête par entretiens individuels et collectifs avec les adultes responsables du projet et avec des jeunes scolarisés au lycée du temps choisi. Recherche documentaire : documents internes au lycée et documents internes au ministère sur les structures expérimentales. L'enquête est consultable sur le site de l'INRP, elle a été résumée sous le titre suivant : Hugon M-A., 1998, « Rescolariser et préparer au baccalauréat des jeunes en situation de rupture. », *innovations et réussites de l'Académie de Paris*, Paris, CNDP, p.. 68-71.

cours de jour ou du soir organisés par tranches de quatre heures. Sur la base d'un contrat individualisé, un projet est négocié et construit avec le jeune dans lequel ses besoins spécifiques en matière de temps, de gestion et de soutien sont pris en considération. Le chef d'établissement est le concepteur et l'initiateur du lycée du temps choisi. Il a fait appel au sein de l'établissement et hors de celui-ci, à des enseignants et personnels éducatifs d'origines très diverses et volontaires pour y participer. Ce recrutement par cooptation est certainement ce qui permet la mise en œuvre d'un projet si loin de l'habitus des professeurs du second cycle de l'enseignement secondaire public. Il n'y a pas de doctrine pédagogique ni de technique spécifique pour les élèves fréquentant la structure. Mais, au delà d'un accord fort des adultes sur des principes éthiques et intellectuels, on observe des pratiques pédagogiques inhabituelles dans le système secondaire français : enseignement par blocs de quatre heures, classe unique, pluridisciplinarité, autodidaxie et mutualisation des apprentissages, suivi individualisé des jeunes, gestion différente des absences, conseil de classe élargi à tous les élèves.

Par de nombreux aspects - mode de recrutement des adultes et des jeunes, précarité des moyens - l'expérience a des traits communs avec des lycées expérimentaux mais il ne s'agit pas d'une expérience parallèle, autogestionnaire. Le projet est implanté dans un établissement classique, les visées sont la préparation aux examens.

En 1997, le lycée du temps choisi est déplacé au lycée Jean Lurçat dont Gilbert Longhi prend la direction. Il est intégré dans un réseau plus large « l'Albatros » qui rassemble les différentes solutions alternatives pour la prise en charge des jeunes en rupture, dans l'Académie de Paris : le « lycée autogéré » (LAP) qui existe depuis le début des années quatre vingt et en réseau à l'intérieur du lycée Jean-Lurçat, des micro-structures telles que « la ville pour école », le « lycée du temps choisi », le « lycée intégral » et le projet « city as a school » qui débute en septembre 2002.

## Une autre posture de recherche

Dans ces travaux, j'adopte une posture de recherche très différente de celle que je tiens dans les recherches-actions développées parallèlement à l'Inrp. Les deux enquêtes sont menées rapidement, les données sont récoltées au moyen d'entretiens et de visites d'établissement en petit nombre. Je ne suis pas impliquée dans ces projets ni partie prenante dans leur développement. Cependant la conduite des enquêtes montre l'influence des démarches de recherche-action et du travail de terrain que je pratique par ailleurs.

En effet, j'ai une certaine proximité idéologique et intellectuelle avec les projets qui me facilite l'accès aux deux établissements. Pour autant je crois avoir évité le piège de l'hagiographie et je pense avoir tenu une place juste : écrire des textes de proximité mais pas de complaisance, apporter des éléments d'information qui aident les acteurs à réfléchir sur leur expérience, attirer l'attention sur des aspects moins débattus des projets. J'ai été aidée en cela par l'emploi de grilles construites par l'ensemble des membres de l'observatoire à des fins de comparaison. Surtout, les deux études de cas sont soumises à discussion et à validation dans les deux établissements. Dans un article où est discuté le moment délicat du retour des analyses du chercheur au terrain, Borzeix et Maruani (1984)<sup>169</sup> présentent ainsi trois facettes du rôle du chercheur : miroir, loupe et rétroviseur. Pour ces deux études, je me retrouve dans ces métaphores visuelles. S'il n'y a pas eu de suite à mon travail à Rouen, en raison de mon départ à Paris X, en revanche, depuis ces études pour l'observatoire, j'ai des relations de travail continues avec Gilbert Longhi.

---

<sup>169</sup> Borzeix A., Maruani M., 1984, « Le miroir, la loupe et le rétroviseur » in *Connexions*, n° 43.

Nous avons écrit ensemble un article<sup>170</sup>, il intervient régulièrement dans mes enseignements à Nanterre, il est membre associé du secteur CRISE.

De l'expérience de l'Observatoire qui se termine pour moi en 1998, je retire différents enseignements. Participer à ce type de projet européen est une opération d'auto-formation pour l'enseignant-chercheur. Dans une communication à un colloque de l'ADECE<sup>171</sup> j'ai analysé ces effets de formation<sup>172</sup>. Je ne suis pas spécialiste de l'éducation comparée ni de l'interculturel, ni de l'enseignement des langues vivantes, contrairement à bon nombre des membres de l'Observatoire, mais pour moi, travailler avec des collègues d'autres pays sur des thèmes communs n'est plus le seul fait des professionnels des échanges internationaux. C'est pourquoi, après ces travaux, j'ai, avec des collègues du Cresas, engagé une recherche associant trois équipes au Portugal, aux Pays Bas et en France qui travaillent chacune dans leurs terrains des objets proches.

Je voudrais signaler la dimension symbolique du travail réalisé pour l'Observatoire : pour les entretiens, les contacts ont été relativement faciles à établir car manifestement responsables universitaires, administratifs et praticiens de terrain étaient anxieux de ne pas rater le coche de l'Europe et ont accueilli avec des a priori favorables des projets incluant une dimension européenne. Participer à ce type d'activité apporte de la valeur ajoutée à tous.

Au niveau international, l'effort à faire pour arriver à communiquer et se comprendre demande un élargissement de l'univers des références, un effort de simplification de l'expression utile et encourage à un exercice de dégagement de ses propres façons d'appréhender les questions de l'éducation.

## Accompagner des équipes en innovation

En réalisant pour l'Observatoire l'enquête sur les politiques de soutien à l'innovation, j'ai pris connaissance de l'existence du dispositif de valorisation des innovations et de la réussite scolaire qui existe depuis 1994. Schématiquement, il s'agit, à partir d'un programme national d'actions innovantes, de développer des politiques académiques de soutien aux innovations. Dans chaque académie, un coordonnateur nommé auprès du recteur a pour mission de soutenir dans les établissements des équipes - jamais des individus isolés - repérées par diverses voies car elles développent des projets innovants, cohérents avec les priorités retenues au niveau académique et de les mettre en réseau. Les équipes retenues sont contractualisées par l'académie, elles s'engagent à écrire sur leur pratique, à la communiquer sous diverses formes au niveau académique - par exemple, dans les colloques et rencontres organisés à ce niveau - et à faire remonter leur action au niveau national. Elles bénéficient d'une aide sous forme d'heures supplémentaires accordées pour dégager du temps pour les réunions et d'un accompagnement (c'est moi qui souligne).

Intéressée par cette fonction nouvelle dans l'éducation, je décide de m'investir dans l'accompagnement d'équipes au niveau académique, à Paris, à partir de 1996 ; ce

---

<sup>170</sup> Hugon M-A, Longhi G., Viaud M-L., et Christophe A., 1999, « Innovations pédagogiques et institutionnelles au lycée et au collège », in *Recherche sociale*, avril 1999, p.. 27-54.

<sup>171</sup> ADECE : Association pour le développement des échanges et de la comparaison en éducation

<sup>172</sup> Hugon M-A, 2000, « A propos de la participation à des opérations de recherche européenne comme processus d'autoformation de l'enseignant-chercheur », *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation*, Paris, l'Harmattan, p. 247-252.

réseau étant coordonné par Annie Christophe puis par François Muller. L'un et l'autre interviennent dans mes enseignements et sont associés au secteur Crise.

Pourquoi m'engager dans des activités d'accompagnement qui ne sont pas à proprement parler de la recherche et prennent une place dans mon emploi du temps qui pourrait être consacré à des activités plus visibles dans la communauté scientifique ?

A cette date, en tant que chercheuse en éducation, je m'interroge sur ma relation aux établissements et aux classes dont je crains qu'elle devienne très abstraite en raison de mon changement de statut professionnel. J'ai quitté l'enseignement secondaire et depuis mon entrée à l'université, mes contacts avec les professeurs se limitent à la population très restreinte des enseignants associés aux recherches du Cresas. Ces derniers du fait de leur fréquentation du milieu des chercheurs, du rôle en quelque sorte d'experts qu'ils tiennent dans leurs établissements, me semblent parfois très loin des préoccupations de leurs collègues. Sinon, les autres contacts que j'ai avec des enseignants du secondaire, ont lieu dans le cadre de formations de modèle « classique » ou de conférences pour lesquelles on me sollicite. Je sais qu'en accompagnant des équipes, je pourrai rencontrer un public d'enseignants plus diversifié<sup>173</sup> et dans un rapport de travail partagé.

J'accompagne donc successivement plusieurs équipes et établissements parisiens. Une équipe du collège François Villon rassemblée autour de « parcours diversifiés » sur l'ensemble des classes de cinquième, le lycée Lucas de Nehou mobilisé par un projet collectif de lutte contre l'absentéisme scolaire, une équipe d'enseignants rassemblée autour d'un projet pluridisciplinaire dans deux classes de cinquième au collège Giacometti, quatre professeurs d'histoire-géographie qui mettent en place dans leurs classes respectives l'ECJS au lycée Maurice Ravel. Depuis la rentrée 2001, j'accompagne le lycée intégral implanté au lycée Jean-Lurçat dans sa réflexion sur la notion de projet personnel de l'élève ; j'accompagne aussi une équipe du lycée privé des Petits Champs qui depuis plusieurs années fait réaliser en classe de seconde des travaux qui présentent des traits communs avec les TPE. Les situations sont très diverses : l'innovation étudiée concerne un établissement, un niveau ou une classe et les populations visées sont sociologiquement très variées. Dans tous les cas, l'accompagnement consiste à rencontrer au minimum trois fois par an l'équipe sur une durée de deux ans et à l'aider à questionner sa pratique, à en dégager les éléments transférables et à la formaliser<sup>174</sup>. Très rapidement, à l'initiative d'Annie Christophe, se met en place à Paris une formation (à l'entretien d'explicitation, à l'aide à l'écriture) puis un séminaire d'échanges sur les pratiques qui rassemble la vingtaine d'accompagnateurs, à partir de 1999 animé par Mokhtar Kaddouri, chercheur au CNAM<sup>175</sup>.

La fonction d'accompagnement telle qu'elle existe dans le dispositif parisien est pour moi l'occasion de comparaisons utiles avec d'une part les dispositifs de recherche-action dont je connais la portée et les difficultés et les dispositifs de formation dans lesquels à cette période je commence à me réinvestir.

À la demande d'Annie Christophe, je décris les caractéristiques de

---

<sup>173</sup> A Paris, 10 % environ des établissements secondaires ont été concernés par le dispositif innovation-valorisation des réussites et majoritairement les collèges situés dans les quartiers populaires du nord-est de la ville.

<sup>174</sup> Cette activité ne relève pas du bénévolat et du militantisme. Accompagnés et accompagnateurs reçoivent une modeste indemnité.

<sup>175</sup> La réflexion des accompagnateurs fait l'objet d'une publication collective : le numéro 3 de la revue *Innova* de l'académie de Paris. 2002. Disponible sur le site innovation-valorisation des réussites de l'académie. J'y contribue par une interview des coordonnateurs portant sur l'histoire récente de ce dispositif.

l'accompagnement parisien dans le deuxième programme d'innovations<sup>176</sup>. Certains auteurs insistent sur l'analogie entre accompagnement et formation (Berthoin 1997), d'autres sur la fonction d'aide à la formalisation (Orafiamma, 1998), d'autres encore sur une posture d'écoute clinique. Pour moi, je plaide pour une vision de l'accompagnement comme espace constructeur d'un apprentissage collectif et soutien à la transformation des pratiques d'enseignement. Je vois l'accompagnement comme un appui à la production d'une « analyse coopérative des situations professionnelles » (Perrenoud, 1999)<sup>177</sup> et je décris l'accompagnateur comme un médiateur pour cet apprentissage collectif.

L'intérêt à mes yeux de l'accompagnement, du moins dans l'expérience que j'en ai, tient à l'équilibre relatif dans la relation entre accompagnateur et équipe. L'équipe est à l'origine de l'action, elle est maîtresse de son développement et responsable de ses écrits. En aidant à questionner l'action, l'accompagnateur est un soutien indirect au projet. Le deuxième intérêt de l'accompagnement tient aux effets induits de formation : la fonction d'accompagnement n'est pas confondue avec la fonction de formation mais son questionnement est formateur s'il aide à mettre sa pratique à distance et à développer la capacité à s'expliquer et à expliquer à autrui le projet. Par son écoute active, l'accompagnateur à mes yeux, peut remplir trois tâches. Il aide l'équipe à : 1° intégrer le souci de l'écriture et du transfert, 2° mettre en place un dispositif d'analyse et de régulation de l'innovation, 3° approfondir sa compréhension des changements engagés et donc à les consolider. Pour s'acquitter de ces trois tâches et favoriser un « dialogue cognitif » entre les membres de l'équipe et l'accompagnateur, selon l'expression de Britt-Mari Barth<sup>178</sup>, d'après moi, il revient à l'accompagnateur de créer cet espace de communication, par un certain type de questionnement et de régulation, décrit dans des communications adressées à des groupes d'accompagnateurs<sup>179</sup>. C'est à cette condition que l'accompagnateur aide l'équipe accompagnée à découvrir ce qu'elle sait déjà, et donc à le formaliser de façon à transmettre ce savoir à d'autres. On pourrait reprendre ici Schön : « *Le souci du narrateur est non seulement de découvrir mais d'aider les praticiens à découvrir ce qu'ils savent déjà et la manière dont ils utilisent ce savoir* »<sup>180</sup>.

---

<sup>176</sup> Hugon M-A, 1999, « Accompagner les praticiens innovateurs : Regards subjectifs sur une fonction en construction. » in *Transférer l'innovation*, séminaire académique, Paris, MENRT, p. 61-64.

Ce texte sera republié dans une version plus élaborée in Hugon M-A, 2001, « Accompagner des équipes : un appui pour une transformation en profondeur des pratiques d'enseignement », in *Questions à l'innovation*, Actes de la rencontre inter-académique, de Nancy 21-22 novembre 2000, CRDP. Lorraine, p. 29-33.

<sup>177</sup> Perrenoud Ph., 1999, « Quand un chercheur vous répond » in (coll.), *Repères pour enseigner aujourd'hui*, Paris, INRP. p. 13

<sup>178</sup> Barth B-M., 1993, *Le savoir en construction*, Paris, Retz, p. 162.

<sup>179</sup> Hugon M-A, 2002, « Accompagner des équipes pédagogiques : un moyen d'aider les équipes engagées dans des pratiques nouvelles. », document à diffusion restreinte, Académie de Versailles,

<sup>180</sup> Schön D., 2001, « Le praticien réflexif : la diffusion d'un modèle de formation » in *Recherche et formation*, Paris, INRP, n° 36, p. 5

## **Former et accompagner des équipes engagées dans la transformation de leurs pratiques.**

D'autres collègues du Cresas s'investissent dans l'accompagnement d'équipes du second degré, tel qu'il est défini par le bureau de valorisation des innovations. La confrontation de ces pratiques avec nos expériences de formations sur sites et aussi avec des pratiques déjà existantes d'accompagnement formatif d'équipes dans le premier degré, ainsi que notre connaissance de dispositifs analogues dans d'autres pays européens, nous amènent à concevoir une nouvelle recherche sur ce thème.

### **Une recherche européenne**

Cette nouvelle recherche vise à comparer aux Pays-Bas, au Portugal et en France différents dispositifs de formation et d'accompagnement d'équipes pédagogiques qui se réfèrent, dans les trois pays, à une vision interactionniste et constructiviste de l'apprentissage, avec des nuances selon les équipes et les contextes. Ce qui signifie que, dans tous les cas, on recherche entre accompagnateur et équipe accompagnée, entre formateur et stagiaires, la construction de relations de travail équilibrées, condition nécessaire pour mener une analyse objective et partagée des expérimentations développées. La recherche est menée au Portugal par une équipe réunie autour de Milice Ribeiro dos Santos (ESE de Porto) qui a déjà travaillé dans l'IEDPE,<sup>181</sup> un réseau de chercheurs /formateurs, européen financé par la DGXXII, créé par la fondatrice du Cresas, Mira Stambak. L'équipe hollandaise est montée par Bert van Oers (université libre d'Amsterdam) qui a contribué à l'Observatoire européen des innovations dont j'ai parlé précédemment et partenaire européen du Cresas depuis le milieu des années quatre vingt dix. L'équipe française rassemble d'une part les chercheurs du Cresas qui travaillent à l'école élémentaire, d'autre part ceux qui travaillent au niveau du collège et lycée en formation et en accompagnement. Dans ce projet, les chercheurs sont les accompagnateurs et les formateurs. Le recueil des données se fait à l'occasion des réunions d'accompagnements et des sessions de formation, au moyen de carnets de bord et, chaque fois que c'est possible, d'enregistrements des sessions de formation et des accompagnements. Le rapport final doit être rendu dans le cours de l'année 2003. Il est donc prématuré de discuter ici de résultats alors que les données sont encore en phase de traitement.

### **Former et accompagner dans l'enseignement secondaire : des résultats contrastés**

S'agissant de l'enseignement secondaire, je peux signaler un premier bilan de mes propres expériences de formation, à mes yeux, mitigé. Depuis deux ans, à côté des actions d'accompagnement, j'ai multiplié les expériences de formation en essayant à chaque fois de construire des propositions de formation qui soient un compromis entre les perspectives interactionnistes et constructivistes et le cadre institué de la formation continue dans l'enseignement secondaire en France. En quelque sorte, former à l'innovation en innovant dans la formation. Pour cela, avec Christiane Montandon et Anne-Marie Tolla, nous avons proposé, dans le cadre de formations sur sites, des actions qui reposaient sur les idées suivantes, déjà testées par les équipes du Cresas, investies depuis plusieurs années dans la formation continue du premier degré :

---

<sup>181</sup> Institut européen pour le développement des potentialités de tous les enfants

- Co-animation de la formation par un binôme universitaire - professeur de l'enseignement secondaire,
- Aide à la construction en équipe de micro-projets réels, dans une perspective interactionniste et constructiviste,
- Apports théoriques et méthodologiques : aide à la maîtrise du recueil des données,
- Dans l'intersession expérimentation en classe et en co-animation par ces équipes de mini-projets,
- Analyse collective des observations rapportées sur les situations expérimentées,
- Aide à la construction de projets plus ambitieux pour l'année suivante.

On reconnaîtra ici les principes que nous avons essayé de mettre en œuvre dans nos propres recherches-actions et en particulier dans la troisième recherche<sup>182</sup>.

Dans les faits, les conditions politiques et institutionnelles actuelles ne sont pas favorables à ce type de démarche au collège et au lycée.

En voici quelques raisons : nous avons considéré qu'il était certainement plus facile pour les enseignants d'expérimenter au sein des nouveaux dispositifs institués : TPE et IDD<sup>183</sup> plutôt que dans l'ordinaire des cours. Nous avons donc choisi de conduire les formations dans ce cadre, d'ailleurs la demande de formation concernant les IDD et les TPE était forte, les enseignants se sentant démunis pour mettre en œuvre ces réformes. Mais ce contexte a pesé sur notre action : nous avons été de ce fait perçus comme les agents facilitateurs de réformes imposées, ce qui renforce l'asymétrie initiale entre formateurs et formés.

En outre, en 2001-2002, pris dans l'urgence de dispositifs à construire pour l'année prochaine, les enseignants nous demandent de préparer la rentrée 2002-2003, ce qui ne coïncide pas nécessairement avec notre proposition d'expérimenter et d'analyser des actions. Nous disposons de trop peu de temps dans l'année (de trois à quatre jours selon les stages) pour que les équipes s'autorisent à prendre le temps d'expérimenter et d'analyser. Probablement, l'année prochaine, la pression sera moindre compte-tenu des expériences déjà menées.

La situation est tout autre dans l'accompagnement : celui-ci dure deux ans, nous avons plus de temps pour connaître des équipes qui sont, par le fait même de leur contractualisation, validées comme expertes et innovantes. Nous ne jouons aucun rôle de contrôle de conformité.

A partir d'une expérience limitée de formations sur sites et d'accompagnement sur deux ans (2000-2002), j'ai synthétisé dans le tableau suivant les points sur lesquels ces deux modalités d'intervention dans les établissements contrastent.

---

<sup>182</sup> cf le chapitre *trois recherches-actions au lycée* de cette note

<sup>183</sup> Les itinéraires de découverte sont devenus un objet littéraire. Cf le roman de Frédéric Teillard, 2002, *Je ne sais pas*, Paris, Grasset, On y trouvera pages 349 et sq. la description d'une assemblée générale houleuse dans le collège du narrateur à propos des IDD.

Caractéristiques des dispositifs	Accompagnement dans l'académie de Paris	Formation Paris, Versailles, Créteil
Apports d'outils, de théories, d'exemples	Peu. A la demande.	Importants. Les formateurs sont identifiés comme porteurs de ces théories.
Objectif n° 1 pour l'animateur	Que l'équipe enseignante développe la capacité à objectiver l'action qu'elle mène déjà. Soutenir des initiatives déjà engagées.	Que les enseignants passent à l'acte. Favoriser la créativité et l'initiative des enseignants.
Régulation des échanges entre enseignants	Régulation des échanges au sein d'une équipe déjà constituée	Régulation des échanges au sein d'un groupe où les équipes sont en voie de constitution ou à constituer
Animation des séances	Par l'accompagnateur seul	Par les formateurs en équipe Fixent l'ordre du jour
Formalisation par l'écriture	oui	non
Durée	Deux ans	Moins d'un an
Rapport à l'action	L'action préexiste à la rencontre avec l'accompagnateur ; il aide à l'analyse L'action a été librement déterminée par l'équipe	Les formateurs suscitent l'action et l'analyse de l'action L'action est proposée par les formateurs dans un cadre relativement contraignant : IDD, TPE
Rapports aux accompagnés et aux formés	S'adresse à des pairs reconnus comme des experts, ou du moins comme des innovateurs labellisés. Au départ, relations relativement équilibrées	S'adressent à un public à qui il manque des connaissances ou des compétences professionnelles. Au départ, relations asymétriques
Rapports entre accompagnés et formés	Mise en réseau des équipes.	Pas d'échange avec d'autres équipes (mais rencontres individuelles possibles dans le cas de formations inscrites au PAF)

<p>Vision des apprentissages mise en œuvre</p>	<p>L'accompagnateur crée le contexte favorable à un apprentissage collectif induit par l'échange sur les pratiques.</p> <p>Situation ouverte. Les apprentissages sont généraux</p>	<p>Les formateurs conçoivent le protocole de formation de bout en bout. La formation doit conduire à l'acquisition de compétences et de connaissances définies à l'avance dans le cahier des charges. Les négociations avec les stagiaires sont relativement formelles.</p> <p>Situation fermée. Les compétences à développer sont, pour certaines, générales –et pour d'autres très précises –</p>
--	--	---

Les différences sont manifestes entre ces deux logiques. Ces oppositions pourront sembler schématiques. Il est vrai qu'il y a de la formation dans l'accompagnement et inversement, les formations que nous avons proposées sont aussi interactives que notre système de formation continue le permet.

Mais il est patent que l'accompagnement réfère à une vision de l'innovation comprise comme le soutien et la mise en relation, dans une logique de réseau horizontal, d'initiatives issues des établissements. Il y a là de façon sous-jacente un certain spontanéisme. Lorsque j'accompagne une équipe, je fais le pari qu'au moyen d'échanges entre pairs, favorisés par mon questionnement, les enseignants trouveront d'eux-mêmes les voies pour des pratiques d'enseignement plus efficaces et plus attentives à la réussite de tous. Il y a a priori une reconnaissance des compétences déjà développées par les enseignants.

Dans la formation au contraire, je me réfère aux théories implicites qui guident les IDD et les TPE, théories auxquelles dans l'ensemble je souscris, et je lis ces dispositifs à la lumière des conceptions des apprentissages que je défends ; ma posture est donc tout autre. J'ai une visée explicite d'action sur les personnes, sur leurs propres conceptions de l'apprentissage et sur leurs pratiques. Ma démarche est de fait prescriptive et se déroule dans un temps très restreint.

Faut-il trancher entre ces deux approches ? Je ne le crois pas, même si dans le contexte tendu, sinon passionné, dans lequel ces dernières années, se déroulent les discussions sur les TPE et les IDD, j'ai souvent douté de l'efficacité des formations que j'ai animées chaque fois qu'elles rassemblaient des enseignants plus ou moins contraints de mettre en œuvre, dans la précipitation, des réformes qu'ils n'avaient pas le temps d'assimiler : n'oublions pas que les « itinéraires de découverte » succèdent aux « travaux croisés », lesquels ont pris la suite des « parcours diversifiés ». Cette question ne s'est évidemment pas posée pour les accompagnements. La distinction à opérer entre ces dispositifs, tient peut-être à l'adhésion préalable des enseignants.

Cela dit, lorsque les stages de formation se sont déroulés dans des conditions correctes<sup>184</sup>, à côté de compétences spécifiques propres, les enseignants ont pu développer des habiletés nouvelles : recueillir de façon systématique des informations sur les situations pédagogiques et les analyser collectivement, mettre en regard des choix pédagogiques et des théories plus ou moins conscientes, prendre conscience des ressources de chacun et en tirer parti collectivement, associer de façon non conflictuelle innovation et routine, négocier avec l'ensemble de l'organisation. En un mot, ces enseignants ont acquis les moyens de mieux comprendre et contrôler leur pratique. C'est là où la formation rejoint l'accompagnement.

---

<sup>184</sup> Cela a été le cas lorsque les formations étaient qualifiées d'expérimentales et fortement soutenues par le commanditaire, IUFM ou DAFPEN

## Nouvelles pistes de recherche

(1998-2002 : continuité et renouvellement des pistes de recherche)

En 1998, j'intègre à ma demande, sur mutation, le département de Sciences de l'éducation de Paris X. C'est l'occasion pour moi, à travers mes enseignements et à travers mon intégration à l'équipe de recherche « Crise », de prolonger et de renouveler en partie les thèmes évoqués dans les chapitres précédents.

### Enseigner en sciences de l'éducation à Nanterre

Du point de vue des enseignements, je reprends la responsabilité du cours d'Hélène Salmona de licence/maitrise « innovation et éducation ». C'est pour moi la possibilité de réutiliser le corpus théorique construit à l'université de Rouen, de mettre à l'épreuve, à l'occasion de mini-enquêtes confiées aux étudiants, les grilles d'analyse des innovations construites pour l'Observatoire et de faire venir dans mes enseignements des acteurs de l'innovation qui se situent à des points différents du système éducatif : enseignants ou chefs d'établissements, coordonnateurs etc. On me confie aussi un cours de « sociologie de l'éducation ». Je l'organise en m'appuyant en grande partie sur mes enseignements à Rouen. Je les avais construits à partir d'une recherche conduite sous la direction de Marie-France Doray, à laquelle j'avais participé en seconde ligne entre 1994 et 1996,<sup>185</sup> et à partir de l'enquête réalisée au collège Robespierre de Saint Etienne du Rouvray où j'avais vu à l'œuvre, avec un certain succès, une démarche systématique d'ouverture de l'école aux familles. J'anime en méthodologie une formation à l'entretien de recherche : « approches sociologiques et psycho-sociologiques » pour laquelle je m'appuie sur l'expérience de la conduite d'entretiens acquise au cours des recherches évoquées précédemment<sup>186</sup>. Dans le séminaire de maîtrise « Le changement dans les institutions scolaires et éducatives » co-animé avec Halima Belhandouz, je commence à recevoir des étudiants qui s'engagent dans des analyses d'expérimentations innovantes. J'interviens aussi dans l'enseignement « d'introduction aux sciences de l'éducation » animé par Philippe Carré sur deux questions : « Les grands thèmes de la sociologie de l'école » et « Les pédagogies alternatives ». Enfin, je participe ponctuellement au séminaire de DEA animé par Jacques Pain sur deux thèmes : « La problématique de l'innovation et du changement à l'école » et « Les pédagogies actives et interactives ».

Grâce à Nicole Mosconi, j'ai pu reprendre un enseignement de licence/maitrise dans le cadre de la formation qu'elle anime sur « Rapports sociaux de sexe » ; j'y ai la responsabilité d'un groupe qui se consacre plus particulièrement à la question de la contribution des femmes à la création littéraire.

Plusieurs enseignements sont actuellement en construction ou en rénovation. Comme les autres enseignants-chercheurs, je m'investis dans des projets collectifs innovants. En particulier, je m'intéresse à un projet de licence qui combine un enseignement interactif à

---

<sup>185</sup> Doray M-F., dir., Hugon M-A, Lantier N., Scheer J., 1996, *Jeux et enjeux du paraître des enfants lors de l'entrée au cours préparatoire et lors de l'entrée en classe de sixième*, IREDU-CNRS/Cresas-INRP, rapport à la Mission du Patrimoine Ethnologique. Je collabore à ce projet en réalisant des entretiens sur les rituels de rentrée scolaire auprès de familles d'origine populaire et classe moyenne, qui ont des enfants en CP. et en sixième.

<sup>186</sup> J'assure la coordination d'ensemble des enseignements en maîtrise d'initiation à la recherche, de méthodologie des entretiens de recherche : passation et analyse. Interviennent dans cet enseignement : Hélène Bézille (université de Rouen), Catherine Yelnik (université Paris X), Nadine Faingold (IUFM de Versailles) et moi-même.

distance grâce aux nouvelles technologies et un enseignement en présence. Ce projet est piloté par Philippe Carré. Je participe aussi à la construction d'un DESS adressé aux formateurs d'enseignants du second degré. Le projet est piloté par Claudine Blanchard-Laville.

J'ai signalé ces divers enseignements car enseignements et recherche sont étroitement mêlés : peut-être n'aurais-je pas répondu à la sollicitation de Marie-France Doray si à Rouen on ne m'avait demandé de faire un cours sur la relation entre famille et école et inversement, c'est parce que j'ai eu à encadrer des mémoires de recherche-action que je me suis intéressé au séminaire du Grief. De même, mon investissement dans le DESS de formation de formateurs à venir, tient aux questions que je me pose sur ce que pourrait être une approche innovante de la formation à l'innovation pédagogique.

## **S'intégrer à l'équipe de recherche « Crise »**

L'élargissement et le renouvellement de mes thèmes de recherche à Nanterre tient cependant pour l'essentiel à mon intégration au secteur de recherche de l'équipe « Crise », communément nommé « secteur Crise », du Cref de Nanterre.

En devenant membre de ce secteur, j'apporte une certaine pratique de la recherche-action en classe, en collaboration avec des enseignants, une expérience en matière d'innovation et d'accompagnement de l'innovation dans le secondaire, une connaissance de milieux scolaires très contrastés et je suis porteuse d'une conception des apprentissages en contexte scolaire et de formation. Ces ressources sont enrichies par la confrontation avec d'autres démarches de recherche (les recherches-actions et les enquêtes hors milieu scolaire menées par Alain Vulbeau et Halima Belhandouz, les interventions institutionnelles conduites par Jacques Pain et dont je n'ai aucune pratique), d'autres conceptions de la pédagogie et de la formation (la pédagogie institutionnelle), d'autres milieux (les terrains en crise dans lesquels le secteur intervient). Par ailleurs, j'intègre ce secteur à un moment où la question de l'innovation connaît des évolutions importantes : création du CNIRS<sup>187</sup>, ouverture de nouvelles structures. Autant de raisons qui m'orientent vers de nouvelles perspectives de recherche, tout en restant dans la continuité de mes travaux précédents : continuité attestée par l'invitation faite à mes premiers partenaires de recherche de rejoindre le secteur Crise en tant que chercheurs associés, ce qu'ils font de bonne grâce.

## **Les classes - relais**

Une des premières recherches à laquelle je contribue est une synthèse co-écrite avec Jacques Pain sur les classes et dispositifs relais qui donne lieu à la publication d'un ouvrage : *Classes-relais, l'école interpellée*<sup>188</sup>. Ces classes scolarisent pour des durées variables des enfants en âge de fréquenter le collège. Depuis une quinzaine d'années, elles représentent la principale réponse institutionnelle et pédagogique au traitement individuel de l'indiscipline et des incivilités en collège. En février 2000, elles accueillent trois mille élèves. À l'interstice entre l'éducatif et le scolaire et avec une approche globale et partenariale des questions éducatives, le plus souvent en association avec la PJJ (protection judiciaire de la jeunesse), les classes relais sont, par endroits, des lieux où s'inventent des pratiques pédagogiques et sociales dont l'école du tout-venant gagnerait à s'inspirer. En travaillant sur ce thème avec Jacques Pain, je prends connaissance de façon accélérée de la problématique de la violence en milieu scolaire, un des thèmes centraux

---

<sup>187</sup> CNIRS : Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire

<sup>188</sup> Hugon M-A, Pain J., 2001, *Classes-relais, l'école interpellée*, CNDP, Amiens,

du secteur. J'élargis une approche jusque là très focalisée sur le fonctionnement de la classe, à la classe dans l'établissement et à l'établissement dans la ville – ce que j'avais déjà aperçu à Saint Etienne du Rouvray. Mais cet ouvrage est un ouvrage de pédagogie. Enseigner à ceux qui ne veulent pas apprendre ne s'improvise pas ; il ne suffit pas d'avoir de la sympathie pour ces enfants, il faut de la technicité. Notre ouvrage vise à donner des outils techniques aux enseignants nommés souvent sans aucune préparation dans ces classes. Chargée de rédiger certains de ces chapitres, je suis amenée à resituer les approches qui sont les miennes dans une perspective plus institutionnelle. Travailler sur cet ouvrage me permet en quelque sorte de prendre connaissance de façon accélérée de questions travaillées au sein du secteur depuis sa fondation. En écrivant cet ouvrage, je me suis surprise parfois à revenir en pensée à mes anciens travaux concernant la pédagogie des premières classes de perfectionnement.

Les classes et dispositifs relais, ont fait l'objet de peu de publications, le plus souvent à diffusion confidentielle si l'on excepte le livre d'Elizabeth Martin et Stéphane Bonnery<sup>189</sup>. La création des ateliers relais, rattachés à des collèges mais situés hors des murs des établissements<sup>190</sup>, introduit de nouveaux partenariats et une approche différente de la question de la lutte contre la marginalisation scolaire et sociale. Travailler sur les évolutions de ces dispositifs s'inscrit dans le droit fil des préoccupations du secteur Crise.

## Des interventions en milieu difficile

À ce premier travail, succèdent deux interventions institutionnelles, toujours en cours, menées avec Jacques Pain, la première dans une EREA<sup>191</sup> à Beaumont sur Oise, près du Cnefases aujourd'hui disparu, et la seconde à Colombes.

Il s'agit d'interventions présentant les caractéristiques qui, selon Dominique Fablet, structurent toute situation d'intervention :

*« L'énonciation d'une demande émanant d'un collectif et le concernant dans la mesure où ce collectif se trouve confronté à une situation problème pour le traitement de laquelle il s'estime à tort ou à raison démuné et cherche de ce fait à obtenir le concours d'un tiers... (une visée de) de changement social sachant qu'il n'est véritablement de changement social qui ne s'accompagne au niveau des personnes »<sup>192</sup>*

L'intervention à Colombes, s'avère au plus près de mes préoccupations et de mes compétences. Elle est engagée à la suite de la demande des personnels d'un collège situé géographiquement à proximité de l'université et où se manifestent depuis plusieurs années des phénomènes de violence.

L'origine de l'action est intéressante : ce sont les membres du personnel qui, faisant le constat des difficultés de leur établissement, viennent eux-mêmes à l'université prendre contact avec notre équipe. Dans cette intervention, l'université de ParisX-Nanterre participe directement à la vie sociale et culturelle locale : elle est perçue comme une ressource pour les acteurs environnants. C'est là une des vocations de l'université.

L'action associe le collège et l'école dont la plupart des élèves du collège sont issus. En cela, elle est originale compte-tenu de la rareté des projets concernant à la fois l'école élémentaire et le collège<sup>193</sup>.

---

<sup>189</sup> Martin E., Bonnery S., 2002, *Les classes relais : un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*, Paris, ESF.

<sup>190</sup> Les ateliers ont été créés en octobre 2003 à la suite d'une convention passée entre le ministère, la Ligue de l'enseignement, les CEMEA et la fédération des Francas

<sup>191</sup> EREA : Etablissement régional d'enseignement adapté.

<sup>192</sup> Fablet D., 2000, « la notion d'intervention », *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*, Paris, L'Harmattan, p. 17

<sup>193</sup> J'ai animé une formation commune adressée aux chefs d'établissement exerçant en ZEP. dans le nord-est de Paris et aux responsables des écoles élémentaires des mêmes quartiers. Cette formation qui

L'action est planifiée sur deux ans. Cette longue durée permet non seulement de poser un diagnostic sur les questions de violence et de les restituer à l'ensemble des personnels mais aussi de travailler à une compréhension partagée des problèmes et des recherches de solutions. Au fil de réunions associant toutes les six semaines l'ensemble des personnels, toutes catégories confondues, se construisent peu à peu une analyse commune et une recherche de solutions, mises en œuvre par des groupes de travail pendant les intersessions et retournées à l'analyse collective. Les techniques pour l'animation et le suivi de ces réunions contribuent à l'émergence de ce collectif. En effet, le cadrage des réunions en grand groupe et en petits groupes rassemblant des personnels travaillant le plus souvent en ordre dispersé, permet qu'à propos de situations difficiles et conflictuelles, on puisse prendre la parole parfois sans ménagement mais toujours dans la responsabilité et le respect des personnes<sup>194</sup>. Le journal de l'intervention en ponctue le déroulement : il rappelle ce qui a été dit et analysé en commun à chaque réunion ; il rassemble les analyses de l'équipe d'intervention et les analyses des groupes thématiques. Il est envoyé à chaque membre du collectif avant chaque nouvelle réunion.

Dans le collège, d'autres éléments facilitent le développement de l'intervention. Je n'en relèverai ici que deux. Le premier concerne les personnels de l'établissement, le second le thème même sur lequel l'intervention a été sollicitée.

A propos du personnel éducatif, il faut signaler la place reconnue de quelques enseignants et membres de l'équipe éducative, du fait de leur expérience en matière de pédagogie auprès de publics « difficiles » : la professeure de Segpa, la conseillère principale d'éducation. Dans ce collège, la Segpa apparaît comme un des pôles d'expertise. Par ailleurs, l'établissement classé en zone sensible accueille des « PEP 4 ». Il s'agit d'un groupe de professeurs débutants, nommés ensemble pour trois ans, solidaires et habitués à parler de leur travail dans le cadre de réunions régulières d'analyse des pratiques. Ces enseignants, expriment les difficultés dès les premières rencontres avec clarté et virulence, ce qui permet d'aborder des questions délicates, souvent tues ou cachées dans les établissements. En outre, ils vont dans le cours de l'année servir de « réservoirs d'idées » et d'énergie pour les actions qui seront entreprises. Les enseignants – experts et novices – se connaissent et s'apprécient sans tenir compte des clivages si fréquents entre catégories de personnels.

La deuxième raison du développement, pour le moment positif, de l'intervention, tient à son caractère fédérateur. Le thème concerne l'établissement tout entier : les personnels administratifs, les enseignants, l'équipe éducative, l'ensemble des adultes participe à la recherche. Personne n'est à l'abri des phénomènes de violence. Il y a donc une nécessité pour tous les adultes d'articuler les niveaux d'action dans l'établissement. Tous savent que ce qui se passe dans les classes se répercute dans les couloirs et qu'inversement la qualité du climat à la cantine ou en récréation a des incidences en classe. Nous sommes aux antipodes de la logique en « boîte d'œufs », selon l'image de Lortie reprise par Gather Thurler<sup>195</sup>, où chacun est enfermé dans sa salle ou dans son bureau et ne veut pas entrer en relation avec son voisin et collègue par crainte de s'entrechoquer. Au contraire, l'intervention construit du collectif.

Un autre point a retenu mon attention dans cette action : comme je l'avais déjà vu à Saint Etienne-du-Rouvray, les problèmes sont traités de biais et pas de façon frontale.

---

s'est déroulée en 2000 passait pour « expérimentale », tant il est peu dans les usages de faire travailler ensemble les personnels du premier et du second degré.

<sup>194</sup> Quant à moi, j'assure le secrétariat de ces réunions et je tiens le journal de l'intervention.

<sup>195</sup> Gather Thurler M., 2000, *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF, p. 65.

Nous avons travaillé avec les personnels sur les modes de communication internes, sur la mise en cohérence des décisions dans l'établissement et sur le développement d'une identité collective autant que sur les moyens spécifiques pour résoudre les phénomènes de violence. L'expérience de Colombes confirme que le traitement de la violence en milieu scolaire demande prioritairement un travail sur la construction d'une culture de la coopération et de la responsabilité partagée. Les mesures techniques pour lutter contre la violence et les incivilités n'en sont que le résultat. En cours d'année, l'ensemble des personnels démontre son énergie et réinvente des solutions élémentaires et efficaces pour diminuer la violence sans qu'il ait été nécessaire de prescrire ou de suggérer ces solutions. Mais, dans ce cas, il a fallu une intervention externe et demandée par les personnels pour que ces capacités individuelles et collectives puissent s'exprimer et se conjuguer. Nous verrons si cette dynamique collective résistera aux mutations et en particulier au départ de certaines fortes personnalités et si cette étincelle va se prolonger en un travail sur la longue durée. La formation peut jouer là un rôle de consolidation. Dans cet établissement, en effet, les moments de formation en groupes restreints sont greffés sur l'intervention et montés en réponse aux besoins manifestés par les personnels. L'insertion de la formation dans l'intervention en augmentera peut-être l'efficacité.

Dernier point nouveau par rapport à mon expérience passée : ces dernières années, j'avais exclusivement travaillé avec de petites minorités actives au sein d'établissements (en recherche-action) et s'était posée de façon récurrente deux questions :

- Comment prendre en compte dans la classe le contexte extérieur à la classe ?
- Comment articuler les micro-changements conduits au niveau d'une classe ou d'un niveau et un milieu scolaire, hostile ou indifférent ?

Jacques Pain, s'interrogeant sur les possibilités de la recherche-action dans les établissements scolaires, le souligne : « *L'école se présente... en une organisation dispersée ...le rapport à l'extérieur et aux partenaires est expectatif... les enseignants sont loin du travail en institution et en collectif... Les interventions pourront se multiplier, les recherches-actions rester pertinentes (mais circonscrites), il restera pour autant difficile de toucher à l'ensemble institutionnel et à la cohérence politique qui fait sur le terrain la différence* »<sup>196</sup>. C'est bien la difficulté que j'ai rencontrée dans mes recherches précédentes. Les transformations dans les pratiques d'enseignement étaient limitées à un petit nombre de classes et pour les élèves concernés, elles étaient limitées à quelques heures dans la semaine. À Colombes, je rencontre la situation inverse : c'est l'ensemble de l'établissement qui participe à l'intervention et se constitue en collectif. C'est à partir du collectif et mandatés par lui qu'émergent des petits groupes de travail. C'est ainsi qu'au printemps 2002, a travaillé un petit groupe d'enseignants volontaires pour construire un projet commun de classe Sas et soutenu par l'ensemble de l'institution. A ce jour, la classe n'est pas encore ouverte mais si, comme prévu, elle se met en place, si, comme nous l'espérons, nous arrivons à entrer dans la classe et à travailler avec les enseignants sur les questions d'apprentissage, alors il sera possible d'associer concrètement la réflexion dans l'établissement et la réflexion dans la classe.

## **Etudier et accompagner des structures différentes en collège et en lycée**

Le troisième chantier dans lequel je me suis investie à Nanterre a été ouvert dans des circonstances marquées par les soubresauts que l'éducation a connus ces dernières

---

<sup>196</sup> Pain J., 2001., « La pédagogie institutionnelle d'intervention : une recherche-action institutionnalisée » in Blanchard-Laville Cl., Fablet D., coord., 2001, *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*, Paris, L'harmattan, p. 134-135.

années. Il suffit de se souvenir de la consultation sur les lycées en 1998 lors du ministère Allègre et des polémiques entre « pédagogues » et « républicains ». Je renverrai ici au récit qu'en donne Philippe Meirieu dans *la machine-école*<sup>197</sup>. Après l'arrivée de Jack Lang, au ministère, est installé en novembre 2000 le Cnirs. Une des vocations du Conseil est de soutenir la création de structures expérimentales : collèges pionniers ou structures alternatives pour publics en difficulté. C'est dans ce contexte que depuis 1998, nous avons développé des travaux qui étudient certaines de ces structures, en collaboration avec ceux qui les font vivre.

En effet, au secteur Crise, depuis plusieurs années, des relations sont développées avec l'auto-école<sup>198</sup>, créée en Seine Saint Denis par Marie-Danielle Pierrelée et dont la coordination est assurée jusqu'à la rentrée 2002 par Elizabeth Bourgain. Une de nos anciennes étudiantes y a travaillé. Jacques Pain, de son côté est en contacts réguliers avec l'école de la Neuville qui accueille des stagiaires issus du secteur. Nous sommes également en relations avec l'école ouverte des Bourseaux qui a conduit par ailleurs des travaux avec une équipe du Cresas.

Au lycée Jean Lurçat, je suis les projets lancés par Gilbert Longhi et Jacques Bonnisseau, qui ont reçu le soutien du Cnirs. Parallèlement aux enseignements classiques de second lycée et de BTS, le lycée a intégré des micro-structures visant toutes, à proposer une offre éducative différente pour des élèves décrocheurs ou décrochés du système scolaire : « le lycée du temps choisi » déjà étudié dans le cadre de l'Observatoire européen des innovations, le « lycée intégral » que j'accompagne sur le thème du « projet personnel » dans le cadre du dispositif de valorisation des innovations et des réussites, et « la ville pour école ». En raison des liens du secteur avec Gilbert Longhi, le lycée Jean Lurçat, dans toutes ses composantes, est devenu un des terrains de stage et de recherche privilégié du secteur. Un étudiant, Nicolas Semenou, a soutenu en septembre 2002 un mémoire de maîtrise sous ma direction, dans lequel il a étudié le devenir des premières cohortes de jeunes issus de « la ville pour école ». Frédérique Laude-Longuet, membre de l'équipe des pédagogues participant à ces expériences, a entrepris dans notre secteur une thèse dont je suis la tutrice : elle étudie les pédagogies en œuvre à « la ville pour école » et a le projet de mener une comparaison avec des écoles allemandes et suédoises qui utilisent les mêmes principes pédagogiques et organisationnels. Quant à Marie-Laure Viaud, à l'origine du projet Déclic, elle achève sous la direction de Jacques Pain, une thèse qui fait le bilan de vingt ans d'établissements expérimentaux. Par un effet de boule de neige, d'autres personnes impliquées dans des projets de structures alternatives et de collèges pionniers, rejoignent le secteur : par exemple, une professeure de lettres, animatrice du mouvement « ensemble changeons l'école » et militant pour l'ouverture d'un collège pionnier dans le 95. Ainsi, en tant que représentants de Crise, nous avons actuellement une série de contacts réguliers et approfondis avec certains des acteurs qui sont au centre du mouvement des structures expérimentales.

En 1998-1999, nous avons proposé une université d'été, avec la participation de représentants de diverses structures innovantes pour le secondaire et celle de l'INRP, alors dirigé par Philippe Meirieu. Ce projet n'a pas été avalisé par le ministère, sans que nous ayons reçu d'explications.

---

<sup>197</sup> Meirieu Ph., Le Bars S., 2001, *La machine-école*, Paris, Folio,

<sup>198</sup> « L'auto-école » est une micro-structure qui accueille pour une durée de séjour pouvant aller jusqu'à neuf mois des jeunes en rupture avec le système scolaire. Le projet pédagogique repose sur la prise en charge très fine et individualisée de ces jeunes (chaque adulte est tuteur de cinq élèves) et sur une prise en charge collective par une vie collective intense : les jeunes participent à la gestion des locaux et de la structure et s'investissent dans des projets personnels et collectifs. Les enseignants, présents toute la semaine, assument des fonctions pédagogiques et éducatives.

Depuis, nous avons travaillé à mettre en réseau au niveau régional un certain nombre d'équipes intéressées par une transformation des pratiques pédagogiques et institutionnelles en collège et lycée qui forment ainsi un « collège invisible ». C'est ainsi que le 5 février 2002, nous avons organisé à l'université de Paris X un séminaire intitulé « *Quelles pédagogies aujourd'hui contre les difficultés scolaires au collège et au lycée ?* ». Une réflexion a été conduite sur les possibilités de transférer les acquis pédagogiques et didactiques, issus notamment des structures alternatives, qui pourraient intéresser les collèges et les lycées du tout-venant. Nous avons également travaillé la question de l'accompagnement au changement. Les difficultés rencontrées aujourd'hui par certaines des structures montrent l'utilité de penser un accompagnement des équipes : sinon, épuisées par les luttes menées pour ouvrir et par les multiples problèmes auxquels elles doivent faire face, elles cèdent à la tentation de se déchirer.

La diversité des invités montre l'utilité de faire se rencontrer et discuter sur des objets de travail des personnes, qui situées à des points différents du système éducatif, ont toutes le même intérêt pour le changement du fonctionnement du collège et du lycée. De ce point de vue, cette rencontre a été fructueuse et sera renouvelée cette année sur le thème « *l'école/la ville* ». Les intervenants ont posé clairement le débat qui à mon sens est au centre de la problématique des structures alternatives : celui de l'articulation entre l'institutionnel et le pédagogique. Ces structures font leur preuve en matière éducative ; elles aident des jeunes en grande difficulté à renouer des liens de confiance avec les adultes, avec les autres, avec les institutions scolaires. Reste à inventer ou à transférer des modes d'apprentissage efficaces. Les travaux de Marie-Laure Viaud montrent que dans les établissements alternatifs, la part du pédagogique et du didactique a longtemps été minorée.

Ce n'est plus le cas aujourd'hui : je donnerai ici l'exemple des micro-structures intégrées au lycée Jean-Lurçat. A côté de la réflexion, au demeurant transférable sur la notion de projet personnel de l'élève que développe l'équipe du lycée intégral, il y a dans cet établissement deux directions de travail tout à fait intéressantes : d'une part « l'apprentissage productif » étudié par Frédérique Laude,<sup>199</sup> d'autre part un usage des nouvelles technologies dans une perspective d'apprentissage en autodidaxie et en coopération, qui pourrait être utile à des écoles du tout-venant.

La salle de formation multimedia, au centre de la structure, met à la disposition des jeunes un matériel de très bon niveau, ce qui leur permet d'avoir des activités très

---

<sup>199</sup> « L'Apprentissage Productif est un processus pédagogique qui engendre à la fois le développement de la personne dans sa communauté et le développement de la communauté elle-même. Ce processus est aménagé au travers d'une « filière » d'activités orientées sur un produit dans des situations de vie réelle, filière organisée dans le contexte pédagogique d'un groupe et avec appui des pédagogues. », Convention de 1991, 2<sup>e</sup> conférence du Réseau International d'Ecoles Productives en Europe (INEPS) à Peniche, Portugal. Il s'agit donc d'inverser le rapport conventionnel entre faire et se former. « La Ville pour Ecole » est une structure qui promeut l'Apprentissage Productif ; elle offre deux espaces de formation : la ville où s'effectuent les stages dans tous les domaines possibles : audiovisuel, son, graphisme, vente, presse... ces stages ne visent pas une formation professionnelle : ils permettent de mieux se connaître et d'élaborer un projet personnel de formation, objectif essentiel à atteindre en un an à la LVPE. L'école devient le lieu d'interprétation et d'approfondissement de l'expérience terrain. Suite à ces stages, l'élève élabore avec les enseignants un programme de formation, dévelop. é dans le cadre de cours mais aussi d'une boutique de formation, centre de ressources multimédia destiné à permettre une démarche d'auto et de co-formation. Dans l'atelier d'orientation, les élèves apprennent à s'orienter, renouent avec leur histoire personnelle, se ré-approprient leur parcours au lieu de le subir. En fin d'année, ils intègrent des formations initiales ou en alternance ou poursuivent des études secondaires qu'ils peuvent reprendre en cours d'année. (résumé d'après un document interne de F. Laude, février 2002

diverses. Production de documents variés : pages html, vidéos, émissions de radio (ces documents sont en ligne et accessibles à tous) ; entraînement individualisé aux mathématiques et aux langues grâce à divers logiciels ; recherche de stage et de contacts avec des entreprises. Chacun a son curriculum vitae en ligne et son adresse de messagerie. Ces élèves qui ont eu souvent un rapport difficile avec l'institution scolaire, dans ce cadre-là se montrent autonomes, responsables, curieux et imaginatifs. Loin d'enfermer chaque jeune dans une relation duelle avec la machine, le multimedia, tel qu'il est pensé dans ce dispositif, permet un travail en réseau coopératif avec des échanges à l'interne entre postes et à partir du poste maître mais aussi bien évidemment à l'externe avec des correspondants à distance<sup>200</sup>. Comme le souligne son concepteur et animateur Christian Vanin, autrefois instituteur dans la mouvance de l'ICEM, la proximité est très forte entre les principes de fonctionnement de la boutique et ceux de la pédagogie Freinet : « *Le lien avec Freinet se situe au niveau des principes pédagogiques : faire et produire pour apprendre, mettre la main à la pâte, s'ouvrir sur le monde, expérimenter, créer des communautés, travailler en réseau... Au niveau des valeurs : coopération, mutualisation, démocratie, collégialité, citoyenneté... Au niveau des activités : continuité des modes de travail de la correspondance scolaire et autres échanges (communication écrite, audio, vidéo, fax) au net (chat, forum, mail, web), de la publication ou de l'édition (imprimerie classique des journaux) à la PAO, de la production analogique à l'intégration numérique (images fixes ou animées, radio, musique, textes, hypertextes)...* »<sup>201</sup>

Les premières structures expérimentales créées après 1981 sous le ministère Savary ont une influence minime sur l'ensemble du système scolaire. Elles ont formé des ghettos qui ont permis à certains enseignants et à quelques élèves de vivre à la marge du système. Je renvoie ici aux travaux de Marie-Laure Viaud. D'autres structures, en petit nombre, ont vu le jour depuis. Parmi celles-ci, il faut citer le lycée du Futuroscope que j'accompagne à sa demande depuis la rentrée 2001<sup>202</sup>.

La situation est tout autre aujourd'hui : les décrochages et les abandons précoces au lycée se multiplient de sorte que les structures alternatives qui ont ouvert récemment concernent des jeunes en rupture d'école. On peut considérer que ces structures qui accueillent les « bras cassés » de l'école, servent de soupape de sécurité en ne recevant que des exclus du système normal. Apparemment, on obtient plus facilement les autorisations nécessaires pour monter des lieux expérimentaux pour jeunes décrocheurs que pour développer des projets visant une population d'élèves du tout-venant. Tel est le principal grief fait par les partisans des collèges pionniers à l'administration. C'est ainsi que l'ancienne présidente du mouvement DECLIC écrit : « *Les lycées pour élèves décrocheurs ont fini par ouvrir. Nous non. De fait la question reste entière : peut-on créer un collège dispensant une autre manière d'apprendre à un public ordinaire ?*

---

<sup>200</sup> On trouvera une analyse plus détaillée du fonctionnement de la boutique de formation dans le rapport de l'Inspection Générale de juillet 2002 (n° 2002-035) *L'école et les réseaux numériques*, p. 24 et suivantes

<sup>201</sup> Vanin Ch., document interne, octobre 2002.

<sup>202</sup> Le lycée pilote innovant de Jaunay-Clan, ouvert en 1987, est implanté dans le Futuroscope. Toute son architecture a été pensée autour de l'implantation des technologies de la communication et du travail en autonomie. Il associe des formations de second cycle, des formations universitaires et de la formation continue. Le personnel administratif et pédagogique a été recruté sur la base du volontariat et de son accord avec le projet de l'établissement. Les élèves sont également volontaires et sont recrutés sur la base de leur motivation pour les NTIC et de leur projet personnel.

*Beaucoup sont pourtant d'accord pour reconnaître que le collège actuel va mal. Plus que d'échec scolaire, nous préférons, quant à nous parler d'échec social du collège»<sup>203</sup>.*

Aujourd'hui la question que je me pose est celle du fil à nouer entre des pédagogies différentes ou minoritaires, qu'elles soient mise en œuvre dans des structures différentes, ou par des minorités actives et le fonctionnement d'un collège unique dont le principe même est remis en cause et celui d'un lycée, lui aussi en crise. Si les nouvelles structures accueillant des publics marginalisés (classes relais, structures pour lycéen décrocheurs) sont perçues comme des structures de relégation inavouées, le risque est grand que les écoles du tout venant se désintéressent encore plus des élèves qui résistent de la façon la plus voyante – par l'indiscipline ou par l'absence- aux enseignements scolaires. Inversement, on peut penser que c'est bien dans ces marges que s'inventent des propositions pédagogiques qui pourraient atténuer les tensions actuelles au sein du collège et du lycée et revitaliser la pratique enseignante. A la croisée entre le monde de la formation et de l'accompagnement, entre les établissements ordinaires et les structures différentes, entre le secondaire et l'université, entre les publics d'exclus et les lycéens de classe terminale scientifique du lycée Rodin, entre l'INRP et l'université, j'ai l'impression d'arriver à construire des équilibres fragiles et à nouer des fils entre ces mondes différents.

---

<sup>203</sup> Decker V., 2001, « Peut-on innover avec un public ordinaire ? », *La lettre de l'éducation*, 7 mai 2001, n° 341.

## Conclusion : trois questions issues de la pratique

Si je considère ce que j'ai cherché à faire depuis que j'ai commencé à conduire des recherches, je vois bien que mes travaux n'échappent pas à un marquage autobiographique certain. Ainsi il est patent que la thématique de la difficulté d'apprendre et d'enseigner a son origine dans une histoire personnelle et professionnelle dont j'ai fait état.

Cette thématique a également une dimension éthique et politique : elle réfère à des valeurs que je ne dissimulerai pas, au risque d'être accusée de faire du militantisme et pas de la science, ou, pire encore, de passer pour « naïve ». En effet, poser que l'intelligence est un bien partagé par tous et que tous les élèves peuvent apprendre, c'est interpeller les inégalités de réussite à l'école. Ce qui conduit inévitablement à se demander comment organiser l'établissement et la classe, comment enseigner pour que cette institution soit effectivement équitable et démocratique et à rechercher quelles formes scolaires seraient susceptibles de satisfaire à une double exigence d'équité et de liberté.

Mais, la diversité des travaux que j'ai conduits à partir de cette thématique initiale, m'oblige à assumer pour mon propre compte une "*versatilité systématique*", expression que j'emprunte encore à Perec,<sup>204</sup> versatilité qui pourrait passer pour de la dispersion au regard des normes académiques et du cloisonnement des disciplines. J'ai produit des écrits plus ou moins académiques allant de la revue scientifique à la brochure militante et je me réfère à des univers conceptuels variés allant de la sociologie à la littérature, de la psychologie des apprentissages à la lecture des grands pédagogues. De même, je me suis autant intéressée à la pédagogie qu'à la formation, autant à la classe qu'au fonctionnement de l'établissement dans son contexte, autant aux populations marginalisées qu'aux élèves ordinaires de lycées ordinaires. Pour décrire son travail, Perec prenait au pied de la lettre la métaphore agricole si fréquente dans les sciences sociales. Cet enfant des villes se comparait au paysan labourant plusieurs champs<sup>205</sup>. De la même manière, lorsque je considère les travaux que j'ai relatés dans la première partie de cette note, j'observe qu'ils se rattachent à des champs différents, à des modes d'interrogation qui tournent peut-être autour de la même thématique de la réduction des inégalités de réussite à l'école mais ils l'envisagent selon des perspectives particulières correspondant chaque fois pour moi à un autre type de travail. Ces questions sont bien distinctes ; je les pose cependant dans un emboîtement gigogne même si elles définissent des horizons de travail qui ne s'enchaînent pas selon une logique programmatique.

**La première interrogation est d'ordre pédagogique.**

Comment faire la classe pour donner à tous une chance d'apprendre ? Disposons-nous de connaissances fiables pour éclairer la pratique dans ce sens ?

**La deuxième interrogation relève du champ de la formation.**

Comment former les enseignants ? Comment les aider à analyser et éventuellement à transformer leurs pratiques de façon à ce qu'ils engagent effectivement tous leurs élèves dans des apprentissages ? Disposons nous de connaissances fiables pour éclairer la formation dans ce sens ?

**La troisième interrogation relève de la sociologie de l'école et de l'innovation.**

Que sait-on de l'état de l'école d'aujourd'hui, du rapport aux institutions des acteurs, des habitudes professionnelles qui nous permette d'identifier les obstacles et les leviers de ce changement ?

Ces trois questions sont enracinées dans une pratique concrète d'enseignante, de formatrice, d'intervenante engagée dans des dynamiques institutionnelles et pédagogiques. Elles sont lourdes de sens si on veut bien les prendre au sérieux. Elles sont

<sup>204</sup> C'est ainsi qu'il analyse son travail d'écrivain

<sup>205</sup> Perec G., 1978, "Notes sur ce que je cherche" *Le Figaro*. 08. fév. 1978,

au cœur de la recherche en éducation, même si la recherche doit les retraduire en questions de recherche et n'a pas de vocation à prescrire. Il me semble que ce qui littéralement « anime » mon activité de chercheuse, c'est bien l'espoir - l'illusion - d'apporter quelques éléments permettant d'avancer dans la compréhension et la réduction de la difficulté d'apprendre et d'enseigner à l'école et qui soient utiles aux enseignants. Dans un texte célèbre, Schön évoque « le dilemme de la rigueur ou de la pertinence » qui traverse toute pratique professionnelle et génère, dit-il, « souffrance et angoisse » chez les individus formés selon des règles académiques les plus canoniques<sup>206</sup>. Faut-il, pour paraphraser Schön, rester dans les « hautes terres » à respirer un air raréfié et discuter avec toute la rigueur voulue de problèmes sans aucune portée sociale ou bien prendre le risque d'aborder les problèmes complexes des « basses terres » et traiter les problèmes qui intéressent le genre humain ? J'essaie de conduire des recherches rigoureuses mais les questions qui les ont suscitées, sont bien localisées dans les basses terres.

Longtemps, j'ai éprouvé des réticences à m'engager dans ce récit : je voyais mal comment assembler des fragments plus ou moins disjoints, tant j'étais sous l'emprise du modèle d'une recherche impeccable, et dans la nostalgie peut-être d'une œuvre qui se construirait de façon cohérente. Ce récit qui me donne aujourd'hui l'occasion de reconsidérer et d'analyser mon expérience de recherche, m'amène à inscrire mon travail résolument dans le paradigme d'une recherche en éducation définie par les caractéristiques suivantes :

- une recherche qui vise des objectifs de production de connaissance et aussi des objectifs d'action ;
- une recherche qui s'adosse à une multiréférentialité ;
- une recherche instruite par une pratique et conduite avec, par, et pour des enseignants et des formateurs ;
- une recherche affichant clairement des valeurs de démocratisation de l'école.

Est-il nécessaire d'ajouter que ces caractéristiques, je les retrouve dans les travaux du Cresas comme dans ceux de Crise qui s'occupent de l'école ? Voilà certainement pourquoi dans ces deux équipes, je me trouve bien à travailler avec d'autres. Et cela rend d'autant plus étrange pour moi, le projet d'écrire à la première personne la deuxième partie de cette note de synthèse. Le récit de mon itinéraire n'appartient qu'à moi, mais le travail de conceptualisation, que je présente dans la deuxième partie de cette note prend sa source dans les recherches en équipe menées au Cresas - puis depuis quatre ans au sein du secteur Crise. J'assume, puisque l'exercice le demande, une parole en mon nom propre : qu'il soit entendu cependant que les idées présentées dans cette section sont redevables à une réflexion collective.

Dans le tableau suivant, j'ai cherché à récapituler les différents volets des recherches que j'ai conduites et pour chacune d'entre elles, j'ai disposé mots-clé et rencontres qui ont compté pour moi.

---

<sup>206</sup> Schön D. A, 1996, « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes » in Barbier J-M (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, p. 201.

Recherches socio-historiques sur l'enseignement spécialisé : les instituteurs et le public. Recherche d'archives.

Travail avec Monique Vial (Cresas-INRP) et Paris V 1978-1981. Rencontre avec Ana Maria Bettencourt au séminaire de Viviane Isambert-Jamati.

Thèse soutenue en 1982, puis article RFP (1984), articles sur les publics des classes de perfectionnement (1984). Reprise des travaux avec M. Vial (1998)

Recherche sur la recherche-action, 1985-1990. INRP : Francine Best / Claude Seibel.

Qu'est-ce que la recherche pédagogique ? Qu'est-ce que la recherche-action ?

Recherche-action / Recherche méthodologique/ Recherche documentaire/ Animation scientifique de l'INRP. Enquêtes, Séminaire, Colloque. Inventaire.

Dimension politique et institutionnelle de ces travaux

Cresas : recherche -action, innovation et pédagogie interactive.

Des recherches actions psychopédagogiques au niveau des lycées. Une réflexion sur la transformation des pratiques enseignantes en raison de la transformation des publics Recherche collective. Avec des équipes de terrain et avec des universitaires. Recherches menées notamment avec : A. Cohen A. M. Tolla et Ch. Montandon. Appropriation progressive et mise en oeuvre d'une vision des apprentissages et d'une méthodologie de la recherche-action (1987), (1990), (1996), (1998) (1999), (2000).

Université de Rouen + INRP – mission innovation conduite par Françoise Cros. Les innovations en éducation et en formation (1996-1998)

Une enquête nationale et deux études de cas : Saint Etienne du Rouvray (Rouen) et lycée du temps choisi (Paris), Enquête par entretiens et recherche internationale : le problème de la comparaison. Idée du réseau

Cresas : recherche comparative internationale montée avec F. Platone (INRP), Milice Ribeiro dos Santos (Porto) et Bert Van Oers (Amsterdam) « former à l'innovation et accompagner les innovateurs » Recherche action. Niveau : les professionnels et non plus les élèves

Recherche inspirée par une pratique de formatrice en formation continue et d'accompagnatrice dans le cadre du dispositif de valorisation des innovations et des réussites de Paris (Annie Christophe)

Nanterre : sept 98-septembre 2002. Secteur Crise (H. Belhandouz, L. Croix, J. Pain, A. Vulbeau)

Structures alternatives dans le secondaire. Accompagnement de ces structures (lycée intégral, lycée du Futuroscope) Reprise du thème recherche-action. Livre sur les Classes – relais avec Jacques Pain. Recherches interventions avec Jacques Pain à Colombes.

Autres recherches en position seconde :

Enquête par entretiens avec Nicole Lantier sur les jeunes issus de SES (1987)

Entretiens pour la recherche sur la rentrée scolaire dirigée par Marie-France Doray (1996)

Recherche documentaire : article sur les ZEP (1983)

## ***Deuxième partie***

***Un essai de conceptualisation***

***Du constructivisme piagétien à une approche coopérative de l'école, de la formation et de la recherche***

## Prologues

### Prologue I : dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne...

Tout pourrait partir de cette scène emblématique. On est (mal) assis dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne, le flot de la parole magistrale qui se déverse à travers le micro n'arrive plus à garder prisonnière l'oreille. L'ennui a eu raison de la bonne volonté de l'étudiant et de son désir de réussir le concours. On a « décroché ». Pour échapper à la détresse et au sommeil qui gagnent, un dégageant : détailler la fresque de Puvis de Chavannes qui se déploie derrière l'orateur. Le peintre a représenté la Sorbonne, sous les traits d'une femme avancée en âge, à l'air sombre, vêtue à l'antique. Elle est comme une mère sévère qui, de son cadre, fixerait du regard les étudiants. Elle siège au centre d'un paysage bucolique, entourée de toutes les disciplines académiques : chacune d'entre elles est incarnée par un personnage, « en situation ». Ainsi l'éloquence se donne à voir dans une posture déclamatoire, vaguement ridicule. Mais à l'extrême bord du tableau, un groupe de trois jeunes gens retient l'attention : ils sont debout, autour d'une table de marbre. Aucun ne regarde le public, deux d'entre eux lui tournent même le dos. Tous les trois semblent absorbés dans une activité qui leur a fait oublier qu'ils demeurent sous le regard du spectateur. Ils sont penchés sur la table. L'un d'entre eux tient un compas et trace une figure sur cette table ; les deux autres sont dans une posture d'interrogation active : ils suivent le geste de leur compagnon et en interrogent la raison. Dans le commentaire sous la fresque, le peintre a écrit « *La géométrie est figurée par un groupe absorbé dans la recherche d'un problème* ».

J'ignore si Puvis de Chavannes s'intéressait à la pédagogie et je m'en soucie peu pour la scène que je relate ici. Je voudrais signaler seulement ce paradoxe : c'est dans cette grande salle fermée où se perpétue la tradition de l'enseignement magistral que figure une mise en image d'une école aux champs, d'un travail en petits groupes entre pairs, d'une activité de recherche libre. Espérons que la fresque aura fait rêver plus d'un étudiant distrait ; il s'en souviendra peut-être lorsqu'il sera devenu professeur lui-même. Ce n'est pas certainement pas l'audition des leçons délivrées dans cet amphithéâtre, qui lui aura suggéré qu'il est possible de transmettre son savoir autrement et mieux qu'en l'exposant avec clarté et élégance.

On l'aura compris, dans cette scène, sont présentes différentes pièces du puzzle que je m'occupe à reconstituer : le travail en équipes, les activités de recherche, les disciplines enseignées et aussi la relation entre la formation initiale et l'exercice du métier d'enseignant. Autant de questions que j'aborde dans la deuxième partie de cette note d'habilitation.

## Prologue II : des pédagogies faiblement intégrées en collège et en lycée

Reprenons l'image de Puvis de Chavannes. Elle est ancienne tout comme le sont les pédagogies qu'on désigne pourtant comme « modernes »<sup>207</sup> et actives. J'entends par là les pédagogies qui reposent sur l'idée que l'école doit être un milieu de vie favorisant l'activité, les échanges et la construction des connaissances par les élèves eux-mêmes. Sans remonter aux ancêtres prestigieux, on se souviendra que voilà plus d'un siècle que ces pédagogies sont connues et travaillées ; et que leurs fondements paraissent d'autant plus fermes qu'ils sont soutenus par diverses théories psychologiques et, au premier chef, par le constructivisme piagétien. En miroir, au groupe des jeunes mathématiciens de la fresque de la Sorbonne, répond la description émerveillée que Piaget fait d'un groupe de lycéens, rencontrés dans une école Decroly, occupés collectivement à résoudre, seuls, un problème de géométrie analytique<sup>208</sup>.

Au fil du temps, ces pédagogies ont gagné en notoriété, en même temps que les approches psychologiques de l'acte d'apprendre qui les inspirent, se sont affinées et complexifiées : on parle aujourd'hui volontiers de pédagogies et de didactiques « socio-constructivistes ». Ces approches ont fait l'objet de recensions et synthèses (Bertrand 1998, Jonnaert 2000<sup>209</sup>). Elles sont bien connues dans les milieux de la formation des formateurs, elles sont diffusées par les revues professionnelles et servent de cadre de référence officiel. Dans un colloque récent, A. Weil-Barais ironise sur la « doxa constructiviste »<sup>210</sup>. Les recommandations concernant aujourd'hui les « travaux personnels encadrés » au lycée et les « itinéraires de découverte » au collège sont un exemple de la fortune de l'approche socio-constructiviste. L'expérimentation de « la main à la pâte » également.

Au demeurant, les chercheurs depuis fort longtemps s'intéressent aux pédagogies de groupes. Aussi, on peut douter de la nécessité et de la nouveauté d'analyses, par ailleurs lourdes à mener du fait du temps considérable qu'elles requièrent et des difficultés attachées à toute recherche en situation réelle.

C'est en regardant la réalité du fonctionnement quotidien des classes qu'on trouvera des éléments de réponse et une justification de l'utilité des recherches présentées ici. Le contraste est grand entre la diffusion large de ces théories pédagogiques et psychologiques, même lorsqu'elles sont empiriquement fondées, et les pratiques effectives en milieu scolaire ordinaire. J'en veux pour preuve les résistances véhémentes à la mise en œuvre - dans l'enseignement secondaire - de dispositifs pédagogiques s'inspirant de ces logiques, et la puissance persistante des modèles expositifs ; cela, alors même que ces modèles font la preuve de leurs limites aujourd'hui face à des publics de plus en plus hétérogènes, de plus en plus éloignés de la culture scolaire. Pourtant les pratiques les plus routinières, parce que les plus fréquentes à tous les niveaux d'enseignement et en particulier dans les grandes classes et à l'université, paraissent avoir

---

<sup>207</sup> Je reprends ici le titre d'un texte de Piaget de 1949, réédité in Piaget J., 1998, *De la Pédagogie*, Paris, O. Jacob, p. 193-197.

<sup>208</sup> Piaget J., 1948, *Où va l'éducation ?* rééd. Paris, Folio, 1988, p. 91.

<sup>209</sup> Bertrand Y., 1998, *Théories contemporaines de l'éducation*, Québec, Editions nouvelles.

Jonnaert Ph., Vander Borght C., 1999, *Créer des conditions d'apprentissage, un cadre de référence socioconstructiviste*, Bruxelles. De Boeck.

<sup>210</sup> Weil-Barais A., 2001, *Actes du colloque constructivisme : usages et perspectives en éducation*, 4-8 sept. 2000, univ. de Genève.

une légitimité indiscutable sans que soit mise en cause leur efficacité. Elles semblent aller de soi. Inversement, les pratiques pédagogiques qui s'inspirent d'une approche interactionniste et constructiviste, doivent constamment être justifiées. L'intégration des théories constructivistes demeure encore faible au collège et au lycée.

Une chercheuse genevoise, E. Vellas <sup>211</sup> rapporte ce constat de Piaget en 1965 : « *On est saisi d'un véritable effroi devant la disproportion qui subsiste aujourd'hui, entre l'immensité des efforts accomplis et l'absence d'un renouvellement fondamental des méthodes, des programmes, de la position des problèmes et, pour tout dire, de la pédagogie dans son ensemble.* » Ce constat, elle le reprend quarante ans plus tard pour décrire la situation genevoise actuelle. « *Les travaux développés dans la perspective du constructivisme commencent depuis quelques années à servir, officiellement, de cadre de référence aux systèmes éducatifs. Leur reconnaissance entraîne, en toute cohérence, des recommandations institutionnelles à pratiquer un enseignement plus interactionniste, rendant l'enfant plus actif : situations de recherches inspirées des didactiques des disciplines; démarches de projet, conseil de classe, apprentissage coopératif provenant des pédagogies actives; réflexion métacognitive proposée par les théories de l'apprentissage les plus actuelles. Mais, sur le terrain, ces situations d'apprentissage, prônées par les moyens d'enseignement officiels, ont l'art de se mettre à servir d'autres paradigmes de la cognition que celui du constructivisme.* »

On pourrait produire les mêmes observations à propos de la situation française en ajoutant que les incitations officielles au changement des pratiques ne sont pas toujours perçues comme des réponses au désarroi et au sentiment d'impuissance qu'éprouvent nombre de professeurs de collège et de lycée face aux nouvelles formes d'échec scolaire engendrées par la massification de l'école. Dans les salles de professeurs, dans la rue et chez certains politiques ces dernières années, on entend conjointement une critique d'un discours officiel de la rénovation pédagogique accusé d'être démagogique et irréaliste et une mise en doute de la légitimité de la présence d'une fraction de la jeunesse au collège et au lycée.

E. Vellas avance différentes explications pour rendre compte du fossé observé et propose en regard, des pistes de travail à ouvrir. Parmi ses hypothèses, je retiendrai les suivantes :

« - *la difficulté de communiquer les épistémologies constructivistes dans un langage accessible,*  
- *l'absence de synthèse des implications pédagogiques des théories constructivistes,*  
- *des pratiques de formations initiales ou continues des maîtres incohérentes avec le paradigme constructiviste,*  
- *la faiblesse d'une recherche pédagogique tentant et testant des programmes d'action dans des optiques constructivistes* ».

Voilà autant de raisons encourageant à persévérer dans le type de recherches que j'ai conduites jusqu'à ces dernières années. Manquent peut-être des travaux pour le collège et le lycée, enracinés dans des expérimentations de terrain, qui apporteraient aux praticiens des éclairages sur les organisations, les tâches, les modes de guidage à privilégier pour créer un environnement favorable à l'activité et à des apprentissages solides en milieu scolaire. Manquent aussi des dispositifs de formation et

---

<sup>211</sup> Vellas E., 2001, « La mise en œuvre de pédagogies actives et constructivistes », texte disponible sur le site LIFE de l'université de Genève.

d'accompagnement des enseignants en adéquation avec cette vision des apprentissages. Telle est l'ambition des recherches que j'ai menées dans l'enseignement secondaire et en formation.

Dans la première partie de ce document, il a été relaté comment et dans quel contexte ces travaux ont été développés. Dans la deuxième partie de cette note d'habilitation, après en avoir rappelé les soubassements théoriques, je voudrais rapporter quelques conclusions de ces recherches et ouvrir sur un essai de définition d'une démarche de recherche adéquate aux objets étudiés.

# Ancrages théoriques

## Un éclectisme assumé

Toute situation d'enseignement ou de formation en contexte est un phénomène complexe à appréhender en raison de la multiplicité des paramètres qui influent sur elle. Le moment didactique est, on le sait, précédé de «  *multiples événements sociétaux, sociologiques, psychologiques, éthiques* »<sup>212</sup>. Bronfenbrenner a montré que l'activité scolaire s'inscrit dans un milieu où s'actualisent et interagissent plusieurs systèmes qui vont de l'environnement immédiat dans lequel se trouve chaque élève jusqu'aux macro-systèmes qui soutiennent la culture<sup>213</sup>. C'est bien la raison pour laquelle les sciences de l'éducation s'appuient sur plusieurs disciplines de recherche et sur plusieurs ordres de discours.

Il est vrai aussi que l'objet interrogé ici - à savoir le travail par petits groupes de pairs en milieu scolaire et en formation - invite au polyglottisme, cher à Ardoino. Comme le montrent les synthèses (Meirieu<sup>214</sup>, Plety<sup>215</sup>), cet objet est étudié selon des orientations multiples : psychologie sociale, psychologie du développement, sociologie, pédagogie, didactique de l'oral, sciences du langage.

Dans mes recherches psycho-pédagogiques, je me réfère par conséquent à des auteurs relevant de disciplines différentes. Expérimenter des protocoles en matière pédagogique et de formation demande une conception des apprentissages élaborée à partir des travaux de la psychologie du développement et des travaux de pédagogues. Etudier les échanges entre élèves et entre élèves et enseignants au sein de la classe, peut faire l'objet de plusieurs lectures (Sirota 1988,<sup>216</sup> Blanchard-Laville<sup>217</sup>) : linguistique, didactique, psychologique et sociologique si l'on admet que dès qu'il y a intersubjectivité, il y a du social et que tout rapport au sein de la classe est un rapport social. Enfin, s'interroger sur les conditions et les moyens pour intégrer cette approche dans les enseignements et en formation, ouvre sur une analyse politique et sociologique de l'état de l'école aujourd'hui qui peut être conduite à la lumière de différents domaines de la sociologie : sociologie des enseignants, sociologie de l'innovation et du changement. Cette diversité des références rend peut-être plus difficile la localisation de ces travaux, leur repérage et leur prise en compte par la communauté des chercheurs. Mais, je la revendique ; après tout, d'après l'étymologie, être éclectique c'est être apte à choisir<sup>218</sup>. Au demeurant, la mise en interaction, sinon l'intégration de ces différents niveaux de discours et de ces différents champs de recherche est loin d'être acquise. S'agissant du Cresas, un ouvrage serait à écrire : celui qui montrerait comment psychologie du développement, psycho-sociologie, pédagogie, didactique, socio-

---

<sup>212</sup> Pourtois J-P., Desmet H., 2002, *L'éducation post-moderne*, Paris, PUF, p. 18.

<sup>213</sup> Bronfenbrenner U., 1976, « l'écologie expérimentale de l'éducation » 1976, in Beaudot A. (dir.), 1981, *Sociologie de l'école*, Paris, Dunod.

<sup>214</sup> Meirieu M., 1983, *Apprendre en groupe*, tomes I et II, Lyon, Chronique Sociale.

<sup>215</sup> Plety R., 1998, *Comment apprendre et se former en groupe*, Paris, Retz.

<sup>216</sup> Sirota R., 1988, *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF.

<sup>217</sup> Blanchard-Laville (dir.), 1999, *Variations sur une leçon de mathématiques*, Paris, L'Harmattan, Dans cet ouvrage collectif, le secteur « Savoir et rapport au savoir » apporte une lecture polyphonique d'une même séquence de mathématiques à l'école élémentaire allant d'une approche didactique de la séquence à une interrogation sur la prise en compte de l'identité sexuée dans les interactions entre l'enseignante et les élèves.

<sup>218</sup> d'après le Wartburg repris dans le dict. Robert. contr : sectaire, exclusif.

linguistique et sociologie, se sont ou ne se sont pas articulées pour construire les principes de la « pédagogie interactive ». Ce travail serait à mener collectivement par celles et ceux qui sont ou ont été les porteurs de ces différents paradigmes au sein de cette équipe de recherche<sup>219</sup>. Dans l'équipe « Crise », nous travaillons à partir de nos bagages théoriques respectifs, à construire ensemble une théorisation de la notion de crise dans et hors l'école.

Dans ce chapitre, seront rappelées les œuvres qui ont constitué le socle théorique de la conception des apprentissages que j'ai travaillée en collège et en lycée et en formation continue auprès d'enseignants du second degré. Le cadre intellectuel de ce volet de mon travail s'est forgé initialement au sein de l'équipe du Cresas par la lecture des textes de mes collègues travaillant à l'école élémentaire et dans des institutions de la petite enfance et par celle des œuvres auxquelles cette équipe se réfère. Ce cadre a évolué même si ces textes demeurent toujours des points d'appui. Des apports, nouveaux - pour moi tout du moins - la pédagogie coopérative anglo-saxonne et la pédagogie institutionnelle que j'ai concrètement rencontrée en intégrant l'équipe de recherche « Crise » de Paris X, enrichissent aujourd'hui, ma réflexion.

L'inscription initiale dans les recherches du Cresas me fait donc privilégier ici des auteurs s'inscrivant dans le champ de la psychologie du développement. Les recherches pédagogiques du Cresas reposent en effet sur une théorie du développement cognitif qui prend ses sources fondamentalement dans les travaux de Piaget et de Wallon et elles sont contemporaines des recherches de l'école de Genève (Doise et Mugny, Perret-Clermont), des travaux de Monteil et de Gilly et de la découverte par le public francophone des écrits de Vygotsky, de la psychologie cognitive de Bruner. Dans les principaux écrits du Cresas consacrés à la pédagogie<sup>220</sup>, eux-mêmes adossés aux recherches sur les activités des jeunes enfants en milieu collectif, les références à Piaget et à Wallon, complétées par Vygotsky puis Bruner sont affichées de façon récurrente ainsi que les références aux grands pédagogues (Freinet et Cousinet).

Ces références semblent aller de soi pour qui s'intéresse au travail par groupes en classe tant on privilégie dans les écrits actuels sur l'école le paradigme de la psychologie développementale. Mais, lorsque j'ai commencé à m'intéresser au travail par petits groupes à Beaumont sur Oise, l'essentiel se jouait, semble-t-il dans la relation et nous parlions peu d'apprentissage cognitif. En revanche, on nous initiait à l'emploi des sociogrammes et nous discutions de non-directivité. L'ouvrage de Bany et Johnson<sup>221</sup>, souvent cité à cette période, en témoigne. Dans ce livre adressé aux enseignants du primaire et du secondaire, on présente des aperçus sur la dynamique des groupes dans l'enseignement, les styles de leadership, les caractéristiques psycho-sociales du groupe classe. En revanche, rien n'est dit sur ce qui fait le fond de l'activité de l'enseignant et de celle des élèves : à savoir enseigner et apprendre des savoirs scolaires. Aujourd'hui, cette culture a perdu son audience dans le champ scolaire. Un ouvrage récent en apporte la démonstration<sup>222</sup>. Ce livre exprime la voix de l'institution : rédigé par des formatrices en formation continue et par une universitaire didacticienne du français langue maternelle, il

---

<sup>219</sup> C'est ainsi que nous construisons ensemble une réflexion sur la ville comme ressource pour l'école.

<sup>220</sup> Cresas, 1987, *On n'apprend pas tout seul*, 1991, *Naissance d'une pédagogie interactive* et dans le dossier de la *Revue française de pédagogie* réalisé en 1999. Ces ouvrages ont été rédigés par les équipes travaillant à l'école élémentaire.

<sup>221</sup> Bany M-A, Johnson L. V, 1964, tr. fr 1969, *dynamique des groupes et éducation : le groupe classe*, Paris, Dunod.

<sup>222</sup> Delprat Cl., Moïrot Fr. et Garcia-Debane Cl., 2001, *Le français en question : Des réponses dans les pratiques et les recherches*, Delagrave-CRDP. Midi-Pyrénées.

est préfacé par une inspectrice générale de lettres. Les auteures (Delprat, Moiroit 2001) consacrent à l'oral en classe en tout vingt pages sur deux cent quatre-vingt-dix. Preuve s'il en est du peu d'espace accordé à la parole des élèves dans l'enseignement secondaire. C'est à ce propos qu'elles évoquent le travail par groupes mais elles s'appuient exclusivement sur la théorie du conflit socio-cognitif des néo-piagétiens. La place dans la littérature professionnelle accordée aujourd'hui aux approches focalisées sur la dimension cognitive des apprentissages est, peut-être à mettre en relation avec le poids des approches didactiques. Ces dernières permettent à l'enseignant de revendiquer, dans l'exercice de son métier, une « technicité » et une « professionnalité » rassurantes au sens où elles n'obligent pas à interroger le rapport à l'exercice professionnel et les ambivalences qu'en tant que personne, on peut éprouver à exercer ce métier.

Après avoir relaté ce que j'ai retenu pour mon propre compte de la lecture des auteurs canoniques, je signalerai les points à propos desquels l'approche piagétienne me semble devoir être discutée et complétée. Sera abordé, chemin faisant, le débat sur la compatibilité entre les théories piagésiennes et vygotskiennes, débat qu'il est nécessaire de revisiter puisque dans mon travail, les deux auteurs sont sollicités. Puis, sera résumée la conceptualisation des équipes du Cresas, travaillant auprès de jeunes enfants et à l'école élémentaire. J'ai ici deux visées pour mon écriture : montrer ce que cette conceptualisation doit au piagétisme, montrer ce qu'elle apporte d'inédit. Dans les recherches menées en collège et en lycée et dont les publications sont postérieures à la parution de *Naissance d'une pédagogie interactive*, cette conceptualisation a été assimilée, accommodée, et reconstruite du fait du nouveau contexte et de ses contraintes propres. J'évoquerai également les auteurs anglo-saxons qui enrichissent aujourd'hui mon élaboration.

## Les points d'appui : Piaget, Vygotsky, Bruner

La possibilité d'une association entre le piagétisme et les approches de la psychologie culturelle est régulièrement débattue dans la littérature psychologique et didactique. Jean-Pierre Astolfi en vient même à proposer de défaire ce qu'il appelle des « amalgames »<sup>223</sup> entre les apports de Piaget et ceux de Bachelard et de Vygotsky. La controverse initiée par Vygotsky en 1934<sup>224</sup>, malgré les réponses de Piaget vingt huit ans plus tard<sup>225</sup>, est loin d'être éteinte : en témoignent des colloques récents sur le sujet qui ont pour thème la clarification entre les différents constructivismes, et la discussion sur l'intégration possible entre les théories piagésiennes et vygotskiennes (SRED<sup>226</sup>, Brossard et Fijalkow<sup>227</sup>). Il me faut donc ici y revenir, même de façon succincte.

L'exercice est périlleux, au moins pour deux raisons. La découverte tardive en France des œuvres de Vygotsky explique peut-être que son approche tend à devenir la théorie dominante ; inversement, la lecture de Piaget passe pour démodée. Le risque est grand aussi de redire des lieux communs tant ces auteurs sont commentés et le débat connu. C'est en partant du point de vue qui est le mien, celui d'une pédagogue et d'une formatrice que j'approche ces auteurs. Piaget a signalé combien l'école gagnerait à

---

<sup>223</sup> Astolfi J-P, 2001, « Qui donc n'est pas constructiviste ? », in *Actes du colloque Constructivisme : usages et perspectives en éducation, Genève, 4-8 septembre 2000*, SRED, Cahier 8, Genève, 2001 ;

<sup>224</sup> Vygotsky, L., 1934, *Pensée et langage*, Paris, La Découverte, 1997.

<sup>225</sup> Piaget J., 1962, « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotsky » in Bronckart J-P. et al, 1985, *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

<sup>226</sup> SRED, 2001, *Constructivismes : usages et perspective en éducation*, cahier 8, septembre 2001, Genève.

<sup>227</sup> Brossard M., Fijalkow J., 2001, *Apprendre à l'école, perspectives piagésiennes et vygotskiennes*, Bordeaux, PUB,

prendre en considération ce qu'il appelle les démarches naturelles d'apprentissage ; quant à Vygotsky, sa théorie l'amène à envisager que l'école est le lieu privilégié où se construit le développement cognitif de l'enfant. « *On n'a jamais fini de relire Vygotsky et Piaget* » nous dit Vergnaud<sup>228</sup>. Le propre des œuvres majeures, celles qui traversent le temps avec succès, est bien de supporter des lectures plus ou moins pertinentes, y compris la mienne.

## Le constructivisme piagétien, définition, implications pédagogiques

C'est pour élaborer une épistémologie qui rende compte de la genèse des structures logiques fondamentales, que Piaget élabore sa théorie du développement cognitif ; en opposition avec l'empirisme (les connaissances seraient dues aux seules perceptions), sa théorie de la connaissance est définie comme un « *constructivisme avec l'élaboration continue d'opérations et de structures nouvelles* »<sup>229</sup>.

On sait que, prenant appui sur la logique et sur la biologie à laquelle il emprunte son langage, Piaget considère que, de même que l'adaptation de l'organisme au milieu peut être définie par un équilibre résultant d'un processus d'assimilation / accommodation, de même le développement de l'intelligence consiste en une série d'adaptations mentales, grâce aux processus d'assimilation / accommodation / équilibration. Dans sa confrontation avec le monde, le sujet rencontre des objets qui résistent à ses schèmes, ce qui entraîne des déséquilibres et des crises, et conduit à la mise en mouvement d'activités de régulation (assimilation et accommodation) en vue de faire disparaître ce conflit cognitif, cette activité étant accompagnée d'une prise de conscience et de réflexivité : Piaget distingue alors entre l'« *abstraction empirique* » réflexion par le sujet sur les objets du monde physique, extérieurs à lui, « *l'abstraction réfléchissante* », réflexion sur les opérations auxquelles il procède et l'« *abstraction réfléchie* » ou « *pensée réflexive* » qui thématise et met en correspondance ce qu'il y a encore d'opérationnel dans la phase d'abstraction réfléchissante<sup>230</sup>.

Le mécanisme d'adaptation entre le monde et le sujet est celui de l'équilibration dite « *majorante* » au sens où la résolution des déséquilibres ne conduit pas au retour à des équilibres antérieurs mais à la construction d'un système cognitif plus puissant que le système antérieur. Cette nouvelle théorie persistera tant qu'elle sera suffisante pour comprendre le monde. C'est ainsi que peu à peu progressent les facultés cognitives, non pas par simple maturation, de façon linéaire, mais dans l'interaction avec les objets du monde, par dépassements et reconstructions successives de nouvelles structures, dans un mouvement dialectique entre assimilation et accommodation. Ces mécanismes, ici très rapidement résumés, sont, dit Piaget, « *visibles dès la naissance... entièrement généraux et se retrouvent aux différents niveaux de la pensée scientifique* »<sup>231</sup>.

Dans cette approche, l'intelligence n'est pas une faculté mentale parmi d'autres. C'est « *un système d'opérations vivantes et agissantes* »<sup>232</sup>. Piaget dit encore : « *Les fonctions essentielles de l'intelligence consistent à comprendre et à inventer, autrement*

---

<sup>228</sup> Vergnaud G., « On n'a jamais fini de relire Vygotsky et Piaget.. » in Clot Y. (dir.), 2002, *Avec Vygotsky*, Paris, Paris, La Dispute.

<sup>229</sup> Piaget J., 1979, « La psychogenèse des connaissances et sa signification épistémologique » in (coll.) *Théories du langage, théories de l'apprentissage*, Paris, Seuil, p. 53.

<sup>230</sup> Piaget J., 1979, opus cit., p. 57.

<sup>231</sup> Piaget J., opus cit., 1979, p. 54.

<sup>232</sup> Piaget J., 1968, *Psychologie de l'intelligence*, Paris, A. Colin, p. 13.

*dit à construire des structures en structurant le réel* »<sup>233</sup>. Penser, c'est agir et l'action est à la source de la connaissance : connaître c'est agir et la connaissance se structure à travers les activités du sujet. Ainsi, l'enfant n'est pas un verre vide, soumis passivement aux influences de son environnement. Il construit activement sa personne et son rapport au monde physique et social. Dès le plus jeune âge, il se développe à partir de son exploration du milieu qui l'environne...mais ce qu'il manipule au cours de ses découvertes, ce sont ses connaissances et les conceptions qu'il en a déjà. A chaque étape de son développement, il construit les objets de connaissances et crée ses instruments de connaissance. Ce processus concerne tout être humain quels que soient les contextes sociaux et culturels de son expérience. Tout sujet doit s'accommoder à l'espace, classer des objets, les sérier, les comparer.

Cette conception, très générale, très universaliste du développement cognitif, construite à partir de l'observation d'enfants pris individuellement - en l'occurrence les siens - concerne aussi les enseignants qui, eux, s'adressent à une collectivité d'élèves, dans un cadre institué. Elle a en effet des incidences très fortes en matière éducative et scolaire. Piaget les a abordées dans ses textes sur la pédagogie et l'école et suggérait même aux praticiens, dans une logique applicationniste un peu désuète, de « *modeler les méthodes de la pédagogie sur les données de la psychologie infantile* »<sup>234</sup>. Ce sont ces dernières qui m'intéressent ici.

Tout d'abord, l'approche piagétienne du développement conduit à un optimisme fondamental. Tout enfant, si démuni soit-il, est crédité de la possibilité et de la nécessité de se développer intellectuellement. Ensuite, cette approche induit un renversement radical de notre image de l'apprentissage et de la relation enfant/adulte, l'apprentissage n'est plus envisagé comme l'enregistrement passif de données extérieures dispensées avec plus ou moins d'habileté par le maître. L'éducation n'est pas non plus l'exercice d'une intelligence pré-existante. La vision courante de la relation enfant/adulte qui repose sur le mépris intellectuel de l'enfance, comprise comme « *un état de sous-développement et d'incomplétude* »<sup>235</sup>, pour reprendre la formule d'Emilia Ferreiro, est ici invalidée : l'enfant piagétien est un créateur et un penseur et la source des connaissances sur comment se construisent nos connaissances. A propos de ses propres travaux sur l'entrée dans la langue écrite, E. Ferreiro souligne que ce qui est proprement scandaleux pour le sens commun, c'est d'admettre qu'avant même de savoir lire et écrire, « *l'enfant pense à propos de l'écrit avant l'école et malgré l'école* »<sup>236</sup>.

Cette conception de l'enfant-penseur, si on la prend au sérieux, oblige à accepter l'idée de réciprocité en pédagogie. Les élèves nous enseigneraient autant que nous les enseignons.

Pourtant, dans l'enseignement secondaire en particulier, la différence d'âge, de statut, de culture, d'expérience, tous ces éléments renforcent l'asymétrie entre enseignants et élèves et incitent à déprécier la pensée de ces derniers. C'est ainsi que leurs productions, qu'elles soient orales (si rarement sollicitées) ou écrites, sont imparfaites et incomplètes et se bornent à des imitations plus ou moins heureuses de modèles adultes et à des réponses convenues. C'est la pédagogie du dialogue réduite à

---

<sup>233</sup> Piaget J., 1965, « Education et instruction » in Piaget J., 1969, *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël, p. 47.

<sup>234</sup> Piaget J., 1934, « remarques psychologiques sur le travail par équipes », rééd. in Piaget J., 1998, *De la pédagogie*, Paris, O. Jacob, p. 146.

<sup>235</sup> Ferreiro E., 1997, « L'enfant après Piaget : un partenaire intellectuel pour l'adulte » in *Psychologie Française*, Tome 42-1.

<sup>236</sup> Ferreiro E., opus cit., p. 73.

une pédagogie de la devinette que critiquent Giordan et de Vecchi<sup>237</sup>. On devine alors le désarroi de l'adulte qui pratique cette « pédagogie-Topaze » lorsque certains élèves s'aventurent à « réfléchir à haute voix » au lieu de donner la réponse attendue et formulent des remarques incongrues, c'est à dire imprévues. Ne sachant que faire de ces incursions / excursions intellectuelles, il sera tenté de les disqualifier ou de les tourner en dérision par des jugements tels que « absurdités », « hors sujet », « non pertinent », « hors de propos ». On comprend que dans ces conditions toute prise de parole puisse être comprise par les élèves comme une prise de risque inutile : celui de se faire signifier son incompetence, qui plus est, devant l'ensemble de la classe. Il y a là peut-être une des origines des violences en retour que manifestent certains élèves adolescents, face à la méfiance et au mépris intellectuel dont ils se savent l'objet. Ou la raison du prudent silence qui règne dans certaines grandes classes ; mutisme collectif déploré par leurs enseignants par des expressions telles que : « classe endormie », « absence de participation », « classe éteinte ».

Mais si l'on suit Piaget, on considérera que « *l'enfance n'est pas un mal nécessaire* »<sup>238</sup>, a fortiori l'adolescence non plus, sans pour autant vénérer ces âges plus que d'autres. La vision piagétienne du développement qui invite à reconnaître comme des penseurs et des chercheurs, les élèves, si loin des adultes soient-ils, nous permet d'accepter l'idée que les professeurs puissent, dans l'exercice de leur métier, apprendre quelque chose d'eux et qu'il vaudrait réellement la peine de les écouter. Se mettre à l'écoute d'une pensée en construction pour comprendre comment se construisent les connaissances est un enjeu intéressant pour ceux qui ont pour mandat de faire acquérir des savoirs. Cela demande cependant une curiosité et une connaissance suffisante de la psychologie de l'enfant sinon, écrit Piaget, « *le maître comprend mal les démarches spontanées des enfants et ne parvient donc pas à mettre à profit ce qu'il considère comme insignifiant* »<sup>239</sup> et comme une simple perte de temps »<sup>240</sup>. Cette écoute attentive n'est pas si loin de l'idée que Bruner développera plus tard lorsqu'il définira le rôle de l'enseignant. Pour Bruner, considérer l'enfant à la fois comme « *un épistémologue et quelqu'un qui apprend...* », incite l'enseignant à « *reconnaître le point de vue de l'enfant dans le processus éducatif... il cherche à comprendre ce que pense l'enfant et comment il aboutit à une conclusion.* »<sup>241</sup>.

Enfin, cette vision du développement permet de définir les tâches de l'enseignant et son programme de travail. Si le professeur ne se contente plus d'être un conférencier qui transmet sous une forme plus ou moins élégante les informations que l'élève enregistre, alors il lui revient par ses actions de renforcer « *le développement spontané de l'enfant... au lieu de l'inhiber, comme (l'école) le fait souvent* »<sup>242</sup>. Piaget parle aussi d'une école qui, par méconnaissance du développement de l'enfant, l'« *entrave* » et le « *dessèche* »<sup>243</sup> parce qu'elle refuse de tabler sur son activité et sa recherche spontanée. Pour cela, il faut créer un environnement didactique favorisant le processus d'auto-construction de la pensée, activer ce processus de déséquilibre/équilibre et faciliter la réflexion des élèves sur leur propre activité de pensée. Ce qui signifie concrètement : d'abord proposer des situations didactiques, des problèmes qui dérangent les conceptions des élèves et les conduisent à développer une activité réflexive et à rechercher les réaménagements nécessaires pour disposer de conceptions plus

<sup>237</sup> Giordan A., de Vecchi G., 1994, *Les origines du savoir*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

<sup>238</sup> Piaget J., 1969, p. 24.

<sup>239</sup> c'est moi qui souligne

<sup>240</sup> Piaget J., 1969, *op. cit.*, p. 103.

<sup>241</sup> Bruner J., 1996, *l'éducation entrée dans la culture*, Paris, Retz, p. 77.

<sup>242</sup> Piaget J., 1962, *op. cit.*, p. 133.

<sup>243</sup> Piaget J., 1962, *op. cit.* p. 134.

adéquates ; mais aussi faciliter et soutenir par une écoute attentive et ses interventions diverses, l'activité déployée par les élèves. L'enseignant pourra par exemple « *poser des problèmes utiles à l'enfant et ensuite organiser des contre-exemples forçant à la réflexion et obligeant au contrôle de solutions trop hâtives* »<sup>244</sup>. C'est ce que nous avons tenté de faire et parfois réussi dans nos expérimentations en lycée et en collège.

Pour Piaget, prendre appui sur le besoin d'agir, d'expérimenter et de comprendre de l'enfant qui est celui de tout être humain aide à résoudre le problème de la motivation ou plutôt de l'absence de motivation à l'école. Dans *Psychologie et pédagogie*, Piaget dénonce une école traditionnelle dans laquelle l'activité de l'élève demeure, dit-il, « *hétéronome parce que liée à la contrainte continue du maître* »<sup>245</sup>, même si cette contrainte ne suscite pas d'opposition apparente ou consciente. La pédagogie traditionnelle, nous dit Piaget, commet une double erreur : d'une part, elle attribue aux enfants les mêmes structures mentales qu'aux adultes – d'où des échecs inévitables lorsqu'on présente trop tôt ou de façon inassimilable des objets de savoir - d'autre part elle dénie aux enfants ce qu'on accorde volontiers aux adultes : la reconnaissance du fait qu'on a besoin d'agir. « *L'enfant serait capable d'œuvrer sans motif, d'acquérir sur commande les connaissances les plus disparates, de faire n'importe quel travail simplement parce que c'est exigé par l'école mais sans que ce travail réponde à aucun besoin émanant de lui-même enfant, de sa vie d'enfant.* »<sup>246</sup>. Contre cette vision de l'enfance qui méconnaît les besoins de l'enfant en tant qu'être humain, Piaget soutient que comme l'adulte, « *l'enfant est un être actif dont l'action, régie par la loi de l'intérêt ou du besoin, ne saurait donner son plein rendement si l'on ne fait pas appel aux mobiles autonomes de cette activité* »<sup>247</sup>. Cette opposition entre l'école qui « *fait travailler* » et l'école qui reconnaît l'enfant comme un être actif et respecte son besoin d'agir et de connaître, est brutale. Gardons-la pour le moment, même si les expériences conduites en collège et en lycée amènent à la nuancer comme je le signalerai plus loin.

En conclusion de cette brève présentation du constructivisme piagétien, je considère que mes recherches en collège et en lycée, peuvent s'en revendiquer au sens où les participants aux travaux partageaient au moins l'idée que les élèves – même les plus éloignés du monde scolaire - pouvaient tous s'engager dans des apprentissages et le feraient d'autant mieux qu'ils seraient dans un environnement didactique riche et ouvert leur permettant d'explorer en toute liberté intellectuelle, des problèmes intellectuellement stimulants.

## **De l'égo-centrisme initial à la coopération, conséquences pédagogiques**

J'ai souligné le caractère très général de l'approche piagétienne. Piaget théorise le développement de catégories de pensée universelles, il pense les aspects les plus généraux de la connaissance, indépendamment de la culture et du social. C'est aujourd'hui un des aspects les plus discutés de son oeuvre. Pour Bronckart, l'une des impasses de l'oeuvre de Piaget c'est une « *lecture des processus d'hominisation qui reste sans histoire* »<sup>248</sup>. Quelle est la place du social, dans la construction de la pensée ? Quelle est la relation entre les expériences à travers lesquelles se construit la pensée de l'enfant et la vie sociale ? C'est à partir de ces questions, posées à la suite de Wallon et

---

<sup>244</sup> Piaget J., 1971, 1998, *op. cit.*, p. 21

<sup>245</sup> Piaget J., 1969, *op. cit.*, p. 222.

<sup>246</sup> cité par Piaget J., 1969, *op. cit.*, p. 223.

<sup>247</sup> Piaget J., 1969, *op. cit.*, p. 224.

<sup>248</sup> Bronckart, J-P, 2002, « La conscience comme analyseur des épistémologies de Vygotski et Piaget », in *Avec Vygotsky*, Paris, La Découverte, p. 35.

Vygotsky, qui s'intéressaient essentiellement à l'intériorisation du monde social par l'enfant<sup>249</sup>, que la pensée de Piaget est controversée.

Piaget insiste sur l'autonomie relative de développement des structures intellectuelles. Pour lui, on l'a vu, l'enfant se développe d'abord en se confrontant au monde physique. Les premières expériences du jeune enfant pour Piaget sont celle d'un égocentrisme cognitif. Suivant Wallon, on pourrait dire que l'enfant piagétien, est dans un « acte d'autocréation »<sup>250</sup>. Il est comme un Robinson qui possède en lui « *les aptitudes voulues pour tirer directement de la nature environnante la substance matérielle et les outils dont a besoin l'homme civilisé ou qu'exige l'exercice de la pensée* »<sup>251</sup>. Pour Wallon, il faut inverser l'ordre des facteurs : « *L'individu...est essentiellement social...Il l'est non par suite de contingences extérieures mais par suite d'une nécessité intime. Il l'est génétiquement.* »<sup>252</sup>. Dès la naissance l'enfant est dans un rapport étroit avec les autres « *parce qu'il commence par en être une stricte dépendance* »<sup>253</sup>. L'enfant ne peut survivre que par l'intermédiaire d'autrui. L'activité de l'homme est donc inconcevable sans le milieu social. Quant à Vygotsky, qui défend l'idée d'une genèse sociale de la pensée, il résume ainsi son désaccord avec Piaget : pour le psychologue soviétique, « *le mouvement réel du processus de développement propre à la pensée enfantine, s'effectue non pas de l'individuel au socialisé mais du social à l'individuel* »<sup>254</sup>. Dès sa naissance, l'enfant est dans un environnement social : parce qu'il est entouré de personnes en interaction avec lui mais aussi parce qu'il est entouré par des symboles, des valeurs, des compétences, des techniques, des activités qui sont autant de manifestations du monde social. « *Dès l'enfance, il n'y a pour ainsi dire pas de réaction motrice ou intellectuelle qui n'implique un objet façonné par les techniques industrielles, les mœurs, les habitudes mentales du milieu. L'activité de l'enfant ne peut se révéler qu'à propos et par le moyen des instruments que lui fournissent aussi bien l'outillage matériel qu le langage en usage autour de lui* » dit Wallon<sup>255</sup>. La culture est donc la raison et le contexte du développement cognitif. Pour Bruner, « *le fonctionnement humain est façonné par l'outillage que lui fournit sa culture* »<sup>256</sup>. Le développement de l'individu est le processus par lequel, il intériorise et s'approprie la culture. Il est conditionné par l'expérience socio-culturelle. Finalement le reproche que ces auteurs font à Piaget, chacun à leur manière, c'est de minorer la place et le rôle du milieu et de la culture dans le développement et de ne pas poser correctement, selon eux, le rapport langage/pensée.

Il est vrai que, pour Piaget l'intelligence est antérieure au langage et indépendante de lui. La confrontation avec autrui est seconde par rapport à la confrontation aux choses mais cela ne signifie pas pour autant que Piaget ignore la relation entre interactions sociales et développement cognitif. Piaget s'en défend et dans un texte de 1956, il affirme que « *l'être humain est plongé dès sa naissance dans un milieu social qui agit sur lui au même titre que le milieu physique* »<sup>257</sup>. Mais pour Piaget « *l'égocentrisme cognitif* » du

---

<sup>249</sup> Inhelder B., 1979, « Langage et connaissance dans le cadre constructiviste » in *Théories du langage, théories de l'apprentissage, le débat entre Piaget et Chomsky*, Paris, Seuil, p. 200-205

<sup>250</sup> Wallon H., 1942, *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion, p. 47.

<sup>251</sup> idem

<sup>252</sup> Wallon H., 1946, « Le rôle de l'autre dans la conscience du moi » in Bautier E., Rochex J-Y., 1999, *Henri Wallon, l'enfant et ses milieux*, Paris, Hachette, p. 104.

<sup>253</sup> Wallon H., 1942, *op. cit.*, p. 95.

<sup>254</sup> Vygotsky L., 1934, *op. cit.*, p. 107.

<sup>255</sup> Wallon H., 1937, « Leçon d'ouverture au Collège de France », in *Psychologie scolaire*, n° 29-30, 1979.

<sup>256</sup> Bruner J., 1996, *op. cit.*, p. 208

<sup>257</sup> Piaget J., 1956, *la Psychologie de l'intelligence*, Paris, Colin, p. 167.

petit enfant - expression qu'il regrettera au demeurant dans sa réponse à Vygotsky<sup>258</sup> - tiendrait au fait que ce dernier ne disposerait pas encore des outils nécessaires pour se décentrer et coordonner d'autres points de vue que le sien. Le jeune enfant serait égocentrique par « *inconscience de sa subjectivité* »<sup>259</sup>. Mais très tôt, le langage, y compris le langage par gestes, va jouer un rôle essentiel. Grâce au système symbolique que représente le langage, les actions successives de l'enfant vont s'intégrer en système ; grâce à la rencontre avec autrui, l'enfant va sortir de son isolement et prendre conscience d'un autre point de vue que le sien et simultanément du sien. « *C'est en ce double sens de la condensation symbolique et du réglage social que le langage est indispensable à l'élaboration de la pensée* »<sup>260</sup>. En grandissant, l'enfant devient de plus en plus apte à la coopération définie comme « *la discussion menée objectivement (d'où cette discussion intériorisée qu'est la délibération ou réflexion), la collaboration dans le travail, l'échange des idées, le contrôle mutuel (source du besoin de vérification et de démonstration)* », dit-il dans *Les facteurs sociaux de l'intelligence*<sup>261</sup>. Plus loin, Piaget ajoute : « *C'est précisément l'échange constant de pensées avec les autres qui nous permet de nous décentrer et nous assure la possibilité de coordonner intérieurement les rapports émanant de points de vue distincts.* »<sup>262</sup>.

Pour Piaget, la coopération est ainsi un moyen de transformer la pensée. Elle permet de revenir sur sa propre pensée, de la réfléchir. Elle conduit à l'objectivation et permet ainsi d'aller au-delà de l'expérience immédiate des choses. Les échanges intellectuels ressemblent à une partie d'échecs, ininterrompue, dans laquelle chaque action accomplie par un des joueurs entraînerait une action complémentaire en retour de la part du partenaire et cela, dans le respect des règles assurant « *réciprocité et cohérence* ». Littéralement, la coopération constitue « *le système des opérations effectuées en commun, c'est-à-dire au sens propre des co-opérations* »<sup>263</sup>. C'est cet aspect de l'œuvre de Piaget qui retiendra l'attention des équipes du Cresas.

Dans ses écrits sur l'école, Piaget, à maintes reprises, dénonce l'individualisme de l'enseignement. Il en montre les conséquences ravageuses sur les plans cognitifs et éthiques. Il observe le paradoxe suivant : si l'école prétend approuver la camaraderie et les règles de justice et de solidarité, en fait, sauf aux heures de sport et de jeu, la vie sociale entre enfants n'est pas utilisée en classe et la communication se réduit bien souvent au discours du maître savant, adressé à la collection d'ignorants qui compose la classe. Les exercices, « *faussement appelés collectifs* », ne s'avèrent en réalité, dit-il, « *n'être qu'une juxtaposition de travaux individuels* »<sup>264</sup>. La coopération entre élèves est peu utilisée comme levier pour les apprentissages car on la soupçonne de faire perdre du temps et d'entraîner des risques de déformation et d'erreurs et les échanges intellectuels entre élèves sont limités, sinon inexistantes. Ces usages réduisent les rapports sociaux au sein de la classe à une coercition plus ou moins douce, exercée sur une collection d'individus séparés. Combien aujourd'hui de classes de collège et de lycée pourraient se reconnaître dans ces descriptions datant de 1935 !

A contrario Piaget montre l'utilité didactique et morale de la coopération entre enfants et signale le rôle constructeur des interactions sociales entre pairs. Dans

<sup>258</sup> Piaget J., 1962, *op. cit.*, p. 123.

<sup>259</sup> Piaget J., 1942, 1967, *op. cit.*, p. 171.

<sup>260</sup> Inhelder B., 1979, *op. cit.*, p. 200.

<sup>261</sup> Piaget J., 1956, *op. cit.*, p. 173.

<sup>262</sup> Piaget J., 1956, *op. cit.*, p. 175.

<sup>263</sup> Piaget J., 1956, *op. cit.*, p. 177.

<sup>264</sup> Piaget J., 1969, *op. cit.*, p. 254

« *Remarques psychologiques sur le travail par équipes* » publié en 1935, après avoir critiqué le verbalisme de l'enseignement classique, Piaget propose une argumentation pour défendre le travail coopératif, dont la pertinence ne se dément pas, si j'en crois les discussions que le texte suscite chaque fois que je le soumetts à mes collègues de l'enseignement secondaire. La démonstration en faveur de ce qu'il appelle le « travail par équipes » pourrait être résumée ainsi : 1° la parole magistrale seule est un obstacle à la compréhension. Le maître a du mal à se faire comprendre de ses élèves car la réception passive de la parole magistrale se fait dans l'isolement intellectuel ; 2° l'échange intellectuel entraîne le besoin de preuve : c'est dans l'échange que l'élève acquerra des exigences intellectuelles qui sinon demeureraient hétéronomes ; 3° l'exercice de la raison implique un besoin de coopération ; 4° le travail en coopération favorise aussi bien le travail et les progrès des dits « mauvais élèves » que celui des bons élèves. Il permet l'acquisition, pour chaque individu, de connaissances solides. Encore faut-il que la situation soit correctement pensée et organisée. Piaget énonce deux conditions pour qu'on puisse parler d'un travail par équipes, actif et coopératif :

- des activités de recherche complexes demandant une activité collective. Inversement, s'il s'agit de préparer à des formes d'examen classique ou de mémoriser des données, le travail par groupes est inutile et inefficace.
- un contexte où les rapports enseignants/enseignés ne sont pas de soumission et de coercition. Un travail par équipes, contraint par une pression extérieure, a peu de chances de se développer correctement.

Ce court article de 1935 dont j'ai pris connaissance récemment, puisqu'il n'a été republié qu'en 1998, est pour moi un texte stimulant et utile. J'y retrouve de façon condensée tout le débat sur le travail par équipes qui a peu progressé depuis. Surtout, j'y lis deux questions abordées dans mes recherches. A ce jour, elles sont pour moi encore à travailler.

La première est celle de la nature des activités, de la qualité et du sens des problèmes à proposer dans des travaux en petits groupes. Mettre en place des situations correctes de travail de recherche par petits groupes, c'est d'abord penser quels objets de savoir vont être travaillés, quels savoirs scolaires et disciplinaires seront sollicités au cours de l'activité et quels acquis précis en termes de savoir sont visés. Si on reprend la distinction d'usage entre pédagogie et didactique, on pourrait soutenir que la question du travail en petits groupes coopératifs, relève autant de la didactique que de la pédagogie. En se référant au triangle pédagogique de J. Houssaye, on dira que le savoir n'est pas laissé à la place du mort (au sens où on emploie ce mot au bridge) dans ce type d'organisation pédagogique.

L'autre question soulevée par le texte de 1935 est celle de l'assentiment des élèves à ce type d'activité. Il y a là un paradoxe évident : on ne peut obliger personne à travailler librement en coopération. On ne peut forcer personne à être libre. D'ailleurs, pourquoi des élèves habitués à des rapports de soumission et de compétition en milieu scolaire joueraient-ils spontanément le jeu d'un autre rapport aux apprentissages en collectivité ?

Une réflexion que m'a faite un jeune professeur du collège où j'interviens avec Jacques Pain, est à cet égard éclairante. En début d'année, en discutant de façon informelle avec cet enseignant, je lui demande comment il s'y prend dans sa classe et comment fonctionne le travail par petits groupes s'il en organise. La réponse est immédiate. Elle est négative. Selon lui, avec le « type » (???) d'élèves dont il a la charge, il n'est pas pensable de faire cours autrement qu'en situation frontale. Il n'est pas question, dit-il, de « leur laisser la bride sur le cou ». La séance dégènerait tout de suite... Il risquerait de perdre le contrôle de la situation. C'est d'ailleurs pour cette raison

qu'il ne tourne jamais le dos à sa classe : des projectiles pourraient être envoyés. A ce moment de l'année, il aurait été inutile d'attirer l'attention sur des formes pédagogiques un peu différentes. Elles auraient contribué à désarçonner encore un peu plus des enseignants qui, pour certains, paraissaient bien peu assurés de leur compétence technique. En fin d'année, le collège semble revenu à plus de sérénité et de calme et chaque adulte semble mieux savoir où est sa place et quel est son lien à l'institution : les conditions de sécurité intellectuelle sont peut-être réunies pour engager une réflexion sur la transformation des pratiques pédagogiques en classe.

A de nombreuses reprises Piaget prône le développement en classe de travaux de recherches qui entraînent collaboration et échanges entre élèves. Il rend des hommages appuyés à l'œuvre de grands pédagogues tels que Decroly et Freinet, à ce qu'il appelle « la pédagogie moderne » et aux principes des méthodes actives et coopératives. Dans un texte consacré à Freinet, Piaget analyse ainsi l'idée de l'imprimerie à l'école : par ce moyen, le pédagogue aurait atteint les objectifs d'une éducation de l'intelligence et d'une acquisition des connaissances générales par l'action car « *le développement des fonctions intellectuelles procède de l'action effective ...car la logique est avant tout l'expression de la coordination générale des actions ...qui comporte nécessairement une dimension sociale car la coordination interindividuelle des actes et leur coordination intra-individuelle constituent un seul et même processus.* »<sup>265</sup>.

Les protocoles pédagogiques mis au point dans les recherches menées en lycée ont visé des buts analogues : créer des environnements de travail en classe facilitant la recherche en commun autour d'un problème intellectuel complexe grâce à l'échange et à la confrontation des théories des uns et des autres. Si le travail par petits groupes m'a particulièrement intéressée, c'est parce qu'il a semblé le moyen privilégié pour ce projet. A la lumière de la relecture du texte de Piaget, rétrospectivement je résumerai nos ambitions par ces mots : faire entrer la coopération – au sens piagétien du terme - dans les apprentissages scolaires.

Aujourd'hui, mon insertion dans le secteur Crise m'invite à travailler l'articulation de ce projet avec la prise en compte d'autres dimensions de la classe et de l'établissement, en particulier la dimension institutionnelle.

## **Deux limites du modèle piagétien**

Si je pars de l'objet qui m'occupe - à savoir mettre en place des situations de travail scolaires permettant que le plus grand nombre d'élèves soit actif cognitivement - sur deux points l'approche piagétienne paraît problématique et demande à être complétée par d'autres références. Il s'agit de la relation entre disciplines scolaires et développement cognitif - ce qui me permettra d'évoquer les apports de Vygotsky dans mon travail - et de la relation entre motivation et activité. Ces critiques à l'approche piagétienne ont été formulées à maintes reprises par d'autres. J'indiquerai ici comment, dans mes recherches pédagogiques, ces difficultés ont été rencontrées.

---

<sup>265</sup> in Piaget J., 1969, *op. cit.*, p. 106

## ***Disciplines scolaires et apprentissages cognitifs***

Une des raisons de la difficulté à mettre en œuvre l'approche piagétienne en collège et en lycée tient à la délicate articulation à construire entre ce que serait une libre recherche et les apprentissages disciplinaires.

Lorsqu'on enseigne en collège et en lycée, des matières dont la dimension culturelle et idéologique est importante, on se pose immédiatement la question de la possibilité et même de l'intérêt d'envisager que les élèves puissent réinventer et se réapproprier de leur propre chef, sous l'effet de leur seule curiosité, les objets de la culture. Comment aller de son propre mouvement vers ce qu'on ne connaît pas ? Comment entrer, sans une stimulation externe, dans une culture construite par d'autres ? Poser ces questions, c'est rappeler que les enseignants ont - mais pas seulement- une mission de transmission auprès de leurs élèves, de contenus de savoirs précis et ordonnés selon des programmes et des progressions annuelles ou bi-annuelles. Piaget le dit lui-même : « *On ne réinvente pas le latin ni l'histoire et l'on ne saurait se livrer à des expériences « pour voir » donc heuristiques ou de contrôle des hypothèses explicatives sur la civilisation grecque* »<sup>266</sup>.

Sauf erreur, il me semble que ce sont surtout les didacticiens des sciences qui se sont intéressés à l'approche piagétienne. Le projet de « *la main à la pâte* » dans lequel les enfants sont amenés à explorer et à débattre de questions scientifiques, en est un héritier lointain. On peut, semble-t-il, amener de jeunes enfants à reconstruire et en partie à redécouvrir les vérités qu'il faut assimiler dans les disciplines scientifiques. Mais dans un texte de 1973, Piaget reconnaît qu'il n'est pas question d'imaginer que l'enfant de son propre chef puisse se poser des questions lui permettant de parcourir toute l'histoire des sciences. Il faut « *un guidage concernant la prise de conscience des questions centrales* »<sup>267</sup>. Cependant, sous réserve de vérification, Piaget donne peu d'indications sur la fonction de transmission, pas plus qu'il ne s'exprime sur le détail de ces fonctions de guidance éventuelle.

C'est là un des thèmes qui a été largement débattu lors de la dernière recherche : comment amener les élèves à engager des controverses intellectuelles à propos de questions qu'ils ne se posent pas spontanément, alors que tout dans l'environnement social et scolaire invite à s'économiser intellectuellement ? Suffit-il d'arranger un environnement intellectuel stimulant et de donner à voir des objets de savoir intéressants pour susciter la curiosité et l'activité des élèves ? Une fois cette dernière engagée, comment soutenir les cheminements intellectuels des élèves : attirer leur attention sur les progrès réalisés, sur les impasses ? les guider en transmettant des informations, en suggérant des stratégies ? proposer des défis ? des contre-exemples ? Comment les aider à passer d'une expression spontanée à des conceptualisations plus abstraites ? Suffira-t-il de réguler habilement les échanges pour que d'eux-mêmes les élèves collectivement et individuellement changent de niveau conceptuel ? Nous nous sommes beaucoup interrogés sur ce qu'on pourrait appeler à la suite de Bruner des « formats », c'est à dire les supports, les moyens, rites, conventions, pratiques langagières grâce auxquels pour l'enfant et l'adulte ou pour les élèves et l'enseignant, se construit une mini-culture commune. Il faut, dit Bruner, construire le microcosme, l'environnement permettant à l'enfant d'apprendre, c'est-à-dire de transformer son niveau actuel en relation avec son niveau potentiel<sup>268</sup>.

---

<sup>266</sup> Piaget J., 1948, *op. cit.*, p. 3

<sup>267</sup> cité par Brossard M., Fijalkow J., 2001, *op. cit.*, p. 8.

<sup>268</sup> Bruner J., 1983, *Le développement de l'enfant – Savoir-faire –savoir-dire*, Paris, PUF, p. 289.

Les divergences entre les théories du développement chez Piaget et chez Vygotsky sont bien connues. Elles ont des incidences pédagogiques, ce qui explique peut-être pourquoi aujourd'hui Vygotsky rencontre l'intérêt des enseignants au détriment de Piaget.

Les études psychologiques de Piaget ont été conduites hors du milieu scolaire. L'enfant piagétien se construit hors de l'école et malgré l'école - exception faite bien sûr des pédagogies actives qui prennent en compte les acquis de cette psychologie<sup>269</sup>. Au contraire, pour Vygotsky, « *L'école est le lieu même de la psychologie, parce que c'est le lieu même des apprentissages et de la genèse des fonctions psychiques* »<sup>270</sup>. Le développement est une histoire sociale qui se construit en contexte dans les institutions humaines et sociales et dans la culture.

Les deux psychologues s'insurgent contre le verbalisme. On l'a montré à propos de Piaget. Dans l'œuvre de Vygotsky, on lit aussi des condamnations de la scolastique. Il est inutile, dit-il, d'essayer d'enseigner tels quels des concepts nouveaux ou des mots nouveaux. « *Ce serait aussi impossible et vain que d'apprendre à un enfant à marcher selon les lois de l'équilibre.* » affirme-t-il, en reprenant Tolstoï. On obtiendrait l'inverse du résultat recherché : « *Toute tentative de ce genre... éloigne l'élève du but fixé comme la main grossière de quelqu'un qui, désireux d'aider une fleur à s'épanouir, se mettrait à en déplier les pétales et les froisserait toutes* »<sup>271</sup>.

Mais leurs conceptions respectives de la relation entre apprentissage et développement dessinent deux modèles pédagogiques différents. Piaget parie sur l'activité spontanée de l'enfant et sur la coopération entre pairs. Il s'intéresse aux situations de recherche permettant les élaborations spontanées des enfants entre eux. L'enseignant n'a pas été escamoté – je pense l'avoir montré précédemment - mais sa place est discrète. Au contraire, Vygotsky met l'accent sur l'importance des interventions du pédagogue. En effet, « *en collaboration, sous la direction ou avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit seul, pas infiniment plus mais dans certaines limites définies par l'état de son développement et ses possibilités intellectuelles* »<sup>272</sup>. Vygotsky ajoute : « *Ce que l'enfant réussit à faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain* ». Le rôle de l'enseignant est de guider et d'aider l'enfant dans la résolution de problèmes qui auront été jugés accessibles, et donc situés dans la « zone de développement proximale » (ZPD). Demain l'enfant pourra les traiter de façon autonome. Ainsi, le pédagogue ne se contente pas de ce que montre l'enfant : il s'oriente « *non sur l'hier mais sur le demain du développement enfantin* ». Se mettre à la portée des élèves, ce n'est pas s'aligner à leur niveau ; c'est anticiper ce niveau. On voit bien comment cette approche peut inspirer des actions de tutorat auprès d'élèves en difficulté ou des actions de rééducation.

La distinction opérée par Vygotsky entre concepts quotidiens et concepts scientifiques intéresse directement l'objet des recherches que j'ai conduites. En effet,

---

<sup>269</sup> Voilà par exemple comment il conclut l'ouverture du débat avec Chomsky : « L'un de nous en est venu à dire qu'un physicien de génie est un homme qui a su conserver la créativité propre à son enfance au lieu de la perdre à l'école. » Piaget J., 1979, *op. cit.*, p. 64.

<sup>270</sup> Bronckart J. P., 1985, « Vygotsky une œuvre en devenir », in *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 19.

<sup>271</sup> Vygotsky L., 1934, *op. cit.*, p. 279.

<sup>272</sup> Vygotsky L., 1934, *op. cit.*, p. 352.

Vygotsky récuse la perspective spontanéiste selon laquelle on pourrait passer directement des concepts quotidiens aux concepts scientifiques. Même s'ils sont liés par des rapports internes très profonds, les uns et les autres prennent des directions opposées. La relation entre concept scientifique et concept quotidien peut être perçue par analogie à la relation entre l'assimilation de la langue maternelle et celle d'une langue étrangère. Assimiler la langue maternelle se fait de manière non consciente et non intentionnelle, apprendre une langue étrangère demande une prise de conscience et une intention. Mais il y a un effet rétroactif : c'est en apprenant une langue étrangère, qu'on prend conscience de ses opérations dans sa langue maternelle. Vygotsky reprend ici la phrase de Goethe : « *Qui ne connaît aucune langue étrangère, ne connaît pas à fond la sienne propre.* »

Si les concepts spontanés émergent à l'occasion d'une confrontation avec le monde extérieur, en revanche, dit Vygotsky, les concepts scientifiques ont pour point de départ « *un rapport médiatisé à l'objet* »<sup>273</sup>, en d'autres termes, une intervention culturelle. La culture, l'école, les disciplines introduisent aux concepts scientifiques. Il n'y a pas de continuité entre concepts spontanés et concepts scientifiques. Mais de même que des apprentissages linguistiques conduisent à réfléchir sur la langue maternelle et à l'intégrer comme un cas particulier d'un ensemble linguistique, de même les concepts scientifiques transforment les concepts spontanés et les intègrent à un niveau supérieur. La théorie vygotkienne restaure le rôle de l'enseignant en tant que médiateur de la culture.

Dans la dernière recherche menée en lycée, les professeurs ont longtemps hésité dans la construction des sujets. Finalement, ils ont choisi de les construire non pas à partir des préoccupations des élèves et des questions que ces derniers se poseraient éventuellement mais à partir de champs culturels auxquels ils voulaient les introduire. Cela dit, l'expérience aujourd'hui des Travaux personnels encadrés (TPE) montre que les élèves peuvent également très bien construire des sujets à explorer en classe à partir de leur propre questionnement<sup>274</sup>.

A première vue, les divergences entre les deux auteurs semblent telles que le débat sur la possibilité d'intégrer l'approche piagétienne et l'approche vygotkienne n'est pas seulement rhétorique. Peut-on « superposer » les deux théories au risque des amalgames dénoncés par J-P. Astolfi, ou simultanément emprunter aux deux théories, comme je le fais - après d'autres ? N'y a-t-il pas des incompatibilités de fond entre les deux approches ? C. Coll<sup>275</sup> défend une position raisonnable à ce sujet. Pour lui, l'utilisation alternative des deux théories présente des inconvénients aussi grands qu'un

---

<sup>273</sup> Vygotsky L., 1934, *op. cit.*, p. 371.

<sup>274</sup> Voici à titre d'exemple, comment, dans une classe de terminale scientifique, les élèves construisent leur sujet et leur problématique à partir de thèmes proposés par les professeurs. En 2001-2002 selon les instructions officielles, quatre thèmes sont proposés aux élèves : « croissance », « espace et mouvement », « image », « sciences et aliments ». Dans le thème « croissance », un groupe construit le sujet « croissance des os » : quel est le rôle de l'hérédité, quels sont les facteurs influant sur la croissance ? pourra-t-on grandir indéfiniment ? Dans le même thème, un autre groupe choisit d'étudier les virus et la réponse immunitaire. Dans le thème « espace et mouvement », un groupe choisit de traiter des problèmes de la mise en orbite d'un satellite, un autre groupe choisit de s'intéresser au phénomène des marées. Dans le thème « l'image », un groupe, ayant lu des livres d'histoire de l'art sur Dali, travaille sur les illusions d'optique et les mirages, un autre choisit de travailler sur l'imagerie médicale ; dans le thème « sciences et aliments » un groupe d'élèves travaille sur l'obésité. Les professeurs de mathématiques, de physique, de SVT aident les petits groupes à utiliser dans leur projet de recherche leurs connaissances issues des cours, et à réinvestir les connaissances acquises en TPE. (témoignage d'A.-M. Tolla, novembre 2002)

<sup>275</sup> Coll C., 2002, « La construction de la connaissance à l'école : conditions et limites d'une intégration théorique » in Brossard M. et Fjalkow J, *op. cit.*.

effort d'intégration, vain par ailleurs puisque l'ambition des recherches en éducation n'est pas de construire une théorie générale du développement. Coll suggère de placer le point de départ de la réflexion hors des théories de référence - concrètement dans la spécificité des pratiques scolaires - d'interpeller ces théories à partir des caractéristiques spécifiques des pratiques scolaires et d'examiner en retour en quoi les deux théories aident à une conceptualisation plus fine des situations scolaires. Comprendre en quelque sorte comment, en milieu collectif, les élèves apprennent et pour cela, tout en prenant appui, entre autres, sur les thèses des psychologues du développement, observer de près ce que font les élèves en contexte scolaire. Ce point de vue très pragmatique me convient et je m'y tiens d'autant plus volontiers qu'il justifie une approche de ces deux auteurs, certainement différente de celle qu'en ferait un psychologue du développement.

### ***La question du désir et celle de l'estime de soi dans l'activité intellectuelle***

Un autre aspect de la théorie piagétienne suscite des réserves : le peu d'intérêt du psychologue pour ce qui mobilise aussi les opérations cognitives, à savoir les dimensions de l'affectivité et du désir et la question du sens. Piaget s'intéresse avant tout au sujet épistémique. « *Il existe des esprits qui n'aiment pas le sujet et si l'on caractérise celui-ci par « ses expériences vécues », nous avouons être de ceux-là...* », ironise-t-il, et il ajoute : « *Dans le cas de la construction des structures cognitives, il va de soi que le « vécu » ne joue qu'un faible rôle* »<sup>276</sup>.

On peut au contraire considérer que l'activité connaissante est surdéterminée par des dimensions affectives, héritées de l'histoire personnelle, et que ces dimensions structurent le rapport au monde et l'ensemble des réactions sociales et cognitives.

Tout se passe comme si Piaget mettait entre parenthèses l'affectivité ou plutôt la réduisait à une énergie dont dépendrait le fonctionnement de l'intelligence. Chaque conduite, dit Piaget « *suppose un aspect énergétique ou affectif et un aspect structural ou cognitif* »<sup>277</sup>. La vie affective et la vie cognitive sont dans un rapport d'étroite interdépendance mais radicalement hétérogènes et l'affectivité n'est pas la source des structures cognitives. Cette énergie est en rapport, me semble-t-il, avec l'investissement psychique de la personne dans l'activité intellectuelle. Sans entrer dans un débat qui n'est pas celui du pédagogue, je voudrais signaler que la position piagétienne est difficile à soutenir, en particulier pour qui enseigne, auprès d'élèves, dits « en difficulté » ou même d'élèves de classes « ordinaires ». Qui ne voit en effet les inhibitions, les paniques, les violences qui s'emparent de certains élèves devant les apprentissages scolaires, et cela malgré la qualité du contexte de travail et l'attitude positive et sans préjugé de l'enseignant ? Serge Boimare<sup>278</sup> a bien montré comment certains élèves ne peuvent pas accepter le jeu proposé par l'école tant ils pressentent ou se sentent menacés dans l'intégrité de leur personne à l'idée d'apprendre. Entrer dans les apprentissages peut être une souffrance et une prise de risque trop grande. Une pédo-psychiatre, Danielle Flagey a récemment analysé comment bien des élèves sont prisonniers d'un « faux-self cognitif » et dissimulent de façon inconsciente, pendant des années, pour des raisons d'adaptation, leur incompréhension des notions et développent des pseudo-apprentissages<sup>279</sup>. A lire Piaget pourtant, le désir de comprendre, de créer et de communiquer serait commun à tous les individus, quels que soient les âges et les milieux. Il vaut la peine de mettre cette affirmation à l'épreuve des faits et voir si on peut créer les conditions qui favorisent la réapparition de ce désir.

---

<sup>276</sup> Piaget J., 1968, *Le structuralisme*, 1996, Paris, PUF, p. 58.

<sup>277</sup> Piaget, J., 1942, 1967, *op. cit.*, p. 11.

<sup>278</sup> Boimare S., 1999, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod.

<sup>279</sup> Flagey D., 2002, *Mal à penser, mal à être*, Paris, Erès, p. 22.

D'autres élèves, qui ne sont pas en souffrance psychique, peuvent aussi très bien refuser ce qui leur est proposé : car ils ne voient pas l'intérêt de « collaborer » avec l'enseignant. On trouve de nombreux exemples de cette situation chez les écrivains comme chez les sociologues et les ethnologues. Albert Thierry a narré cette alternance entre « l'insurrection collective » et l'effrayant silence de « tombeau » de la classe lorsque personne ne répond à la sollicitation du maître, si loin de l'image d'Epinal de la ruche - « *Chaque élève travaille, demande des éclaircissements, dit sa pensée. Une école est une ruche : il faut bien que son activité bourdonne* » dit l'inspecteur à l'enseignant débutant en proie aux enfants<sup>280</sup>. Autant de façons, tranquilles ou violentes, de résister au désir du pédagogue. Woods a analysé des situations où des jeunes de milieu populaire s'insurgent individuellement et collectivement contre les propositions des enseignants car ils perçoivent qu'elles réfèrent à des valeurs auxquelles ils ne se sentent pas attachés et qu'ils méprisent<sup>281</sup>. Aux groupes d'élèves formels, abstraits forgés par les enseignants se superposent des groupes fédérés alors par leur refus du projet de l'enseignant.

## Conclusion

Dans *Où va l'éducation ?* Piaget rappelle une évidence, pourtant qui est loin de l'être dans bon nombre de classes. Ce que les élèves « *ne comprennent pas* - dit-il - *ce sont les « leçons » fournies mais pas la matière* »<sup>282</sup>. Ainsi, il n'y a pas d'élève, doué ou non doué pour les mathématiques et la physique ou le français...lieux communs de l'idéologie du don, de ce « *racisme de l'intelligence* »<sup>283</sup> décrit par Bourdieu. Mais pour celui qui accepte le constat de Piaget, enseigner c'est pratiquer ce que le psychologue nommait « *une pédagogie de l'intelligence* »<sup>284</sup>.

Dans ce chapitre, j'ai voulu montrer pourquoi malgré les limites que j'ai pointées, la lecture de textes pédagogiques de Piaget, souvent perçus comme mineurs dans son œuvre et dans la littérature psycho-pédagogique a été et demeure pour moi toujours essentielle ; j'y ai trouvé un cadre intellectuel pour penser les apprentissages en milieu scolaire, des idées pédagogiques et aussi quelque chose qui ressemblerait à une éthique du métier d'enseignant.

---

<sup>280</sup> Thierry A., 1908, *op. cit.*, p. 35.

<sup>281</sup> Woods P., 1991, *L'ethnographie de l'école*, Paris, Colin.

<sup>282</sup> Piaget J., 1971, *op. cit.*, p. 20,

<sup>283</sup> Bourdieu P., 1980, « Le racisme de l'intelligence » in *Questions de sociologie*, Paris, ed. de Minuit, p. 264-268.

<sup>284</sup> Piaget J., 1971, *op. cit.*, p. 21.

## Intermède : la sœur de Kleist ou comment les idées viennent en parlant

En 1805, Henrich von Kleist rédige un bref essai dédié à son ami Rühle von Lilienstern intitulé « *sur l'élaboration progressive des idées par la parole* »<sup>285</sup>.

Il y donne à son ami des conseils sur l'art de penser, illustrés par des situations concrètes. En quelques pages, Kleist développe l'idée suivante : pour élaborer des idées, il faut parler avec un autre. L'exercice de la pensée n'est pas un soliloque. C'est en réfléchissant à haute voix au contact avec autrui et excité par sa présence et ses remarques que peu à peu, on élabore des idées claires et justes. Cette thèse va à l'encontre des idées reçues : « *Je te vois faire de grands yeux et me répondre que, dans tes jeunes années, on t'avait conseillé de ne parler que des choses que tu avais comprises – écrit-il à son ami Rühle - Mais à l'époque, tu parlais sans doute avec l'intention d'enseigner des choses aux autres or, je veux moi que tu le fasses avec la raisonnable intention d'enseigner des choses à toi-même... Le Français dit « L'appétit vient en mangeant » et ce principe fondé sur l'expérience demeure vrai quand on le pastiche et qu'on dit « L'idée vient en parlant* ».

Kleist illustre cette idée par une anecdote tirée de son expérience privée : « *Il s'agit d'un problème d'algèbre, je cherche la première proposition qui me permettra de mettre les données en équation et d'en déduire alors facilement la solution par le calcul. Et figure-toi que lorsque j'en parle avec ma sœur, assise derrière moi en train de travailler, j'arrive à saisir ce que je n'aurais pas trouvé en me creusant la tête durant des heures. Non pas qu'elle l'ait dit au sens propre du terme car elle ne connaît pas le code des lois pas plus qu'elle n'a étudié Euler... Non pas qu'elle m'ait fait découvrir non plus par d'habiles questions le point décisif bien que ce soit souvent le cas. Mais c'est parce que j'ai tout de même une vague idée en rapport plus ou moins lointain avec ce que je cherche que mon esprit – quand je commence ainsi hardiment à parler et que la discussion progresse, poussée par la nécessité de trouver une conclusion à ce début - transforme cette idée embrouillée en une chose parfaitement claire, de sorte qu'à mon propre étonnement, je parviens à la lumière au moment où ma phrase se termine. J'y mêle des sons inarticulés, rallonge les mots de liaison, introduit même une apposition qui ne s'impose pas et je recours à d'autres artifices qui donnent de l'extension au discours et me permettent de disposer du temps qu'il m'est nécessaire pour forger mon idée dans l'atelier de la raison ».*

Après avoir multiplié les exemples montrant comment la pensée se construit peu à peu grâce à la présence et au questionnement d'un ou des plusieurs interlocuteurs, Kleist termine son raisonnement par une critique de la situation d'examen. L'examineur - « *ce maquignon du savoir* », dit-il, qui dissimule ses propres « *manques plus infâmant peut-être* » que ceux du candidat interrogé, déduit du silence de l'étudiant pris au dépourvu par la question, qu'il ne sait pas. « *Or ce n'est pas nous qui savons, c'est d'abord un certain état de nous-même qui sait.* (c'est moi qui souligne). La qualité de la parole de l'étudiant, ajoute Kleist, dépend fortement de la qualité du questionnement du professeur. « *Il est tellement difficile de jouer d'une sensibilité humaine et de lui faire émettre sa sonorité propre, elle peut produire de telles dissonances entre des mains*

---

<sup>285</sup> von Kleist H., 1805 « Sur l'élaboration progressive des idées par la parole », 1999, *Œuvre complètes*, vol. 1, Paris, ed. Le promeneur, p. 44-49

*maladroites, que même le plus habile connaisseur des hommes, le plus expérimenté dans l'art d'accoucher les idées, comme le dit Kant, pourrait encore mal s'y prendre*»<sup>286</sup>.

De la sœur de Shakespeare, nous ne savons rien, pas même si elle a existé. Mais, grâce à Virginia Woolf, nous pouvons nous l'imaginer jeune et douée et empêchée d'écrire<sup>287</sup>. De la sœur de Kleist, je ne sais pas grand chose non plus. Écrivait-elle ? Aimait-elle les mathématiques ? Nous apprenons du moins qu'elle n'est pas plus experte que son frère et surtout que ses questions ne sont pas de fausses questions, des stratagèmes de pédagogue (« *Non pas qu'elle m'ait fait découvrir non plus par d'habiles questions le point décisif* »). Nous ne savons pas non plus quels bénéfices elle tire de sa discussion avec son frère. Mais Kleist donne à voir une scène de discussion où deviennent pour lui intelligibles les idées mathématiques qu'il ne comprenait pas par la seule réflexion solitaire : dans l'échange avec sa sœur se développe une parole à travers laquelle peu à peu les idées travaillées deviennent plus claires. On argumente toujours pour autrui<sup>288</sup>. En langage contemporain, on dirait que Kleist démontre que l'interaction langagière est constitutive du processus d'apprentissage.

A cette situation, s'oppose l'usage selon lequel on ne parlerait que de ce qu'on a déjà compris. En situation scolaire, cela se traduit, chez certains « *esprits vulgaires* » dénoncés par Kleist, par le fait de proférer une réponse toute prête et qui sera oubliée dès le lendemain. Peut-on, en tant qu'enseignant, se satisfaire de ce simulacre ? Quelle parole a droit de cité en classe ? Un discours fermé par lequel on énonce la réponse correcte et attendue par le maître ? Ou bien une parole vivante, balbutiante, incertaine, faite de questionnements mutuels, à travers laquelle les élèves construiraient ensemble des idées et des connaissances nouvelles ? A quoi sert la parole en classe ? A démontrer sa maîtrise du problème, à se soumettre aux attentes de l'enseignant ou bien à forger des idées « *dans l'atelier de la raison* » ? Si je considère la classe comme un espace où on pense et la parole comme un outil de la construction de la pensée, alors je dois rendre possible cette élaboration progressive des idées par la parole dont parle Kleist. Sinon la classe ne sera que le lieu de discours figés et égocentriques - peu m'importe ce qui m'est renvoyé par autrui- ou de paroles vénales - je ne prends la parole qu'en raison des gratifications que j'en espère - ou du silence - pour se soumettre à l'injonction du sens commun « réfléchir avant de parler », le plus sûr est de se taire. L'écrivain rappelle le professeur à ses responsabilités : l'élève n'est pas une marionnette entre ses mains mais de lui dépend que se manifeste ou non un certain état de l'élève : (« *Ce n'est pas nous qui savons, c'est un certain état de nous-même qui sait* ».) Le maître incompetent croit que par son silence ou sa réponse erronée, l'élève prouve son incompetence. Il ne voit pas que ces « *dissonances* » sont le fruit de sa maladresse. Piaget ne dira pas autre chose un siècle et demi plus tard.

---

<sup>286</sup> von Kleist H., *op. cit.*, 1805, 1999. p. 49

<sup>287</sup> Woolf V., 1928, *a room of one's own*,

<sup>288</sup> Grize montre ainsi qu'une argumentation considère son destinataire comme une personne qu'il faut mettre en situation de se persuader elle-même. Argumenter n'est pas démontrer. On démontre une proposition mais on argumente pour quelqu'un. L'argumentation est « une entreprise dialogique »

Grize J-B, 1998, « Argumenter c'est davantage montrer que démontrer. » in Borzeix A., Bouvier A., Pharo P., (coord.), *Sociologie et connaissance, nouvelles approches cognitives*, Paris, Ed. du CNRS.

# La pédagogie interactive : principes et essais de mise en œuvre en collège, au lycée et en formation

## Justifier la transposition par une théorie générale des apprentissages

J'aborde ici une partie délicate de cette note d'habilitation : mes travaux dans le cadre du programme de recherche du Cresas prennent appui sur la vision des apprentissages, dite de « pédagogie interactive », développée dans des institutions de la petite enfance et à l'école maternelle et primaire et en formation par d'autres équipes du Cresas. Je me propose d'en résumer ici les principes<sup>289</sup>.

Transposer les principes de la pédagogie interactive à l'enseignement secondaire et à la formation peut être contesté si on met en doute l'intérêt d'une théorie générale globale des apprentissages. C'est aussi un choix difficile en raison du cloisonnement matériel et intellectuel entre les différents mondes de la petite enfance, de l'école, du collège et du lycée et de la formation<sup>290</sup>. Il n'est pas question ici de nier les contraintes spécifiques, les histoires, les habitus propres à chacun de ces mondes, néanmoins je soutiens que la force du modèle de l'apprentissage travaillé par les équipes du Cresas, tient bien à sa capacité à s'éprouver au contact de populations différentes par l'âge et par l'expérience sociale et culturelle. Ce parti-pris d'aborder la problématique de l'apprentissage en milieu scolaire comme en formation d'adultes à partir d'une théorie générale de l'apprentissage et de l'enseignement est d'ailleurs partagé aujourd'hui par d'autres auteurs. Ainsi Bourgeois et Nizet remettent en question « *l'attribution d'une spécificité ontologique de l'adulte apprenant par rapport à l'enfant* »<sup>291</sup>. Ils proposent d'aborder les apprentissages en situation de formation d'adultes, en s'appuyant, d'une part, sur les théories néo-piagésiennes sur le conflit socio-cognitif construites en laboratoire par des psychologues du développement et d'autre part sur des travaux nord-américains sur l'apprentissage coopératif en milieu scolaire.

La vision des apprentissages du Cresas résulte de travaux menés en milieu collectif en crèches, en jardin d'enfants et à l'école, en collaboration avec des professionnels de l'éducation. A la croisée entre la psychologie des apprentissages et la pédagogie, ces travaux visent à contribuer à une pédagogie fondée sur une connaissance de la construction des connaissances en institution. En cela, ils accomplissent le projet - ou l'illusion ? - de la « pédagogie scientifique » qu'appelait de ses vœux Piaget lorsqu'il s'exclamait : « *Il est à peine croyable que sur un terrain aussi accessible à l'expérimentation, le pédagogue n'organise pas d'expériences suivies et méthodiques et se contente de trancher les questions à coups d'opinions dont le bon sens recouvre en fait plus d'affectivité que de raisons effectives* »<sup>292</sup>.

---

<sup>289</sup> On peut avoir des réserves vis à vis de la dénomination « pédagogie interactive » tant à l'expérience, il s'est avéré qu'elle prêtait à des confusions, évoquant par exemple le rapport homme-machine dans les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

<sup>290</sup> De ce point de vue, il faut rappeler que l'une des principales originalités de l'équipe du Cresas tient à sa constitution. Ont travaillé ensemble ou se sont côtoyés des chercheurs professionnels se réclamant de diverses disciplines et des acteurs de terrain, et parmi ces derniers des éducatrices de crèche et des enseignants du second degré.

<sup>291</sup> Bourgeois E., Nizet J., 1997, *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, PUF, p. 9.

<sup>292</sup> Piaget J., 1969, *pédagogie et psychologie*, Paris, Denoël, p. 16.

Mira Stambak (1999, 2000) a retracé par quel cheminement, ces recherches ont permis l'observation de processus d'apprentissage en institution et la mise au point avec les éducateurs de protocoles psycho-pédagogiques intégrant ces observations, pour aménager les institutions. Des situations pédagogiques inspirées des observations sur les apprentissages des enfants en collectivité ont été conçues, expérimentées et analysées, l'analyse fine de ces situations permettant en retour d'affiner la théorie en construction.

Compte-tenu de ma formation et de mon activité d'enseignante, au moment où j'ai commencé mes recherches en lycée, ce sont les travaux du Cresas en contexte scolaire, bien plus que ceux des psychologues de la petite enfance, qui ont inspiré mes recherches ; ma lecture de ces travaux et le résumé que j'en propose ici, sont donc partiels, empreints de subjectivité et n'engagent que moi.

## **Les idées fondatrices du Cresas concernant la pédagogie interactive**

La « pédagogie interactive » se nourrit d'une conception constructiviste des apprentissages selon laquelle le sujet construit ses apprentissages par la réflexion permanente et le réaménagement de ses connaissances que provoque la confrontation avec le monde ; les connaissances s'élaborent et se reconstruisent sans cesse, chaque découverte amenant à son tour de nouvelles interrogations. Cette perspective constructiviste est complétée par la prise en compte de la dimension sociale des apprentissages. Apprendre est un acte individuel mais qui se vit dans l'interaction avec autrui- qu'il soit enfant et adulte : « *Les processus interactifs jouent un rôle prépondérant dans le développement cognitif et probablement constitutif de celui-ci.* », (Stambak, 1999). D'ailleurs, tous les travaux du Cresas étudient les apprentissages en milieu collectif, que ces apprentissages soient formels ou non : crèches, écoles, stages, réseaux d'échanges. C'est en ce sens que la pédagogie interactive s'apparente au courant socio-constructiviste.

Parmi les pédagogies socio-constructivistes, certaines se concentrent sur l'étude des interactions entre adultes ou enfants experts et enfants. C'est le cas des pédagogies d'inspiration vygotkienne<sup>293</sup>. Les équipes du Cresas ont fait le choix de se concentrer de façon privilégiée sur les interactions entre pairs, retrouvant par là-même les premiers travaux de Piaget qui avaient montré comment les relations coopératives entre pairs étaient génératrices de coordinations et d'ajustements et sources de progrès individuels<sup>294</sup>.

Dans cette perspective, il revient donc à l'éducateur d'aménager les institutions afin de favoriser l'échange et la coopération. Pour ce qui concerne l'enseignant, cela veut dire proposer un cadre organisateur, construire des situations didactiques, définir les tâches à accomplir, formuler des consignes, maintenir un climat qui suscite et encourage les échanges et la réflexion en commun autour des objets de savoir. C'est le contexte

---

<sup>293</sup> Parmi celle-ci, je citerai les travaux de Bert van Oers, psychologue néerlandais d'inspiration vygotkienne et chercheur associé à la recherche internationale lancée par le Cresas sur la formation des équipes à une transformation de leurs pratiques. F. Platone (Cresas), B. van Oers et moi-même, nous avons dans le cours de cette recherche rédigé un article, actuellement en lecture dans des revues anglo-saxonnes « *Assisting teachers for curriculum innovation* ». Dans ce document nous comparons une approche interactive et une approche vygotkienne de la formation des enseignants.

<sup>294</sup> Dans une thèse récente de psychologie sociale, *l'interdépendance des ressources dans les dispositifs d'apprentissage entre pairs*, université Grenoble 2, direction Fabrizio Butera et Gabriel Mugny, Octobre 2002, l'auteure Céline Buchs, dans sa compilation des écrits de Piaget de 1928 et de 1932, souligne que pour Piaget la situation de contrainte sociale de l'enfant face à l'adulte conduirait à des ajustements comportementaux sans ajustement cognitif interne. Inversement, la coopération génératrice de raison serait plus vraisemblable entre pairs.

construit par le pédagogue qui permet que tous - et non plus seulement quelques uns comme c'est l'usage - se sentent autorisés à faire état de leurs idées, de leurs représentations et à les confronter avec leurs pairs, au sein d'interactions équilibrées.

En résumé, on pourrait spécifier la pédagogie interactive autour de trois dimensions qui sont interdépendantes :

. la dimension du constructivisme - *chacun construit ses apprentissages...*

. la dimension de l'interactionnisme - *dans des interactions tendant vers l'équilibration avec les pairs et avec les adultes...*

. la dimension du milieu - *dans un environnement construit par l'enseignant qui est à la fois la source et le critère des apprentissages...*<sup>295</sup>

S'attacher à créer les conditions pour que chacun dans le groupe d'enfants ou dans la classe puisse coopérer avec autrui à un travail commun, amène nécessairement à interroger aussi sur les modes de travail et d'échange des adultes, enseignants ou non dans l'établissement et autour de celui-ci (parents, membres de la communauté etc..). et à chercher à développer aussi les échanges et la coopération. Travailler en pédagogie interactive conduit à travailler en équipe interactive.

On voit là les incidences institutionnelles et politiques de cette approche. En effet, aménager les institutions et en particulier l'école dans cette perspective, c'est aller contre une organisation du travail, des savoirs, des relations asymétriques entre adultes et entre adultes et enfants qui, on le sait, entraînent des logiques de compétition et de sélection au détriment des élèves les moins proches de l'univers culturel de l'école. Le postulat que tous les enfants peuvent apprendre, si on aménage les institutions dans ce sens, selon les principes sommairement évoqués ici, remet fortement en cause le fonctionnement habituel des établissements.

## La pédagogie interactive en crèche.

Cette approche a d'abord été construite au cours des recherches menées auprès des jeunes enfants. La démarche en était originale. En effet, au moment de ces premiers travaux dans les années soixante, les approches dominantes se focalisaient sur la relation entre mère et enfant et se désintéressaient de l'étude des enfants entre eux. A la suite d'Irène Lézine, les psychologues du Cresas travaillant en crèches s'intéressent au contraire aux enfants en milieu collectif, dans des contextes construits par des institutions comme la crèche ou le jardin d'enfant<sup>296</sup>.

Leurs observations montrent alors les mécanismes d'imitation, de coopération, de confrontation et de coordination par lesquels très tôt les enfants élaborent leurs concepts lorsqu'ils sont mis dans des situations favorisant les échanges et la communication interindividuelle. Ainsi, « *la construction des connaissances apparaît comme un processus de co-construction* », (Stambak 1999). Mais ces démarches cognitives spontanées ne sont visibles que lorsque les situations proposées aux enfants n'entravent pas leur activité. D'où la nécessité d'aménager les conditions de vie dans les crèches et les jardins d'enfants pour que les enfants puissent se manifester comme des chercheurs actifs, tenaces et coopératifs.

---

<sup>295</sup> On reconnaît là avec des adaptations le modèle SCI (socio-constructiviste et interactionniste) proposé par Jonnaert in Jonnaert Ph., Vander Borght C., 1999, *op. cit.*

<sup>296</sup> Stambak M. et al 1979, *Les enfants dans les crèches*, n° 19, SRESAS, Paris, INRP.

## La pédagogie interactive à l'école

Transposer ces résultats à des âges plus avancés et envisager un enseignement respectueux des démarches naturelles d'apprentissage mises au jour dans ces premières observations, signifie par conséquent construire un environnement de travail et proposer des tâches et des modes d'observation et de guidage encourageant l'activité, la coopération et la controverse. En milieu scolaire, une des formes pédagogiques les plus à même de favoriser cette activité semble être des petits groupes d'apprentissage coopératifs d'enfants de niveaux hétérogènes<sup>297</sup>.

Des recherches sont donc menées par des équipes du Cresas à l'école élémentaire pour étudier - en collaboration avec les enseignants - les formes, organisations et animations de travail par groupes les plus propices à l'activité et à la coopération et donner un contenu à ce que serait une approche constructiviste et interactive du travail par groupes, pour le bénéfice de tous les élèves<sup>298</sup>.

Il ne suffit pas en effet de faire asseoir trois élèves autour de la même table et de proposer une activité stimulante pour que les enfants se livrent dans un climat démocratique et coopératif à des controverses intéressantes et profitables à tous. Ce serait ignorer les jugements, les stigmatisations et plus généralement les rapports sociaux de domination et parfois de violence qui traversent l'espace de la classe, rapports sur lesquels nous renseignent les approches micro-sociologiques et ethnographiques de l'école. Les travaux de la psychologie sociale ont montré d'ailleurs que toute interaction sociale n'est pas en elle-même productrice au plan cognitif. Certaines interactions hiérarchisées et asymétriques peuvent même conduire à des régulations relationnelles de complaisance, ou à la simple juxtaposition de points de vue et sont loin d'être des sources d'apprentissages nouveaux.

Dès les premières recherches en crèche, les analyses de situation des psychologues du Cresas avaient d'ailleurs mis en évidence l'existence d'échanges agressifs entre très jeunes enfants, mais les chercheurs avaient aussi constaté que bien souvent, ces comportements agressifs et apeurés trouvaient leur origine dans des situations mal aménagées ou du moins insuffisamment ajustées aux projets pédagogiques<sup>299</sup>. Ces travaux avaient aussi montré la relation forte entre les comportements des enfants et la qualité de l'environnement construit par les adultes et ses modes de régulation. C'est pourquoi la notion « *d'équilibration* » est au cœur de la pédagogie interactive. Par ce terme, on entend le mouvement par lequel les échanges entre élèves et avec les adultes tendent vers l'équilibre, c'est à dire soient tels que chacun, quel que soit son statut, se sente autorisé à confronter son point de vue avec autrui dans le cadre d'activités partagées. La recherche de l'équilibration est la condition nécessaire pour que, au-delà des bénéfiques socio-affectifs qu'on en retire, la pratique du travail en petits groupes ait des effets positifs sur les apprentissages notionnels et soit susceptible de contribuer au développement intellectuel et à l'acquisition des connaissances de tous les élèves, quels que soient les statuts, l'âge et la culture. Tendre vers l'équilibration favorise le développement d'échanges productifs au plan cognitif pour l'ensemble des élèves.

---

<sup>297</sup> Est-il besoin de préciser que nous nous intéressons aux groupes restreints comme occasion et moyen d'apprentissages cognitifs ? Le propos ne concerne pas les groupes pensés comme des outils thérapeutiques.

<sup>298</sup> Philippe Meirieu dans sa synthèse de 1983 a montré - la variété, la diversité et les dérives éventuelles des travaux par groupe.

<sup>299</sup> Barrière M., Bonica L., Goma E., Whitaker-Ferreira S., 1983, « Des moments conflictuels » in Stambak M et al., *Les bébés entre eux*, Paris, PUF. p. 153-189

Dans cette approche, l'enseignant a un rôle très actif à jouer : en amont, construire le contexte et les tâches à proposer ; en situation, aider à ce que se développe « l'atmosphère de contrôle mutuel et de réciprocité. »<sup>300</sup> nécessaire pour que se déploient la coopération et l'activité des élèves et de véritables apprentissages cognitifs. Pour cela, il lui faut observer l'activité et le développement des échanges entre enfants. « *Ce ne sont plus les enfants qui ont à suivre le maître mais au contraire ce dernier qui cherche à suivre les enfants pour pouvoir s'insérer dans le déroulement de leur pensée.* » (Cresas, 1991). C'est par cette observation en effet qu'on pourra s'assurer que la dynamique des échanges se développe correctement et renforcer si nécessaire la parole de ceux qui sont les moins assurés de la légitimité de leur parole. Cette pratique d'observation active et impliquée est la condition pour que personne ne reste au bord de la route et pour que les interventions des enseignants soient ajustées aux démarches et aux questionnements des élèves. Observation ne signifie donc pas abstention ou laisser-faire. Ou pour le dire autrement : il revient à l'enseignant de remédier aux dysfonctionnements et aux déséquilibres éventuels au sein des groupes, du fait de « *mécanismes de défense interactionnels* »<sup>301</sup>, il lui faut maintenir tous les élèves dans l'activité et aider à sa relance si nécessaire. « *Préparer sa classe, c'est se préparer à observer ses élèves* », disait Cousinet<sup>302</sup>.

Mais au-delà de ces régulations, l'enseignant-observateur contribuera au développement de l'activité de recherche des élèves, d'une part en faisant état, si nécessaire, d'éléments de connaissance pertinents pour faire avancer la réflexion collective, d'autre part, en contribuant par ses interventions à stimuler les échanges de type cognitif : par exemple en attirant l'attention du groupe sur ce qu'un élève a trouvé ou imaginé et qui dans le feu des échanges ou en raison de pressions diverses, aurait pu être négligé ou oublié<sup>303</sup>.

## Les petits groupes d'apprentissage et la pédagogie interactive

En milieu scolaire, à l'école maternelle et à l'école élémentaire, les résultats des recherches du Cresas ont démontré l'efficacité de petits groupes hétérogènes régulés par l'adulte et tendant vers l'équilibration. On citera comme exemple l'analyse d'ateliers de découverte de l'écrit proposés en grande section de maternelle dans la lignée des travaux d'E. Ferreiro. Les enfants participent quotidiennement à des travaux en petits groupes hétérogènes, à partir d'une proposition de travail ouverte avec des multiples questionnements possibles. L'observation attentive des échanges au sein de groupes d'enfants apporte la preuve que, dans un contexte où on leur laisse le temps et la possibilité d'échanger et de développer leurs essais sans qu'ils se sentent jugés, sans que leurs idées sur la langue soient a priori considérées par les adultes comme l'expression d'erreurs à dépasser, de très jeunes enfants, non-lecteurs expriment des hypothèses sur l'écrit se font part mutuellement de leurs découvertes et s'engagent spontanément dans des confrontations à propos de leurs théories sur la langue. Ils explorent, en tâtonnant en toute

<sup>300</sup>Piaget J., 1935, in Piaget J, 1998, *op. cit.*, p. 159.

<sup>301</sup>Lipianski E-M 1996, " L'influence du groupe sur l'apprentissage et les processus cognitifs. " in Barbier J-M., dir., *Savoir Former*, Sciences Humaines/Ed. Demos.

<sup>302</sup>Cousinet R., 1958, « Ecole nouvelle française » n° 65, 1958, in S. Saisse et M. de Vals, 2002, *Roger Cousinet : la promotion d'une autre école*, Paris, Erès, p. 83.

<sup>303</sup> Odette Bassis, quant à elle, à propos de l'auto-socio-construction du savoir, décrit ainsi le rôle de l'enseignant : « *Une conduite de type reflet-miroir qui renvoie, accélère, fait rebondir ce qui est fait et ce qui est dit afin que toujours la balle reste dans le camp. des sujets-apprenants ...Il est conduit dans son animation. non pas à approuver ou -désapprouver, ni même à rectifier mais à faire fructifier.* » Bassis, O., 1998, *Se construire dans le savoir*, Paris, ESF, p. 90

liberté intellectuelle, leurs hypothèses et se manifestent comme de jeunes scientifiques en herbe, (Hardy, 1999).

Blais et Fleury<sup>304</sup> résument ainsi les bénéfices des travaux de groupes à l'école élémentaire inspirés d'une démarche de pédagogie interactive : consolidation et élargissement de la démarche de chaque individu, émergence de conflits socio-cognitifs, recherche de l'exhaustivité des solutions et apparition de propositions inattendues, foisonnement des idées et apparition de pensées divergentes, décentration du point de vue, développement des capacités d'auto-évaluation des savoirs et compétences, implication et sécurité intellectuelle, développement des compétences langagières et clarification de la pensée.

Au risque d'en restreindre l'ambition, on peut lire la pédagogie interactive comme la mise au point d'une vision du travail en groupe, qui fasse de cette modalité de travail, non pas un simple supplément d'âme ou un moyen de dynamiser et de motiver l'activité intellectuelle, mais le cœur même de l'activité d'apprentissage en milieu scolaire.

## **Transposer la pédagogie interactive dans l'enseignement secondaire**

De l'ensemble des travaux du Cresas, c'est la conception du travail en groupes restreints induite par une vision interactionniste et constructiviste des apprentissages qui m'a le plus intéressée. Je me suis interrogée sur les possibilités de la transposer dans l'enseignement secondaire dans des établissements du tout-venant. Mettre en œuvre une pédagogie interactive en collège et en lycée, en effet demande de surmonter des réticences et des obstacles non négligeables tenant à la culture professionnelle des professeurs du secondaire et aux organisations du travail les plus habituelles.

### **Quelques obstacles culturels et institutionnels**

#### ***Travaille t-on vraiment dans les petits groupes ?***

La pédagogie par groupes restreints et le travail en autonomie sont connues depuis longtemps dans l'enseignement secondaire et parfois caricaturés comme des survivances des années 68<sup>305</sup>. En écho avec les travaux des psycho-sociologues, l'intérêt socio-affectif du travail de groupe est en général admis. On accepte volontiers l'idée que les élèves développent, dans les travaux de groupe, des compétences sociales importantes. De la mise en place d'une séance de travail de groupe, on peut escompter au moins une réduction des tensions et rapports de force entre élèves et avec le professeur. Les rapports entre élèves s'améliorent car l'idée d'une responsabilité collective libère des rapports de compétition et de concurrence entre pairs. Quant aux tensions avec l'enseignant, elles

---

<sup>304</sup> Blais M-C., Fleury M-A, 1996, *Enseigner dans des classes hétérogènes la pédagogie interactive*, rapport de recherche ronéo., Paris, Cresas/Inrp, p. 22 et suivantes

<sup>305</sup> Lorsque j'ai commencé à enseigner, l'ouvrage de Kaye et Rogers sur le travail de groupe dans le secondaire m'avait frappée : j'en avais retenu seulement que le travail de groupe était psychologiquement approprié aux adolescents car, disaient les auteurs, il permet à l'enseignant de prendre appui sur le groupe de pairs au lieu de l'affronter et aussi que la classe risquait de travailler mieux si le climat était démocratique. (expériences de Lippitt et White). Ces deux principes ont inspiré mes premiers enseignements narrés au début de cette note.

Kaye B., Rogers I., 1968, trad. fr, 1975, *Pédagogie de groupe dans l'enseignement secondaire et formation des enseignants*, Paris, Dunod.

diminuent car professeur et élèves sont alors dégagés des pièges de l'enseignement frontal (par exemple pour l'enseignant l'obligation du charisme, de la séduction ou de la « poigne »). Comme le soulignent Blais et al., à la suite de M. Cifali, multiplier les interactions dans la classe, c'est mettre en place « *des dispositifs de savoir qui laissent respirer dans un espace respecté* ».

En revanche, rares sont les enseignants convaincus que les travaux de groupe soient l'instance où, à travers les échanges entre pairs, se construiraient des apprentissages notionnels solides ; ces derniers paraissant toujours renvoyés à des processus purement individuels. Cette représentation des enjeux du travail de groupe explique peut-être pourquoi les travaux de groupe sont souvent, au collège et au lycée, cantonnés à la périphérie des enseignements scolaires (dans les itinéraires de découverte, les travaux personnels encadrés par exemple) ce qui n'aide pas à les rendre légitimes aux yeux des élèves comme aux yeux d'autres acteurs. Comme s'il s'agissait de moments récréatifs, ou de stratagèmes visant à motiver les élèves pour les activités sérieuses à venir. Tout aussi rares sont les descriptions empiriques d'activités d'apprentissages cognitifs, au moyen du travail de groupe, en collège et en lycée<sup>306</sup>. De fait, les travaux de groupe sont souvent conduits de façon intermittente, non systématique et peuvent être supprimés aisément. Un exemple : au cours d'une formation en 2000-2001 co-animée avec Ch. Montandon (université Paris XII, chercheuse associée au Cresas), et adressée à des équipes de classes de seconde et de terminale, les professeurs nous expliquèrent qu'ils étaient tout à fait disposés à expérimenter différentes formes de travail de groupe interactif dans la première partie de l'année scolaire mais qu'en fin d'année, les contraintes de la préparation intensive du baccalauréat et de l'orientation seraient telles qu'ils ne pourraient plus extraire de l'emploi du temps des élèves, quelques heures pour travailler en groupes. Même chez des professeurs volontaires et intéressés par ces démarches, la confiance dans la possibilité à travers les travaux de groupe de faire acquérir aux élèves de façon rapide et efficace les connaissances et les savoir-faire demandés pour le passage en classe de première et au baccalauréat, semble faible. C'est dire combien, malgré la formation, l'idée que se réaliseraient des apprentissages cognitifs à travers le travail par groupes restreints, est fragile.

A-N Perret-Clermont le note à propos de ses propres recherches : dans la mesure où la fonction spécifique de l'école est « *d'assurer le développement intellectuel et l'acquisition des connaissances, l'activité collective est souvent (et peut-être à tort ?) perçue comme risquant de mettre en danger l'accomplissement adéquat de ce rôle par l'école* »<sup>307</sup>. Les représentations dominantes de l'apprentissage et du travail scolaire rendent difficile que les professeurs s'intéressent en termes cognitifs aux travaux de petits groupes. C'est là où les résultats des équipes du Cresas sont intéressants pour le professeur de collège et lycée car ils démontrent qu'en situation réelle et non seulement en laboratoire, des petits groupes de pédagogie interactive peuvent viser avec chance de succès des apprentissages cognitifs et pas seulement une amélioration du climat de la

---

<sup>306</sup> Je voudrais signaler cependant le compte-rendu extrêmement intéressant d'un travail mené par trois professeurs de lettres : l'expérimentation a consisté à organiser l'apprentissage de la lecture méthodique en classe de seconde au moyen de travaux par petits groupes. Les auteurs évoquent leur surprise pédagogique et leur enthousiasme devant le déploiement de savoirs et de savoir-faire qu'ils ignoraient chez leurs élèves. Ils constatent que dans les échanges et les confrontations, les élèves construisent ensemble des savoirs metatextuels.

Daunay B., Marguet S., Sauvage C., 1996. « Le travail en groupes au lycée : le rôle des interactions verbales dans l'apprentissage de la lecture méthodique. », *Le Français aujourd'hui*, n° 113.

<sup>307</sup> Perret-Clermont A-N, 1981, *Approches psycho-sociologiques de l'apprentissage en situation collective*, Univ. de Neuchatel, séminaire de psychologie. Ronéo.

classe. C'est ce que nous avons essayé de vérifier dans nos recherches en collège et en lycée.

### **Travailler en pédagogie interactive : un parcours du combattant pour l'enseignant**

Mettre en œuvre une telle approche du travail de groupe, même là où des projets peuvent se développer sans trop d'entraves, oblige le professeur à travailler simultanément de multiples questions didactiques et pédagogiques, organisationnelles et institutionnelles. En témoignent les actions développées lors de la troisième recherche menée en lycée, dont le déroulement a été narré précédemment. Dans le tableau suivant, sont rassemblées quelques unes des questions qu'ont dû résoudre les enseignants engagés dans des démarches de pédagogie interactive. Ce tableau est construit à partir de l'expérience de l'équipe avec laquelle j'ai travaillé. Sur la colonne de gauche, sont indiqués les objectifs à court et à moyen terme à atteindre pour monter et animer des ateliers pluridisciplinaires interactifs, sur la colonne de droite sont indiquées les opérations nécessaires.

<i>Etablir un calendrier et un emploi du temps des ateliers. Obtenir des séances d'une durée suffisante.</i>	<i>Négocier avec l'administration et avec les collègues des « arrangements », travailler collectivement sur l'organisation du temps.</i>
<i>Insérer les ateliers dans l'ensemble des enseignements de la classe, éviter leur marginalisation</i>	<i>Obtenir le soutien sinon l'assentiment entre des membres de l'équipe pédagogique non impliqués dans le projet,</i>
<i>Encourager l'expression de tous les élèves. Eviter que dans les petits groupes, les désaccords intellectuels se transforment en conflits de personnes.</i>	<i>Travailler sur le climat général de la classe.</i>
<i>Prendre appui sur l'hétérogénéité des élèves</i>	<i>Maîtriser la composition des groupes, veiller à ce que ne soient pas reconstitués de façon implicite des groupes de niveaux</i>
<i>Convaincre les élèves, de l'intérêt cognitif de ce type de démarche,</i>	<i>Signaler systématiquement l'articulation entre ces ateliers et l'ordinaire des enseignements disciplinaires.</i>
<i>Choisir des thèmes de travail intéressants les disciplines concernées et compatibles avec les programmes</i>	<i>Trouver le temps d'étudier en équipe les programmes d'enseignement : contenus notionnels, les compétences transversales</i>
<i>Construire la consigne avec les collègues, la tester ensemble ; la rédiger collectivement</i>	<i>Trouver le temps d'explicitation mutuelle des attentes et des façons de faire, son vocabulaire de spécialité, rendre sa discipline moins opaque aux yeux des collègues, faire état de ses incompréhensions</i>
<i>Susciter la curiosité et l'envie de chercher chez les élèves. Prévenir le défaitisme initial.</i>	<i>Inventer des problèmes inédits pour les élèves ; proposer des consignes ouvertes, rédigées cependant de façon que les élèves ne sentent pas trop démunis pour les traiter.</i>
<i>Co-animer, suivre la dynamique des échanges verbaux et non-verbaux entre élèves, intervenir « à bon escient » sans casser cette dynamique</i>	<i>Expérimenter avec les collègues des modes d'animation et d'intervention en classe alternatifs aux modes de transmission habituels Elargir la préoccupation d'une pédagogie de l'oral à l'ensemble des disciplines au lieu de la cantonner au cours de français</i>
<i>construire avec ses collègues et éventuellement avec le chercheur une analyse des séances à partir des données récoltées par les uns et les autres</i>	<i>Travailler l'analyse des pratiques professionnelles fonctionnement de l'équipe, image de soi, instruments d'observation, de questionnement et d'évaluation.</i>

Ce tableau n'est pas exhaustif. Tel quel, il montre d'abord les difficultés institutionnelles et organisationnelles et aussi la surcharge et la complexification du travail qu'implique pour l'enseignant la mise en œuvre de ces ateliers.

Les contraintes institutionnelles ont pesé lourdement sur l'action des enseignants. Ceux-ci ont dû travailler dans des contextes de travail morcelés avec des exigences de programme rigides qui laissent peu d'espace et de temps pour construire des situations de recherche semblables aux situations étudiées par le Cresas à l'école élémentaire. Il leur a fallu construire des projets compatibles avec ces contraintes<sup>308</sup>.

On voit aussi la forte intrication des dimensions didactiques, psychopédagogiques et institutionnelles de l'expérimentation et la nécessité d'articuler le fonctionnement de la classe et celui de l'équipe. Les enseignants ont dû agir simultanément dans différentes directions et affronter des tâches multiples et complexes : dans leur classe, mais aussi dans l'équipe, auprès des collègues et dans l'établissement. Leur démarche a sollicité la mise en jeu d'une multiplicité de compétences : compétences psychopédagogiques dans la classe et compétences didactiques dans la discipline mais aussi intérêt pour les questions didactiques dans les autres disciplines, maîtrise et réflexion critique des outils d'évaluation, intérêt pour une diversification des regards sur les situations scolaires ; maîtrise des méthodes de travail en équipe et compétences sociales et politiques dans l'établissement. Développer dans sa classe des projets inspirés de l'approche de pédagogie interactive, oblige par la force des choses à développer en même temps des actions avec ses collègues et dans l'établissement, aux antipodes d'une approche solitaire et héroïque de l'innovation pédagogique. Travailler en pédagogie interactive, implique travailler en équipe interactive et participer à la vie de son établissement. Il faut assurer des rôles multiples dans des registres différents, mobiliser des compétences non attestées par le concours qu'on a passé, revisiter ses cadres de référence et repères habituels. En un mot, accepter une définition élargie des compétences professionnelles et de sa sphère d'intervention, en cohérence d'ailleurs avec la circulaire de 1997 sur les missions des professeurs de collège et de lycée.

## Synthèse des résultats

Quels résultats ont été obtenus dans la dernière recherche ? Pouvons-nous considérer que nous avons démontré l'intérêt et la possibilité de pratiquer la pédagogie interactive au lycée a été apportée ?

Les enseignants et les élèves qui ont participé à la recherche, s'accordent à porter un regard positif sur ces essais pédagogiques. Les professeurs (Hugon et al. 2000), signalent que des élèves ont pu dans ces situations inédites, manifester des compétences insoupçonnées en situation de travail plus académique. Les évaluations après coup ont aussi montré que les élèves ont réalisé des apprentissages notionnels et méthodologiques, dont ils ont pu vérifier la persistance, plusieurs mois après la séance. On objectera que

---

<sup>308</sup>C'est là où je ne suis pas le point de vue de Bernard Rey lorsqu'il suggère que les professeurs du secondaire, devant les problèmes d'organisation et de temps qu'entraîne ce type de pédagogie du travail en petits groupes, pourraient se contenter de dispositions moins ambitieuses telles que « *l'incitation à justifier ce qu'on avance... le renvoi systématique de la réponse apportée par un élève au jugement de la classe... la ritualisation de l'obligation de prouver... l'appel aux objections possibles.* », Rey B., 1998, *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF. p. 193. Ces propositions sont intéressantes mais elles reposent toujours sur une approche focalisée sur la relation maître/élèves.

« ça a marché », parce que chercheurs et enseignants ont mobilisé collectivement leurs ressources mais aussi le désir de chacun que ça marche. L'inverse aurait été étonnant, compte-tenu de l'énergie déployée. Cette objection est communément faite à toute expérimentation pédagogique. Elle tombe, si on admet qu'une des premières conditions ou caractéristiques de toute expérimentation, c'est bien la capacité à mobiliser des énergies et des désirs généralement englués et parfois même pétrifiés dans l'ordinaire de l'exercice professionnel.

Du côté des élèves, le regard après coup sur ces expérimentations est également positif. En témoignent les résultats des questionnaires anonymes, passés en fin d'année. Par ailleurs, dans un film tourné à la demande de l'INRP, trois ans après leur participation à l'expérimentation, des élèves orientés depuis dans des filières de prestige inégal, ont témoigné du souvenir très marquant et positif qu'ils ont gardé de ces séances. Ils se souviennent avec bonheur et précision des contenus même des séances en question<sup>309</sup>.

Les observations conduites dans les classes et les analyses des échanges entre élèves recueillis par enregistrements et films permettent de préciser cette appréciation des expérimentations. Il est vrai que « ça n'a pas marché » à chaque fois. Pour des raisons de circonstance car les imprévus de la vie institutionnelle et matérielle (absence d'un enseignant, matériel insuffisant ou défaillant, séance annulée pour raisons de conseil de classe etc..) ont parfois pesé sur le déroulement des séances. On ne peut attendre que les conditions idéales soient réunies pour expérimenter d'autres façons de travailler. Les séances de travail en pédagogie interactive ne sont pas des moments magiques, rêvés et qui échapperaient par le seul effet du volontarisme de l'enseignant et de la bonne volonté supposée de l'élève, à l'univers réel dans lequel ces ateliers sont insérés. D'ailleurs, comme elles sont intégrées dans l'emploi du temps de la classe, les séances sont obligatoires.

Surtout, les élèves sont eux aussi des personnes réelles et non des figures de rêve. Ils ne se conforment pas par le seul effet de la situation mise en place, à une image d'élève idéal, flatteuse pour le pédagogue. Nous avons vu des élèves qui ne jouaient pas le jeu par refus de se compromettre dans des activités perçues comme menaçantes pour leur identité collective ou inutiles, ou sans intérêt pour eux. Certains élèves, nous l'avons écrit ailleurs, étaient enfermés dans des rôles de « nuls » scolaires, enfermés aussi dans le cynisme intellectuel auquel peut conduire l'organisation des enseignements ; pour les uns, les désirs de comprendre et d'échanger semblaient éteints et toute curiosité intellectuelle paraissait avoir disparu, tant ils paraissaient convaincus qu'il serait trop coûteux de sortir de leur misère intellectuelle et morale ; d'autres, réputés « bons élèves » n'avaient rien à gagner dans des projets où risquaient d'être remises en cause les positions de prestige acquises. Les enjeux de pouvoir, de prestige, de symboles, les conflits de valeur ont pesé fortement dans le déroulement des séances de travail par groupes. Il a fallu les prendre en compte dans l'analyse.

Mais, à chaque séance, nous avons vu des élèves, apparemment désabusés vis à vis de l'univers de l'école, entrer dans les activités proposées. Nous avons constaté aussi que se manifestaient positivement des élèves d'ordinaire silencieux, au point que pour certains, les enseignants, parfois ne connaissaient pas le son de leur voix.

---

<sup>309</sup> Ce film n'a valeur que de témoignage : il est réalisé en automne 1999 à la demande de Françoise Cros pour le Salon de L'éducation.

Au cours d'échanges parfois déconcertants, tant ils semblaient chaotiques et décousus, des élèves ont su identifier les enjeux des activités proposées. Ils ont fait la preuve de leur capacité à s'auto-organiser et à construire ensemble une compréhension commune du problème qui leur était proposé. Nous les avons vu agir de leur propre chef et non pas se contenter de répondre plus ou moins volontiers aux sollicitations des enseignants, s'auto-corriger, prendre en charge les incompréhensions des uns et des autres, se suggérer des hypothèses, contrôler des procédures, se rappeler les contraintes de temps et les objectifs de l'activité, négocier entre eux les démarches, les thèses à défendre, les corrections à apporter, faire appel quand ils en éprouvaient le besoin aux compétences d'un adulte, et finalement parvenir à trouver les accords nécessaires pour mettre au point ensemble une solution, un texte, un schéma, une production intellectuelle dont ils étaient solidairement co-responsables et que chacun était capable de justifier individuellement. Finalement, au cours de ces moments privilégiés, si limités fussent-ils, ils ont vécu dans cette « *Ecole du débat, du conflit intellectuel, de l'échange...* » où la classe apparaît comme la « *communauté de chercheurs* » dont parle Develay<sup>310</sup>. On trouvera des exemples d'analyse de ces échanges et de ces débats dans les différentes publications tirées de ces recherches<sup>311</sup>.

Selon Plety, les indices témoignant d'un apprentissage cognitif au cours d'un travail de groupe sont : un va et vient continu entre partenaires avec une progression de la pensée non linéaire et simplificatrice, des vérifications fréquentes de l'exactitude du travail, la prise de conscience à un moment donné de l'aboutissement du travail. Il précise les indicateurs témoignant d'une coopération authentique entre élèves : des échanges avec un aspect banal et chaotique, la préoccupation de progresser et une organisation de la gestion du temps, le caractère propositif des échanges, sur le mode d'hypothèses de travail rendant possible la coopération, voire la sollicitant, une distribution implicite des rôles : vérification, secrétariat, animation, recherche<sup>312</sup>. Si l'on relit les situations mises en place dans les lycées de la recherche à l'aune de ces critères, alors on est confirmé dans l'idée qu'au cours de ces séances, si limitées fussent-elles, du travail cognitif a été réalisé, donc des apprentissages.

### Trois principes pour l'action

A la suite de cette recherche nous connaissons mieux les paramètres à mettre en œuvre pour que « ça marche » même si les élèves sont toujours libres de refuser d'entrer dans le jeu proposé. Il faut aux enseignants agir sur de multiples registres. Je ne reviendrai ici que sur trois d'entre eux : la rédaction des sujets et des consignes, l'organisation du travail, les modes d'animation et d'évaluation.

#### ***Proposer des questions ouvertes ...***

Il s'est avéré que les échanges étaient nombreux et approfondis lorsque les problèmes posés étaient suffisamment ouverts et complexes pour déclencher de la curiosité et la recherche de solutions inventives et lorsque les élèves étaient en situation de découvrir des concepts nouveaux, de se poser des questions et d'en débattre et non de vérifier l'acquisition de connaissances acquises selon une logique plus expositive. On pourrait dire : les élèves avaient besoin et intérêt à échanger entre eux car aucun ne disposait d'une réponse tout prête. Comme l'écrit A. Giordan, « *Plutôt que... des*

<sup>310</sup> Develay M., 1998, *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF, p. 119.

<sup>311</sup> Notamment Hugon M-A (coord.) et al, 2000, *op. cit.*, Hugon M-A, Tolla A-M, 2001, *op. cit.*

<sup>312</sup> J'ai résumé ici les critères de Plety R., 1998, *op. cit.*, p. 86-87

situations où les élèves se contentent de résoudre des problèmes, mieux vaut les amener à s'en poser.. S'emparer d'énoncés pour en débattre transforme radicalement la relation au savoir»<sup>313</sup>. Mais en même temps, les sujets étaient formulés de façon à ce que les élèves aperçoivent comment mettre leurs savoirs et leurs conceptions antérieures à l'épreuve de ces problèmes nouveaux.

Nos résultats confirment les travaux de Doise et Mugny qui montrent en situation expérimentale que « l'avance des performances collectives sur les prestations individuelles ne se présente qu'à un moment précis : à savoir lors de la phase d'apprentissage par les sujets des notions nécessaires à la résolution de la tâche proposée. Par contre, la supériorité du groupe n'est plus retrouvée lorsque les coordinations impliquées sont acquises par chacun... Si l'élève est déjà capable de réaliser seul l'épreuve qu'on lui propose, il ne l'accomplira sans doute guère mieux en groupe. S'il n'en est pas encore capable, l'activité collective sera probablement supérieure»<sup>314</sup>.

La traduction pédagogique de ce constat est que les ateliers de travail interactif devaient précéder des activités individuelles et des activités en grand groupe. C'est la voie vers laquelle se sont orientées les équipes.

Cela dit, dans la démarche d'expérimentation tâtonnante et d'essai-erreur qui fut la nôtre, il a fallu un temps pour arriver à rédiger des consignes cohérentes avec la vision des apprentissages qui soutenait la recherche.

En début de recherche, une équipe, probablement par défaitisme et manque de confiance dans les possibilités de ses élèves - il s'agit d'un lycée à recrutement populaire - par crainte aussi du découragement des élèves, peu habitués à travailler en petits groupes, propose une série de questions très parcellisées. Le résultat obtenu est très insatisfaisant pour les enseignants : les échanges sont pauvres et rares, les élèves s'impliquent peu dans l'activité et un travail de contrôle montre que les apprentissages sont minces. En fait le problème était posé de telle sorte qu'il y aurait eu un paradoxe à espérer des échanges stimulants et riches dans la mesure où les questions montraient qu'ils n'étaient pas nécessaires. Lorsque le travail consiste à apporter des réponses prédéterminées à des questions fermées, il est inutile et inefficace de travailler en petits groupes.

Dans un autre groupe, d'un lycée recrutant un public plus hétérogène, l'activité proposée semble de prime abord intéresser les élèves mais elle suppose des savoirs implicites, complexes, rarement demandés en situation scolaire ordinaire où l'enseignant peut à son gré écarter des informations parasites qui gênent l'appréhension d'un problème. Les enseignants, analysant après coup la situation, se rendent compte que, faute d'avoir suffisamment travaillé la consigne, ils ont proposé l'activité dans un habillage qui rendait impossible un voyage dans la « zone proximale de développement » pour reprendre le langage de Vygotsky. Concrètement, le résultat est que, découragés, les élèves ont très vite baissé les bras et attendu les réponses des adultes.

### **Construire un cadre de travail rigoureux...**

Par rapport à l'ensemble des enseignements : pour éviter que l'activité soit perçue comme marginale, il a fallu l'annoncer, l'inscrire dans un calendrier, la mettre en

---

<sup>313</sup> Giordan A., 1998, *Apprendre*, Paris, Belin, p. 160.

<sup>314</sup> Doise W. et Mugny G., 1975, in Perret-Clermont A-N., 1981, *Approches psychosociologiques de l'apprentissage en situation collective*, Séminaire de psychologie appliquée, Université de Neuchâtel, 2e édition, p. 16.

perspective, l'intégrer de façon volontariste à l'ensemble des enseignements. Montrer en somme qu'on allait vers la « *classe plurielle* » évoquée par Meirieu<sup>315</sup>. Ainsi les ateliers de travail par petits groupes interdisciplinaires ont pu apparaître aux yeux des élèves comme un des outils pédagogiques à la disposition des enseignants et non comme une fantaisie, un enseignement alternatif, qui risquait de susciter méfiance et soupçons.

Par rapport à l'organisation interne des séances d'ateliers : la structuration des groupes, la durée allouée à l'activité, les productions demandées et leur mode d'évaluation sont de la responsabilité des enseignants et présentées comme telles. S'agissant des groupes, il leur revient de veiller à garantir une hétérogénéité minimale pour se garder de relations en miroir entre soi qui entraînent des relations de complaisance ; mais, il leur faut aussi éviter une trop grande hétérogénéité, souvent à l'origine d'affrontements ou pire encore, du refus de travailler ensemble. S'agissant de la durée des ateliers, l'expérience a montré qu'un temps assez long (deux heures le plus souvent) était nécessaire pour que les élèves puissent échanger leurs pensées sur les problèmes qui leur sont soumis ; ce temps accordé allait de pair avec la non-obligation de fournir un produit fini au bout d'une séance mais une production écrite collective était demandée. Nous voulions en effet éviter la pression de l'horaire qui conduit les élèves à écrire de façon magique n'importe quoi pourvu que quelque chose soit rendu en fin de séance et qui en conduit d'autres à s'engouffrer dans une économie de la rapidité et à fuir la confrontation des idées, jugée peu rentable en termes de temps. Tous ces points ont été indiqués dans des consignes rédigées collectivement par les enseignants. La précision de l'organisation, l'explicitation des objectifs cognitifs et des modes d'évaluation sont les conditions nécessaires pour que les élèves s'engagent sans réticence ou angoisse dans une activité de recherche. Finalement, les consignes de travail doivent être d'autant plus claires et précises que les élèves s'engagent dans une exploration libre d'un problème complexe sinon ils perdraient leur énergie et leur temps à chercher à deviner ce qui est attendu d'eux derrière cette apparente liberté.

Ce milieu de travail pourrait passer pour rigide ; il atteste que la logique de ces ateliers ne s'inspire pas d'une approche libertaire de l'enseignement. Les enseignants sont les responsables du projet, le portent, l'assument et ils ont parmi leurs multiples tâches, celle de garantir que, dans le cadre que eux les enseignants ont construit, les élèves peuvent explorer les sujets proposés et prendre le risque de la contradiction des idées.

### ***Animer ensemble pour analyser ensemble.***

La présence conjointe des enseignants et d'une personne extérieure (en l'occurrence le chercheur) a permis un échange approfondi sur les données recueillies pendant et après chaque séance et a facilité une démarche d'auto-évaluation collective en continu. Chaque séance de travail a été en ce sens une expérimentation et non la reproduction plus ou moins convaincue d'un modèle mis au point en début de recherche. L'intérêt pour l'expérimentation de chaque participant a été soutenu et relancé par les observations et les échanges pendant le moment des ateliers et pendant les réunions de travail dans l'intersession.

---

<sup>315</sup> Meirieu Ph., 1983, *op. cit.*, vol. 1., p. 185.

## **Des choix discutés.**

Les recherches que nous avons développées en lycée puis maintenant en collège sont loin d'être achevées. Certains choix opérés lors de la dernière recherche pourraient être reconsidérés pour des travaux à venir : travailler en interdisciplinarité, se focaliser sur l'observation en continu d'un petit nombre d'élèves, restreindre l'expérimentation à l'échelle de la classe.

### ***Parier exclusivement sur l'interdisciplinarité***

Ce choix a été justifié ailleurs par des raisons d'opportunité. D'un point de vue cognitif, l'analyse des sujets construits par les enseignants a montré que les thèmes traités en raison de l'approche interdisciplinaire adoptée, sont en décalage par rapport aux habitudes de travail dans les enseignements disciplinaires. Ce décalage permet de poser aux élèves des questions un peu inhabituelles qui suscitent chez eux de la curiosité et l'envie de comprendre et d'échanger tout en restant dans l'ordre de la discussion scientifique et pas celui de l'échange émotionnel. Mais la passion idéologique que suscite actuellement l'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire français du fait d'enjeux identitaires, a pesé sur le déroulement des recherches et encombre l'analyse. Tout en privilégiant les espaces où les pratiques interdisciplinaires sont possibles, il serait nécessaire de travailler des essais de pédagogie interactive au sein d'une discipline d'enseignement et de construire des exemples probants dans ce cadre et dans l'horaire imparti à une discipline donnée. Cela permettrait d'asseoir la crédibilité de ce type d'approche en collège et en lycée<sup>316</sup>.

### ***Observer en continu l'activité d'un groupe restreint.***

Dans les écrits consacrés à la pédagogie interactive, il est fortement suggéré que l'adulte se mette en position d'observateur attentif de l'activité et des interactions au sein d'un petit groupe dans leur continuité. C'est la seule façon de prendre connaissance de la dynamique des échanges et d'intervenir à bon escient, chaque parole étant riche des échanges précédents. Concrètement, cela signifie que l'enseignant passe une demi-heure ou une heure d'affilée auprès d'un groupe de quelques élèves en choisissant d'ignorer l'activité des autres groupes. Cette configuration a été rendue possible dans les travaux des professeurs associés car plusieurs adultes étaient présents dans la salle. L'un d'entre eux pouvait servir de ressource pour l'ensemble de la classe pendant que l'autre se concentrait dans la durée sur l'activité d'un groupe. Cependant, les enseignants associés à la recherche de même que ceux que j'ai rencontrés au cours d'actions de formation, manifestent des réticences fortes à travailler de cette façon. Il est vrai qu'observer en continu l'activité d'un groupe heurte les habitudes professionnelles. Lors des travaux par petits groupes, l'usage est de se déplacer de groupe en groupe et d'intervenir en réponse aux sollicitations des élèves ou de faire des remarques au vol. Il y a aussi peut-être chez certains la crainte de perdre le contrôle de l'ensemble des activités et de stigmatiser un groupe d'élèves toujours prompts à se demander quelle est la raison mystérieuse qui a attiré l'attention du professeur sur eux. Mais d'autres objections sont avancées qui sont plus difficiles à récuser. Je cite ici le point de vue d'un professeur de mathématiques associé à la dernière recherche :

*« Pendant des années, nos élèves ont pris l'habitude de traduire « participer à la classe » par « répondre aux questions du professeur » et de s'abstenir de poser des questions sauf celles attendues par le professeur... Ils ont pris le pli de se demander ce que le professeur attend plutôt que ce qu'ils pensent eux-mêmes... Alors la présence en*

---

<sup>316</sup> Je m'y emploie en poursuivant ma collaboration avec des collègues du lycée Rodin.

*continu de leur professeur habituel peut être très gênante et inhibante. Tant que nous resterons dans un système où les tâches d'évaluation et d'enseignement sont assurées par les mêmes personnes, les élèves ne peuvent se sentir libres de leur parole car ils n'arrivent pas à se dégager de la conscience que celui qui les écoute est celui qui va les juger. La situation est différente quand les élèves échangent en groupe avec en continu la présence d'un adulte qui n'est pas leur enseignant principal, expert dans la matière sollicitée, ou non enseignant... En plus nous l'avons constaté ensemble à l'écoute des enregistrements des séances : dans les groupes où il n'y a pas d'adulte, ils s'expriment de façon incorrecte, tentent des choses qui ont l'air « idiots, » - et c'est l'étape indispensable pour inventer et trouver en mathématiques comme ailleurs – et font des digressions qui n'ont rien à voir avec le travail en cours... mais il suffit que le professeur de la matière principale soit auprès d'eux pour que les paroles échangées s'appauvrissent, se raréfient et deviennent plus conventionnelles et qu'ils reviennent à des échanges en étoile avec le professeur : en fait, ils perdent toute liberté et spontanéité... On ne gomme pas si facilement des années d'apprentissage du silence même quand un climat de confiance existe dans la classe. Les élèves supportent assez mal une présence imposée « pour leur bien », d'autant qu'ils ne peuvent pas la refuser, eux qui ressentent parfois si mal leur état de sujétion alors qu'ils se sentent déjà adultes... En revanche, pendant les ateliers, ils ont volontiers accepté la présence du professeur par moments, lorsqu'ils le sollicitaient verbalement ou bien que par leurs postures et mimiques ils signalaient qu'ils étaient en panne, dans ce cas-là, une présence relativement longue de l'adulte était nécessaire pour comprendre réellement ce qui était en jeu pour les élèves et avoir une intervention pertinente... Au lycée, les élèves sont très peu habitués à échanger avec leurs camarades sur des objets de savoir ; en général ils sont dissuadés de faire ensemble leurs exercices. Alors des séances de travail en équipe sur des sujets un peu difficiles où on autorise et on conseille les échanges sont des moments qu'ils apprécient, des moments de respiration. J'en connais qui ont pris goût au travail intellectuel et en particulier aux mathématiques pendant de telles séances... »<sup>317</sup>.*

Rester de façon continue à suivre les échanges au sein d'un petit groupe comme cela a été proposé pour la recherche, semble donc contre-productif à ce niveau d'enseignement et compris par les élèves comme une intrusion et une sorte d'inquisition douce. On touche là un point aveugle de la pédagogie interactive qui doit être encore travaillé. Si les réticences manifestées signifient aussi que cette pédagogie ne pourrait être mise en œuvre que dans un contexte de co-animation, alors on voit aussi que sont restreintes les possibilités de travailler dans cette perspective tant que la co-animation en classe reste une activité minoritaire et ponctuelle.

### **Restreindre l'expérimentation à l'espace de la classe**

Dans tous les terrains, les enseignants ont plus ou moins réussi à surmonter le scepticisme d'élèves que leur expérience antérieure ne rendait pas disposés à s'engager avec enthousiasme dans des activités demandant un investissement plus important que les formes de travail plus routinières. Mais les résultats obtenus ont varié d'un établissement à l'autre.

Il faut reconnaître que c'est bien dans le lycée où régnait un climat relativement harmonieux, du fait d'un encadrement intelligent et d'une proximité culturelle entre enseignants et élèves - attestée par le fait que nombre d'enseignants scolarisent leurs enfants dans l'établissement en question - que les travaux par petits groupes affinitaires

---

<sup>317</sup> A-M Tolla, octobre 2002, document interne.

autour d'activités libres ont été construits le plus aisément. A l'inverse, ces situations ont été plus difficiles à construire dans des établissements où si cordiales et amènes les relations entre élèves et professeurs fussent-elles, existait un climat tendu avec une violence plus ou moins diffuse dans le reste de l'établissement et dans les cours des autres enseignants. Les actions développées par les enseignants associés ont pâti du climat d'ensemble.

On sait bien aussi que ces tensions ont une dimension sociale. On ne peut pour autant en déduire que la pédagogie interactive serait en accord avec le style éducatif des familles des classes moyennes (Perrenoud<sup>318</sup>) et a priori inefficace dans des établissements à recrutement populaire. C'est un argument souvent avancé chez des enseignants qui se réclament d'une idéologie dite démocratique. Le prétexte avancé est qu'on risquerait d'infliger aux élèves des milieux populaires des modèles culturels des milieux dominants. Ce raisonnement me semble spécieux puisque le projet de ce type de pédagogie est précisément de faire rentrer dans une dynamique d'apprentissages les élèves qui restent sur le bord de la route dans des situations de travail scolaire plus conventionnelles.

Je proposerai une autre lecture : prendre en compte le fait que professeurs et élèves sont situés socialement, admettre que les interactions en classe prennent place dans un continuum de relations interpersonnelles sur lesquelles les enseignants n'ont aucune prise, reconnaître même que certains élèves puissent, par fidélité à eux-mêmes et à leur milieu, résister aux propositions des enseignants, n'implique pas pour autant de réserver aux seuls élèves issus des classes moyennes la possibilité d'exercer leur liberté intellectuelle dans un climat coopératif. Ce serait aussi anti-démocratique que de réserver l'accès aux grands textes aux seuls élèves, familiers de cette culture ou disposés à l'être. Proposer des petits groupes d'apprentissage collectif dans un contexte difficile, risque d'augmenter dans un premier temps les tensions et le désordre apparent. C'est pourtant bien le fait d'être reconnus comme des sujets capables d'échanger, d'argumenter, et tout simplement de penser, qui permet aux élèves de s'affilier. Mais, travailler librement et coopérativement résulte d'un apprentissage pour les élèves et demande une grande technicité chez l'enseignant et corrélativement que soit développée une réflexion sur la classe en tant qu'institution et sur la place des uns et des autres au sein de l'établissement. C'est là où les enseignants du secondaire auraient beaucoup à apprendre de la pédagogie institutionnelle. Ce sont ces constats qui m'amènent aujourd'hui à chercher à mettre les principes de la pédagogie interactive en œuvre dans des contextes dits difficiles. Au cours d'une formation sur site menée en 2000-2001, dans un collège de ZEP, situé dans le Nord de Paris, des collègues en formation ont réussi à monter en classe de cinquième des séances très proches des résultats présentés dans nos travaux.

### **Quelques pistes : rechercher les convergences avec les recherches anglo-saxonnes, aborder de nouveaux terrains, articuler pédagogie et formation**

En conclusion, je voudrais attirer l'attention sur la convergence entre ce type d'approche et les pédagogies de la coopération anglo-saxonnes, réfléchir sur les lieux où pour des raisons institutionnelles et politiques il est possible de travailler dans cette

---

<sup>318</sup> Perrenoud Ph., 1985, « Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ? » communication au colloque *Classes populaires et pédagogie*, Univ. de Haute-Normandie, doc. Ronéo

direction, enfin signaler la nécessité d'articuler pédagogie interactive et formation interactive à cette pédagogie.

## Points de convergence avec les approches anglo-saxonnes de la coopération

### *La coopération en pédagogie : une expression polysémique*

Le mot coopération est polysémique dans la littérature pédagogique. On parle de « coopératives scolaires », de « pédagogie coopérative » du mouvement Freinet et de « pédagogie de la coopération », traduction habituelle du « cooperative learning ». Dans l'aire francophone, Jacques Georges<sup>319</sup> distingue entre la coopérative de classe et la pédagogie coopérative : la première expression désigne une association d'entraide en vue de recueillir des fonds pour des activités de la classe ou de l'établissement, ce qui peut être d'ailleurs le point de départ d'activités scolaires mais la coopérative n'implique pas nécessairement une gestion coopérative de la classe et encore moins des enseignements. C'est le cas en particulier dans l'enseignement secondaire. La dimension économique est également présente dans les classes Freinet. Mais, au delà, la coopération scolaire est au cœur de la vie de la classe. « *La vie nouvelle de l'école suppose la coopération scolaire, c'est à dire la gestion par les usagers, l'éducateur compris, de la vie et du travail scolaire.* » écrit Freinet<sup>320</sup>. Il s'agit alors d'instituer des règles de vie démocratique et de travailler ensemble et de façon coopérative, avec une répartition des tâches et des responsabilités à la réalisation d'un projet commun lequel sera la raison d'apprentissages multiples. Cependant, comme le note Marchive,<sup>321</sup> en pédagogie Freinet, l'entraide entre enfants dans la production et le « *faire ensemble* », ne signifie pas nécessairement une entraide dans les apprentissages. Ce serait, selon cet auteur, un des paradoxes de la pédagogie Freinet.

En ce qui concerne mes propres travaux, j'ai pu observer dans les micro-structures pour jeunes décrocheurs, des modes de gestion qui tablaient sur la coopération sociale avec des responsabilités et des tâches confiées aux jeunes mais ces modes de gestion n'avaient pas toujours de traduction pédagogique et didactique. Inversement, les dispositifs d'apprentissages en collège et lycée s'inspirant de la pédagogie interactive ont installé des situations d'apprentissage coopératifs entre pairs alors même que ces classes secondaires n'étaient pas gérées coopérativement.

### Le « *cooperative learning* »

Les principes de la pédagogie interactive me semblent très proches des travaux anglo-saxons sur le « cooperative learning » tel que le définissent les fondateurs d'un réseau de chercheurs et de praticiens intéressés par des approches « *ayant la double visée d'apprendre à coopérer et de coopérer pour apprendre* »<sup>322</sup>. La pédagogie de la coopération est distinguée du simple travail de groupe « classique » par référence aux principes de l'apprentissage coopératif selon Johnson et Johnson (1994), à savoir « : 1) *une interdépendance positive entre les membres des équipes, 2) une responsabilisation individuelle et collective face à la tâche, 3) le développement systématique d'habiletés de*

---

<sup>319</sup> Georges J., 1999, art « Coopération » in Houssaye J. (dir.), 1999, *Questions pédagogiques*, Paris, Hachette

<sup>320</sup> Freinet C., 1969, *Pour l'école du peuple*, cité par Jacques George, 1999, *op. cit.*, p. 91

<sup>321</sup> Marchive A., 1994, « l'entraide pédagogique entre élèves : les paradoxes de la pédagogie Freinet », in Clanché Ppet al. (dir), 1994, *La pédagogie Freinet, mise à jour et perspectives*, Bordeaux, PUB.

<sup>322</sup> REF Genève. Un symposium est prévu en septembre 2003.

coopération, 4) la promotion d'interactions simultanées en groupes hétérogènes restreints, 5) une réflexion critique sur les processus à l'œuvre dans les groupes... »<sup>323</sup>. En participant à ce réseau, j'aurai la possibilité de vérifier la pertinence des rapprochements que je découvre.

Les travaux sur l'apprentissage coopératif, ces dernières années, commencent à être traduits et diffusés dans l'espace francophone. Ils ont fait l'objet de recensions et plusieurs auteurs ont signalé leur apport aux recherches sur le travail de groupes en milieu scolaire et en formation.

Bourgeois et Nizet (1997) s'appuient sur ce courant pour leurs propres recherches sur les apprentissages en formation d'adultes. Lipianski (1996) les évoque dans sa synthèse sur l'influence de la situation groupale sur les processus cognitifs des individus et Pléty (1998), dans sa revue des recherches sur l'apprentissage et la formation en groupe, leur consacre également une part importante. Dans sa recension, le chercheur canadien Yves Bertrand résume les stratégies coopératives défendues par différents auteurs canadiens et américains. Elles sont rassemblées dans le tableau suivant.

Responsabiliser chaque personne : *récompenser à partir de la performance du groupe et donner des points supplémentaires à l'élève, effectuer des mesures avec interprétation critériée.*  
Former des petits groupes hétérogènes : *groupes de quatre-cinq personnes.*  
Programmer des activités : *structurer les activités, préciser objectifs et procédures à suivre, éviter les consignes ambiguës qui forcent l'élève à décoder les intentions de l'enseignant.*  
Développer les habiletés sociales : *donner les indices facilitant les interventions, organiser les pratiques de collaboration, amener les élèves à réfléchir sur l'efficacité de leurs activités.*  
Concevoir la fonction du professeur comme un facilitateur du travail individuel et du travail collectif : *recourir au feedback pour expliquer les échecs et les succès de l'apprentissage, ne pas abandonner les groupes qui ont des problèmes de fonctionnement.*

(d'après Y. Bertrand<sup>324</sup>.)

Dans sa recension des auteurs traitant de l'apprentissage coopératif, C. Buchs propose une autre classification. Elle distingue entre les dispositifs d'apprentissage coopératif orientés vers le produit et les dispositifs d'apprentissage coopératif orientés vers le but et signale les propositions d'Elizabeth G. Cohen comme relevant de la seconde catégorie.<sup>325</sup>

Parmi ces auteurs, ce sont les travaux d'Elizabeth G. Cohen<sup>326</sup> qui ont attiré mon attention. Je n'en ai présentement qu'une connaissance générale que je souhaite approfondir ultérieurement. Je ne l'avais pas lue à l'époque où la dernière recherche lycée a été lancée. Aurais-je connu ses travaux, probablement le cours de cette recherche aurait-il été différent. Voici, à travers un bref résumé et quelques citations, ce que j'en retiens aujourd'hui.

E. Cohen étudie en milieu scolaire, le travail de groupe entendu comme une stratégie pour atteindre différents objectifs d'ordre intellectuel et social, à savoir :

- « - *Développer la capacité de résoudre des problèmes en faisant appel à la créativité et aux habiletés d'expression orale,*
- *améliorer les relations interindividuelles entre élèves*
- *garder les élèves concentrés sur leur travail*

<sup>323</sup> Rouiller Barbey Y., Lehraus K., texte de cadrage du symposium septembre 2003, document interne.

<sup>324</sup> Bertrand Y., 1998, *Théories contemporaines de l'éducation*, Editions nouvelles, Québec, p. 157-158

<sup>325</sup> Buchs C., 2002, *op. cit.*, p. 23-24.

<sup>326</sup> Cohen E., 1994, *Designing groupwork : strategies for the heterogenous classroom*, Columbia University. Traduit par *Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Montréal, Ed. de La Chenelière,

- *aménager l'enseignement pour qu'il soit à la portée des élèves dont la maîtrise des habiletés scolaires est inégale* ».

Selon E. Cohen, le travail de groupe facilite l'apprentissage conceptuel à deux conditions.

« - *La tâche d'apprentissage doit faire appel à la conceptualisation plutôt qu'à la mémorisation ou à l'application d'une règle.*

- *Le groupe doit avoir les ressources lui permettant de réussir la tâche qui lui est assignée. Cela inclut les habiletés intellectuelles, le vocabulaire, l'information pertinente et les instructions bien préparées sur la tâche* ».

Cohen s'accorde avec Johnson et Johnson sur l'intérêt du travail de groupe pour des apprentissages conceptuels et non des tâches routinières, cela quel que soit l'âge et le niveau des apprenants. Mais selon ces auteurs, le travail de groupe demande des structurations fortes :

« *La tâche doit être choisie correctement et les élèves doivent avoir accès aux ressources nécessaires pour tenir un discours intellectuel de bon niveau. Une discussion qui ne fait que refléter l'ignorance collective ne sert à rien. De plus il faut prendre des moyens pour s'assurer que les gens écouteront attentivement les autres, qu'ils se fourniront mutuellement des explications et une rétroaction pour se corriger. Il est peu probable que tout cela puisse se produire par magie. Il faut que l'enseignant prépare le terrain par une planification méticuleuse.* »

Au-delà des différences de formulation qui tiennent certainement à des décalages culturels (voir les expressions de « *planification méticuleuse* » et « *d'instructions bien préparées sur la tâche* » qui doivent probablement correspondre à ce que je nomme après d'autres, « *un cadre de travail précis et structurant* »), on est frappé par la proximité intellectuelle entre les conceptions d'E. Cohen et les principes de la pédagogie interactive tels que j'ai essayé de les faire vivre dans l'enseignement secondaire, aussi bien dans la nature des tâches proposées que dans l'organisation des séances de travail de groupe. En outre, E. Cohen affiche des objectifs de traitement de l'hétérogénéité entre élèves, très proches des objectifs défendus par les équipes du Cresas. Selon cet auteur, le travail de groupe est en effet un des moyens les plus efficaces pour prendre en compte l'hétérogénéité scolaire. Critiquant les modes de traitement habituels - à savoir organisation de groupes de niveaux et exercices individuels - elle plaide en faveur de classes hétérogènes et ses arguments sont les suivants :

« *Les élèves faibles bénéficient des classes hétérogènes où il y a plus de ressources pour eux. Les élèves qui manquent d'habiletés en lecture, maths, etc.. doivent eux aussi être exposés à des tâches qui exigent de la conceptualisation... Pour les élèves avancés, le fait d'expliquer aux autres représente une des meilleures façons de consolider leur propre apprentissage...* »

Les recherches anglo-saxonnes sur la pédagogie de la coopération suscitent mon intérêt également en raison « des terrains sensibles » qui sont les miens aujourd'hui : elles apportent des résultats empiriques sur les stratégies pédagogiques à développer en milieu pluri-ethnique et montrent à quelles conditions les approches coopératives peuvent améliorer les relations interethniques au niveau de la classe. On peut citer par exemple, les recherches anglaises de Cowie, Smith, Boulton, Laver<sup>327</sup>. Dans *Cooperation in the multi-ethnic classroom*, ces auteurs qui s'appuient sur Piaget, Vygotsky et Bruner, décrivent des stratégies coopératives pertinentes pour améliorer le climat dans les écoles et réduire notamment le « *bullying* ». Les travaux de Cowie et al. pourront utilement éclairer le travail que nous conduisons à Colombes.

---

<sup>327</sup> Cowie H., Smith P. K., Boulton M., Laver R., 1994, *Cooperation in the multi-ethnic classroom : the impact of cooperative group work on social relationships in middle schools*, Londres, Fulton.

## **Des lieux propices pour enseigner en pédagogie interactive.**

Dans ce chapitre, j'ai montré qu'avec des réajustements propres au contexte du lycée, il a été possible de s'approprier les principes de la pédagogie interactive et les faire exister auprès de populations très différentes de celles à propos desquelles cette vision des apprentissages avait été initialement construite. Nous n'avons pas travaillé en nous référant de façon plus ou moins fidèle à un modèle d'origine, nécessairement dégradé. Au contraire, dans une démarche dialectique entre action et réflexion, les principes ont été reconstruits à travers les mises en œuvre au lycée. Transposer n'est pas copier. C'est bien pourquoi il est justifié de monter également des dispositifs de formation qui s'inspirent des mêmes démarches.

Cela dit, la comparaison avec les expériences menées par d'autres équipes du Cresas à l'école élémentaire - qu'il s'agisse des actions en formation continue des écoles ou des recherches pédagogiques - souligne combien la recherche dans l'enseignement secondaire est encore à développer. La lecture des résultats de la recherche menée dans l'école des Bourdeaux montre que beaucoup de chemin reste à parcourir (Hardy 1999). Dans cette école ouverte, associée au Cresas, l'enseignement de la grammaire dans deux classes du cycle 2, est pensé dans une logique de pédagogie interactive. Quotidiennement, les enfants discutent sur la langue au sein de petits groupes interactifs. Bien plus, l'ensemble de l'enseignement de la langue au cycle 2 s'inspire des mêmes principes pédagogiques. Il y a continuité de la démarche l'année suivante. Par contraste, il faut rappeler qu'au lycée Rodin, les ateliers de recherche ont eu lieu régulièrement mais à une fréquence mensuelle. Et cela parce que les enseignants ont construit l'espace rendant possible la mise en œuvre de ces ateliers. De plus, l'expérience est limitée à la classe de seconde sans être relayée l'année suivante par d'autres enseignants. Ces conditions limitent la portée pédagogique des résultats obtenus, malgré les efforts exorbitants des enseignants associés et les réponses très positives des élèves. Cette situation est à mettre en relation avec l'organisation actuelle des collèges et lycées du tout-venant. Nous avons construit des « prototypes pédagogiques » dans ces recherches ; leur diffusion et leur popularisation relève d'un débat politique et institutionnel sur lequel la recherche pédagogique semble avoir peu de prise. C'est à ce point que le travail de la recherche doit être relayé par un travail d'une autre nature que je ne développerai pas ici. Ce constat néanmoins m'amène aujourd'hui à explorer de nouvelles directions.

### ***Privilégier les espaces alloués à l'expérimentation pédagogique par l'administration***

A côté des recherches à mener dans des structures spécifiques (classes relais, lycée intégral etc..) où le projet pédagogique se soutient d'un projet éducatif et institutionnel et en prenant appui sur ces enquêtes, il me semble nécessaire d'étudier comment s'engager dans des pratiques différentes au sein des collèges et lycées du tout venant. Les IDD, TPE, ECJS sont à cet égard des créations institutionnelles qui peuvent être des lieux où développer de telles approches pédagogiques. Il y a des risques à ce choix. C'est concéder que l'innovation pédagogique ne se développe que dans les espaces que l'institution lui assigne. C'est prendre le risque de malentendus et sembler participer aux pressions à l'innovation que l'institution exerce sur l'ensemble des enseignants. C'est entrer dans une logique institutionnelle de navigation à vue et d'incertitude puisque les créations institutionnelles se succèdent, se multiplient, se modifient ces dernières années

à un rythme qui rend périmés les projets à peine ceux-ci sont-ils mis en œuvre. Mais il faut en voir les avantages : on ne peut être en permanence un héros pédagogique comme le sont - ou parfois voudraient l'être - les militants des structures spécifiques. Et si une approche pédagogique ne peut être développée sans le soutien de la recherche ou hors des lieux d'expérimentation totale que sont les structures alternatives, c'est qu'elle n'est pas viable dans l'institution scolaire telle qu'elle fonctionne dans son ensemble. En revanche, développer des « révolutions minuscules » pour paraphraser une expression célèbre<sup>328</sup>, travailler dans une logique de changements « à petits pas », limités mais solides, dans un compromis entre routine et invention, me semble définir les contours d'un exercice tenable de la profession.

Au demeurant, il serait erroné de penser la pédagogie interactive dans un couple d'opposition avec la pédagogie dite classique. Le propos n'est pas de substituer un modèle à un autre. Les enseignants sont à même de repérer à quel moment dans leur enseignement, compte tenu de l'état d'avancement d'un problème, de l'atmosphère de la classe, il est intéressant et utile de travailler en petits groupes interactifs hétérogènes autour de sujets ouverts et à quel moment il est intéressant et utile de présenter le savoir de façon transmissive, ces différentes propositions pédagogiques se soutenant l'une l'autre. Ce serait d'ailleurs se leurrer d'imaginer le travail par petits groupes comme la solution aux problèmes de discipline et d'attention en classe. Inversement, on ne voit pas comment mettre en place ce type d'approche si on n'a pas établi avec ses élèves un rapport de confiance.

### ***Travailler la question pédagogique à l'échelle d'un établissement***

Ce travail est urgent à mener. Dans les collèges en zones sensibles que je connais comme dans les établissements accueillant les jeunes décrocheurs, les leviers sur lesquels s'appuient les enseignants sont rarement d'ordre pédagogique et didactique. Les enseignants accueillant ces jeunes, travaillent à leur redonner confiance en un avenir possible (par exemple avec l'idée du projet personnel) mais la dimension didactique et pédagogique est moins explorée. Or les élèves violents ou absentéistes ou fugueurs ont d'abord été repérés à l'école comme des élèves en échec dans les apprentissages scolaires. Au cours de la rencontre sur les pédagogies que nous avons organisée en février 2002, Elizabeth Bourgain, alors coordinatrice de « l'auto-école » de Saint-Denis qui accueille des jeunes en très grande difficulté, a montré comment les responsables de ce type de dispositif avaient acquis un savoir-faire et une expérience dans leur fonction éducative, mais se sentaient démunis pour aider les jeunes à reconstruire un rapport positif au savoir. Peut-être des situations d'apprentissage inspirées de la démarche que j'ai présentée ici, peuvent-elles y contribuer.

### **Pédagogie interactive et formation à la pédagogie interactive.**

Une des voies privilégiées pour réduire l'écart entre recherche et pratique est d'intervenir en tant que formatrice occasionnelle dans l'espace de la formation continue des enseignants. J'ai relaté dans la première partie de cette note, comment en collaboration avec les enseignants de terrain associés à nos recherches, nous avons construit des propositions de stage pour former les équipes pédagogiques en collège et en lycée, aux approches que nous avons travaillées, ces propositions étant construites à partir des acquis des formations développées par d'autres équipes du Cresas à d'autres niveaux<sup>329</sup>. J'ai signalé aussi que l'organisation actuelle de la formation continue dans

---

<sup>328</sup> Revue *Autrement*, 1981, « Les révolutions minuscules », n° 29.

<sup>329</sup> Elles sont décrites in Hardy M. et al 2000, « Une démarche interactive de formation continue à l'école primaire » in Cresas, *On n'enseigne pas tout seul*, Paris, INRP, p. 111-116.

l'enseignement secondaire encourageait peu le développement de dispositifs s'inspirant d'une approche coopérative des apprentissages.

D'autres chercheurs ont tenté, eux aussi, de « mettre en scène » dans des protocoles de formation les théories des apprentissages qu'ils travaillent. Citons par exemple, Bourgeois et Nizet. Ces chercheurs construisent des dispositifs de formation visant à réduire l'asymétrie entre apprenants et formateur afin de faciliter des régulations socio-cognitives qui favorisent les échanges et la controverse<sup>330</sup>. De son côté, B-M. Barth, à partir de ses recherches en milieu scolaire concernant l'apprentissage de l'abstraction, forme les enseignants à une « pédagogie de la compréhension ». En cohérence avec sa vision néo-constructiviste des apprentissages, elle propose aux formateurs, diverses stratégies visant à ce que les enseignants en formation appréhendent le concept comme le résultat d'un processus de construction sociale<sup>331</sup>.

Cependant intervenir en formation, à partir d'une expérience de recherche en pédagogie, oblige à questionner d'une part les liens entre la conception de l'apprentissage et les pratiques de formation ou d'enseignement et d'autre part les liens entre pratique d'enseignement et pratique de formation. Comme le soulignent Giorgi et Tozzi, deux risques existent : celui du dogmatisme théorique selon lequel une bonne pratique se déduirait d'une théorie et celui d'une cohérence intrinsèque et prescriptive qui en viendrait à minorer les spécificités des situations au bénéfice de principes généraux<sup>332</sup>. Nous avons, quant à nous, adopté une démarche enracinée dans l'expérience même des enseignants et non dans des théories pré-construites : les analyses menées par les équipes en formation et par les formateurs s'appuyant sur une observation et un questionnement commun des essais de « pédagogie interactive » développés dans les classes pendant les intersessions. Malgré les résultats limités que nous connaissons du fait d'un contexte difficile, il y a là une piste de travail pour éviter les risques indiqués plus haut. Nous n'avons pas essayé de faire « appliquer » la pédagogie interactive dans les classes en diffusant un modèle pédagogique via la formation, nous n'avons pas cherché non plus à « convertir » à la pédagogie interactive puisque notre effort a porté sur l'appropriation par les équipes de moyens, d'outils et de méthodes d'analyse des expérimentations qu'ils acceptaient de tenter. En ce sens, quels que soient - sur le moyen ou long terme - leurs choix pédagogiques et didactiques, les enseignants qui ont participé à ces stages ont acquis une plus grande maîtrise de leur exercice professionnel et de son analyse au sens où nous leur avons donné les moyens d'observer et d'analyser plus finement leurs propres choix pédagogiques.

## Conclusion

Dans ce chapitre, j'ai montré comment, à partir de ma compréhension de la pédagogie interactive et de ses ancrages théoriques, j'ai développé des recherches dans l'enseignement secondaire et en formation des enseignants qu'on peut rattacher au courant de la pédagogie de la coopération. Ces recherches sont intermédiaires entre l'univers des théories du développement et celui des théories pédagogiques et didactiques et prétendent contribuer à la connaissance des apprentissages en milieu

---

<sup>330</sup> Par exemple : introduire le point de vue alternatif d'un tiers dominant. cf Bourgeois E., 1999, « Interactions sociales et performance cognitive » in Carré Ph., Caspard P., dir., *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, p. 289-303.

<sup>331</sup> Barth B-M., 1993, *Le savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz, et Barth B-M., 1996, « Construire son savoir » in Bourgeois E. (ed.), *L'adulte en formation, regards pluriels*, Bruxelles, de Boeck Université, p. 19-36

<sup>332</sup> Giorgi R., Tozzi M., 1998, « Quels référents sur l'acte d'apprendre ? » in Giorgi R., Tozzi M., 1998, *Devenir formateur*, CRPD Montpellier, p. 16 et suivantes.

scolaire et à la mise au point de stratégies efficaces. La relation entre ces deux univers ne va pas de soi. Comme le souligne Y. Bertrand déjà cité, « *Les théories des conflits sociocognitifs...ont peu d'ancrage dans la réalité pédagogique...* »<sup>333</sup>. Et le chercheur canadien de citer à titre d'exemples les difficultés à mettre en œuvre dans les classes les théories de Bandura ou de Vygotsky. Le même auteur remarque aussi qu'à l'inverse, nombre de stratégies coopératives sont vagues quant à la conception des apprentissages et reposent sur la seule accumulation des expériences. Mon ambition est de contribuer à une recherche pédagogique qui, étayée d'une conception des apprentissages solide, proposerait des stratégies coopératives viables et inscrites dans l'institution.

---

<sup>333</sup> Bertrand Y., 1998, *op. cit.*, p. 163.

## Intermède : un atelier d'astronomie

Nous sommes en classe de cinquième en atelier d'astronomie<sup>334</sup>. Depuis plusieurs semaines, tous les élèves s'affairent à réaliser collectivement une affiche qui représentera les planètes du système solaire. Ce qu'ils veulent, c'est d'une part montrer les distances relatives des planètes et leur distance au soleil, et d'autre part leur taille et leur température de surface. Ils décident collectivement de réaliser cette affiche sous forme de bande et d'utiliser des couleurs pour indiquer les températures.

La longueur de la bande a été décidée en raison de la taille du mur de la classe. Une fois cette décision prise, ils en ont déduit l'échelle à utiliser pour représenter la distance des planètes au soleil et se sont aperçus qu'il leur fallait choisir une autre échelle pour le diamètre de ces planètes s'ils voulaient que l'affiche soit lisible.

Ensuite, ils ont préparé la bande en indiquant sur un axe gradué l'emplacement du centre de chaque planète ainsi que du soleil.

Aujourd'hui, il leur reste à dessiner et à découper les disques représentant les planètes, le soleil et la lune. Il leur reste aussi à choisir un nuancier de couleurs pour les températures, à attribuer une couleur à chaque planète et enfin à rédiger les légendes qui permettront au visiteur de lire la fresque. Au début de la séance, comme à chaque fois, tous reçoivent un document qui décrit l'ensemble du projet, les tâches confiées à chaque groupe et indique les informations utiles pour la réalisation des tâches. Chaque groupe sait ce qu'il a à faire et a une vue globale du travail commun. Par exemple, pour la séance qui nous intéresse, un groupe a la responsabilité de la conception et de la réalisation des disques qui représenteront les planètes, un autre groupe se charge du nuancier, le groupe composé de Thomas, Alexis, Germain et Julien<sup>335</sup> a pour mission de concevoir et réaliser la figure qui représentera le soleil, de le coller sur l'affiche et d'indiquer sur celle-ci l'échelle des diamètres.

Alexis n'aime pas beaucoup l'école et on ne l'entend jamais en classe. Germain lui y est très à l'aise. Thomas aime bien bricoler, ce qu'il aime surtout c'est blaguer avec ses copains. Quant à Julien, il travaille en général de façon assez solitaire, il faut dire qu'il porte un appareil auditif.

Devant eux, sur la table : une punaise, une bobine de ficelle et la feuille de consignes commune à tous les groupes.

Le groupe des garçons repère ce qu'il a à faire et identifie dans le document les données qui lui sont utiles. Seul Alexis semble musarder : il s'intéresse simultanément aux problèmes de tous les groupes et au matériel posé sur la table. Il s'intéresse à tout et à rien. Les trois autres ont vite fait de le ramener sur la tâche prioritaire : il faut d'abord calculer le diamètre de ce qui représentera le soleil. Pour le moment, il est inutile de se poser des questions sur la ficelle et la punaise. Ils l'obligent aussi à ne pas se laisser distraire par des données inutilisables momentanément. Tous comprennent comment traiter le problème : « Il faut convertir le soleil en centimètres », dit Germain. Du coup, ils recherchent la technique mathématique adéquate : il s'agit de faire une division. Julien

---

<sup>334</sup> J'ai choisi de rapporter ici une séance d'atelier de pédagogie interactive qui n'a pas fait l'objet de publications. On trouvera en annexes et en bibliographie d'autres exemples de situations analysées et publiées.

<sup>335</sup> Les prénoms sont changés pour respecter l'anonymat des élèves

pianote sur sa calculette et sort un résultat : 109 centimètres. L'attention du groupe se porte alors sur la ficelle. Ils en coupent un morceau de 109 centimètres. Les élèves savent qu'ils doivent représenter un disque. Germain spontanément fait un rond avec la ficelle et le transforme en couronne autour de sa tête. Mais, les élèves voient bien que « ça ne va pas » : les 109 centimètres ne correspondent pas à la longueur du cercle mais à son diamètre. Désemparés, les élèves font appel à l'enseignante qui se contente de leur demander s'ils ont calculé le diamètre ou le rayon du disque. Le mot « rayon » décoince la situation. Il fait référence à un vocabulaire utilisé en classe et à un exercice très courant: dessiner un disque de rayon donné.

Mais surgit alors un nouveau problème : dessiner un disque de rayon donné paraît inconcevable sans un compas, or cet outil est inutilisable dans la situation présente en raison de la taille du rayon. C'est là où les curiosités d'Alexis vont s'avérer utiles. C'est lui qui devine qu'on peut utiliser la ficelle pliée en deux et la punaise comme un compas. Il mettra du temps à faire admettre son idée aux autres élèves tant ceux-ci et lui-même sont peu habitués à ce qu'il avance en classe des suggestions pertinentes. Il faudra l'intervention du professeur qui attire l'attention du groupe sur sa proposition pour que celle-ci soit reprise.

Un dernier obstacle apparaît : même si avec une punaise et une ficelle on peut tracer un arc de cercle d'un diamètre de 109 centimètres, il n'existe pas dans la classe de feuille de papier assez grande pour contenir à la fois le centre et l'arc de cercle. Il faut renoncer à avoir sur la même feuille le centre et l'arc. C'est à nouveau Alexis qui trouve l'idée : il suffit d'utiliser deux feuilles disjointes, l'une pour y planter la punaise et l'autre pour y tracer l'arc, en maintenant la ficelle tendue entre les deux feuilles.

Une fois toutes ces difficultés résolues, le groupe découpe rapidement un « morceau de soleil » et va le placer sur l'affiche. En fin de séance, tous auront reporté sur cette affiche le résultat de leurs travaux. Ils les discuteront collectivement ce qui les amènera à s'interroger sur un nouveau problème : alors que les températures de surface des planètes décroissent lorsqu'on s'éloigne du soleil - ce qui ne surprend aucun élève - comment se fait-il que Mercure se semble pas obéir à la loi générale ? Ils résoudront ce problème en mettant en relation leurs données sur les températures des planètes et leur distance au soleil avec d'autres informations concernant l'atmosphère autour de ces planètes - informations données lors d'une séance précédente.

Alexis a eu de bonnes idées et a pu les faire entendre même de Thomas qui souvent se moque de lui. Julien a pu travailler avec les autres et mettre ses compétences de calcul au service de tous, Germain a été troublé : dans cette activité, il ne suffisait pas d'appliquer rapidement et correctement des leçons qu'il assimile sans problème mais il a joué le jeu ; quant à Thomas, il s'est mobilisé sur le problème pendant toute la séance.

Deux mois plus tard, l'enseignante donne un devoir individuel en classe. Depuis la séance que j'ai brièvement relatée, les élèves ont eu des leçons de mathématiques sur les nombres relatifs, leur représentation sur un axe, et sur la façon dont on peut se repérer dans un plan à l'aide de deux axes perpendiculaires. Le thème du devoir en classe évoque à nouveau le monde des planètes mais les activités demandées sont liées aux cours de mathématiques. Les résultats de l'exercice montrent que les concepts semblent avoir été bien assimilés par l'ensemble des élèves, peut-être parce que le travail en classe sur la proportionnalité, les nombres relatifs, les graphiques a été précédé par ces recherches collectives en atelier d'astronomie. Elles ont permis à chacun de manipuler et de construire les concepts et ont donné du sens aux leçons de mathématiques. Au passage, il

s'avère que les élèves ont acquis un vocabulaire de spécialité et savent manipuler des mots tels que « héliocentrisme » et « orbite ». Ils montrent même des compétences mathématiques qui formellement ne seront travaillées qu'en classe de quatrième. En effet, alors que la notion de fonction et de représentation graphique de celle-ci n'est abordée que l'année suivante, les élèves ont tous été capables de construire un graphique indiquant la relation entre les distances au soleil et les températures de surface des planètes et de dire quelle serait probablement la température de surface d'une planète fictive qui serait située à une distance donnée du soleil.

Les échanges entre ces quatre élèves ainsi que les interventions du professeur ont été enregistrés. Ils sont actuellement en cours de décryptage et d'analyse. Je me suis contentée d'évoquer cette séance car elle me semble significative d'une approche interactive et constructiviste des apprentissages en milieu scolaire, dans le respect des programmes et des contraintes de l'institution. Ces séances d'astronomie se sont déroulées dans le cadre des parcours diversifiés. Elles pourraient prendre place aujourd'hui dans un itinéraire de découverte. Tout enseignant peut s'engager dans ce type de démarche, sans se mettre en porte à faux avec l'institution scolaire.

## Vers une recherche coopérative

Dans la première partie de cette note d'habilitation, j'ai narré comment ont été développées des recherches-actions en collaboration avec des équipes enseignantes, recherches au cours desquelles ont été expérimentées les conceptions psychopédagogiques présentées dans la deuxième partie de ce document. J'ai relaté en particulier la difficile et lente construction de protocoles de recherche, éthiquement acceptables pour les équipes comme pour les chercheurs. Je voudrais maintenant faire retour sur cette démarche de recherche pour préciser la nature du lien qu'elle entretient avec la conception des apprentissages étudiée dans cette note. Dans un second temps, je donnerai des aperçus sur les données recueillies et sur les modalités de leur recueil et de leur analyse. Ceci me permettra de préciser quels objectifs, en termes de connaissance, à mon sens, on peut atteindre par cette voie. J'espère ainsi ouvrir sur un essai de caractérisation d'une démarche de recherche pédagogique adéquate aux objets qu'elle étudie.

### Recherche collaborative et recherche coopérative.

Différents auteurs ont signalé l'articulation entre les recherches partenariales associant enseignants et chercheurs professionnels et les conceptions des apprentissages qui les soutiennent. Dans la littérature nord-américaine, Y. Lenoir montre par exemple comment ce qu'il appelle la « *recherche collaborative en éducation* » requiert l'hypothèse constructiviste<sup>336</sup>. Sous réserve de vérification, la recherche qu'il présente, semble proche de ce que, pour des raisons historiques et culturelles évidentes, je préférerais nommer « recherche en coopération »<sup>337</sup> et que mes collègues du Cresas désignaient eux aussi par « recherche en collaboration »<sup>338</sup>. Etymologiquement d'ailleurs les deux mots sont synonymes. Dans l'article du chercheur canadien, enseignants et chercheurs sont vus comme des « *partenaires de connaissance* » (« partners in theory building ») et comme des « *co-constructeurs de connaissance* ». Dix ans plus tôt, Mira Stambak dans sa présentation des travaux du Cresas au colloque de l'INRP, employait les mêmes expressions de « *partenaires de connaissance* » à propos des relations entre chercheurs et enseignants et de « *co-construction des connaissances qui aboutit à des savoirs partagés* »<sup>339</sup>.

L'argumentation de Lenoir pour justifier la relation nécessaire qu'il établit entre « la recherche collaborative » et le constructivisme peut être résumée de la façon suivante :

- Cette recherche n'a de sens que dans la mesure où les conceptions de tous les acteurs sont prises en considération.
- Elle implique le recours à l'autoréflexivité sur l'action et vers l'action.
- Elle repose sur l'idée que les produits de la recherche sont l'expression d'un modèle symbolique et interprétatif construit interactivement.

---

<sup>336</sup> Lenoir Y., 1996, « La recherche collaborative » in Lenoir Y., dir., *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales*, Ed. du CRP, Sherbrooke, p. 204-252

<sup>337</sup> le mot évidemment, dans un contexte canadien, est exempt des connotations péjoratives qu'il aurait en France. Je choisis de parler de recherche coopérative.

<sup>338</sup> Stambak M., 1986, in Hugon M-A., Seibel Cl (ed.), 1986, *op. cit.*, p. 106

<sup>339</sup> Stambak M., 1986, *op. cit.*, p. 107.

Trop souvent les recherches actions ne sont envisagées que comme des actions militantes intéressantes pour animer un milieu professionnel mais faibles en termes de production scientifique. Dans l'argumentation de Lenoir, je lis au contraire une démonstration forte de l'intérêt de ces travaux. Si dans chaque dispositif de recherche, on peut lire une théorie plus ou moins explicite des connaissances et de la façon dont nous les produisons, alors en suivant Lenoir, on soutiendra d'une part que la démarche de recherche pertinente pour qui s'inscrit dans un paradigme constructiviste est la démarche partenariale et que d'autre part une « recherche collaborative » n'a de solidité et de sens qu'en s'ancrant dans cette conception des apprentissages.

Pour les objets qui m'intéressent, je tire la conclusion suivante : pour étudier avec des enseignants et des formateurs des pédagogies et des formations interactionnistes et constructivistes en collège et en lycée, il convient de conduire des recherches selon des démarches et des principes d'action s'inspirant de la conception de la construction des connaissances qu'on se propose d'étudier. On voit immédiatement les difficultés pour mettre en œuvre cette affirmation. Chacun connaît les problèmes qu'éprouvent les enseignants dans leur classe et les formateurs dans leur stage lorsqu'ils vivent une tension entre les conceptions des apprentissages auxquelles ils souscrivent intellectuellement et leurs pratiques réelles. Il n'y a pas de raison que les chercheurs, dans leur travail avec leurs partenaires échappent à des problèmes analogues. Rétrospectivement, c'est ainsi que je comprends les difficultés rencontrées au cours des premières recherches actions auxquelles j'ai participé.

Si on compare les caractéristiques des recherches dites « collaboratives » évoquées par Lenoir et celles des recherches coopératives présentées dans cette note d'habilitation, on est frappé de leur similitude. Le tableau suivant <sup>340</sup>en témoigne :

	Recherche collaborative (Lenoir, 1996)	Recherche coopérative (Hugon et al., 2000)
Objet	« intervention éducative en milieu scolaire »	Idem
Finalités	Double finalité « imbriquée et reliée » : production de connaissances générales et développement professionnel de tous les partenaires	Idem
Acteurs	Multiplés : intervenants impliqués dans le milieu scolaire (enseignants, autres professionnels, parents) intervenants dans le milieu de la recherche (universitaires, chercheurs, formateurs)	Multiplés : Enseignants, autres professionnels, pas de participation des parents Universitaires, chercheurs, formateurs
Processus de réalisation	un processus de co-construction non linéaire orienté vers un but commun.	Idem
Conditions de développement	partenariat, partage des responsabilités, négociation en continu	Idem <u>mais ce partenariat se construit dans un cadre construit par la recherche et requiert l'utilisation d'outils spécifiques</u>
Diffusion	Auprès de la communauté scientifique Auprès du monde de la pratique	Idem

<sup>340</sup> construit pour ce qui est des recherches collaboratives à partir de citations de l'article de Lenoir.

## **Caractéristiques d'une recherche coopérative.**

L'état actuel de mon information concernant le courant de recherche présenté par Lenoir ne me permet pas de pousser plus loin la comparaison. J'aimerais à l'avenir confronter les recherches « collaboratives » canadiennes avec les derniers travaux dans lesquels je me suis impliquée. Le processus de « co-construction » des connaissances entre participants aux recherches, aux interventions et aux formations menées ces dernières années peut être lu en effet à la lumière du paradigme interactionniste et constructiviste. Mais le pari de tabler sur une intelligence collective en construction s'appuie sur l'établissement de cadres de travail très structurés<sup>341</sup> et sur le recours à des instruments spécifiques de questionnement des situations mises en place, adaptés aux contextes locaux.

### **Poser un cadre et des rituels.**

Quelles que soient les qualités des individus, apparaîtraient inévitablement des prises de pouvoir subreptices et des manipulations diverses si les échanges n'étaient pas structurés par un cadre constructiviste et coopératif : dans la vie d'élève, comme dans celle de l'enseignant, du formateur ou du chercheur, des principes d'un autre type organisent les rapports sociaux. Construire le cadre permet de créer les conditions pour que se manifeste et se mette en mouvement cette intelligence collective. C'est donc la première tâche du chercheur, du formateur comme de l'enseignant.

Le trait commun à la dernière recherche-action développée en collaboration avec le Cresas, à l'intervention conduite à Colombes, et à un petit nombre de formations et d'accompagnement, est bien, dans des contextes différents, la construction d'un cadre de travail permettant des échanges libres, authentiques et constructeurs, et cela quels que soient les statuts, les investissements et les compétences initiales. Dans la recherche du Cresas, ont travaillé ensemble des universitaires relevant de disciplines diverses et de professeurs de lycée littéraires et scientifiques : les compétences des uns et des autres étaient reconnues et jugées pertinentes. Dans l'intervention de Colombes, oeuvrent ensemble à résoudre les problèmes de l'établissement des personnes ayant des fonctions et des statuts différents. Mais ces travaux pluridisciplinaires et intercatégoriels sont rendus possibles parce que des cadres ont été installés avec leurs règles et leurs rituels.

### **Des instruments spécifiques.**

Un autre trait caractéristique des recherches pédagogiques et des formations développées ces dernières années, est l'utilisation que j'ai faite d'instruments de récolte et d'analyse des données construits pour interroger la réalité et l'efficacité des stratégies pédagogiques mises en œuvre, chaque fois qu'elles se réclamaient de l'interactionnisme et du constructivisme. Ces instruments n'ont pas encore été utilisés à Colombes dans la mesure où la dimension proprement pédagogique de l'intervention n'a pas été encore atteinte. Si nous y parvenons, j'envisage d'étudier avec les enseignants les situations de classe à l'aide de ces techniques.

---

<sup>341</sup> Dans sa note d'habilitation, Ch. Montandon fait le point sur les notions de « cadre », « setting », « contexte », « environnement favorable », « dispositif ».

Montandon Ch., 2001, *Médiations pédagogiques : pour une approche systémique des dispositifs de formation et d'apprentissage*, sous la direction de B. Charlot, Paris VIII, p. 131 et suivantes

Pourquoi recourir à des instruments de recueil et d'analyse spécifiques ? A cette question, on répondra d'abord que le problème des expérimentations pédagogiques en contexte est bien celui de la collecte et de l'analyse de données fiables. On ne peut se contenter du seul recueil des impressions des enseignants sur leurs essais, on risquerait de n'obtenir que des pensées du sens commun, surévaluées de surcroît.<sup>342</sup> En outre, déontologiquement, on se mettrait dans une position fautive en pratiquant la rétention de ses propres savoirs méthodologiques. Afficher au contraire une vision des apprentissages, des orientations théoriques et méthodologiques cohérentes avec cette vision et proposer des outils pour analyser ensemble les situations, c'est à mon sens créditer les enseignants de l'idée qu'ils puissent souhaiter avoir sur les dispositifs pédagogiques qu'ils mettent en place comme sur l'activité de leurs élèves des regards plus informés et plus distanciés.

Finalement la qualité d'une recherche action coopérative comme celle d'une pédagogie coopérative tient à la qualité de son outillage.

Les outils que j'ai commencé à employer, d'abord dans le cadre des recherches conduites au Cresas, puis en les réinterprétant dans le cadre d'actions de formation et d'accompagnement, ont été conçus initialement par des équipes du Cresas travaillant à d'autres niveaux de la scolarité. Je me suis approprié ces outils et je les ai réinterprétés pour pouvoir les exploiter dans de nouveaux contextes. Il s'agit d'une part du « guide d'auto-évaluation régulatrice » et d'autre part de la méthode de « micro-analyse séquentielle ».

### ***Le guide « d'auto-évaluation régulatrice »***

Ce guide, déjà mentionné dans la première partie de cette note, est un instrument qui permet, pour reprendre le langage de Lenoir, de développer une activité réflexive sur l'action et vers l'action, partagée par toutes les personnes partie prenante du processus et conduit à une interprétation collective des situations.

Concrètement, appliqué à des contextes scolaires, ce guide a pour visée d'aider les équipes à analyser en continu leurs actions. L'un de ses objectifs est de centrer l'attention des enseignants sur la dynamique des échanges entre élèves et avec l'adulte : objet, nature, déroulement, qualité et intensité des interactions entre les différents partenaires au sein d'une situation de classe. Mis en œuvre avec les ajustements nécessaires aux situations spécifiques, il peut aider à se poser les questions suivantes : quelles connaissances ont été activées dans la situation étudiée ? Quelles connaissances nouvelles ont été construites collectivement au terme des échanges ? Quel travail cognitif a été réalisé dans le cadre de l'activité proposée par le groupe et par chaque membre du groupe ? Tous les élèves se sont-ils investis dans l'activité proposée ?

Ce type d'instrument est donc particulièrement pertinent pour étudier la mise en œuvre de pédagogies coopératives et les travaux par groupes. Le « guide d'auto-évaluation régulatrice » est un instrument pour l'animation de réunions d'équipe, avec ou sans formateur ou chercheur. A fortiori, on voit son utilité dans une recherche en coopération qui étudierait la mise en œuvre de stratégies pédagogiques coopératives<sup>343</sup>.

### ***Les « micro-analyses séquentielles ».***

Pour travailler les enregistrements vidéo ou audio des échanges entre élèves au sein des petits groupes, nous avons eu recours à une technique d'analyse focalisée sur la

---

<sup>342</sup> C'est bien le problème rencontré lors des premières recherches narrées dans cette note et dans les accompagnements des équipes dites innovantes.

<sup>343</sup> Dans les travaux conduits dans l'enseignement secondaire, en recherche comme en formation, nous avons adapté ce guide, construit initialement par d'autres équipes, pour des écoles élémentaires. On trouvera en annexe un exemple de cette appropriation/traduction à propos d'une action de formation aux itinéraires de recherche.

nature et la qualité de ces communications et sur les contenus explorés au cours des échanges.

« La micro-analyse séquentielle » a été élaborée initialement par les équipes du Cresas travaillant en crèches et jardins d'enfants. L'ambition de ces équipes était de chercher à saisir les processus interactifs entre jeunes enfants dans des situations aménagées : pour comprendre ces processus, on « *recherche les liens entre les conduites successives (ce qui )permet de saisir le fil qui donne le sens à l'ensemble de la séquence* »<sup>344</sup>.

Dans nos propres recherches, nous avons donc cherché à observer de la façon la plus fine possible le déroulement des échanges verbaux - et éventuellement non verbaux - au cours de séances de travaux en petits groupes dans les classes. Notre préoccupation était de ressaisir la dynamique intellectuelle de ces échanges, de voir comment chacun entrait ou non dans le problème cognitif posé, quels savoirs et lacunes se donnaient à lire, comment se manifestaient les compréhensions ou incompréhensions du problème posé. Nous avons cherché à vérifier si en discutant et en coopérant à la réalisation de la tâche commune proposée, les élèves arrivaient ou non à s'acquitter de la tâche proposée.

Pour cela, nous avons enregistré ou filmé en continu les échanges au sein de petits groupes. En accord avec les enseignants, nous avons choisi ceux dont nous avons décidé d'étudier les échanges. Les décryptages ont été réalisés selon la procédure suivante : chaque réplique est attribuée à un membre du groupe et numérotée en raison de son ordre d'apparition. L'ensemble des répliques est ensuite découpé en une série de séquences.

Au sein de chaque séquence, nous avons identifié comment se faisaient l'allocation et l'enchaînement des tours de parole, comment se distribuaient les interventions, comment s'enchaînaient les idées et les arguments<sup>345</sup>.

Nous avons pu reconstruire les scénarii de ces séquences avec les étapes suivantes de durées variables : établissement des accords initiaux pour fixer des règles de travail, analyse critique des documents fournis, élucidation collective de la consigne, éclaircissements concernant le contexte et le cadre du travail, ouverture du débat sur un des aspects du problème proposé et les savoirs en jeu, prise de conscience et établissement des divergence d'opinions, échange d'arguments et de contre-arguments, recherche d'un consensus, résolution du problème par adoption ou enrichissement du point de vue ou abandon, retrait, appel au professeur ou non puis relance sur un autre aspect du problème posé ou relance sur le même problème lorsque la solution n'est pas jugée satisfaisante.

Nous avons observé que ces scénarii étaient, selon les groupes et les moments, ponctués d'échanges portant sur les incidents de la communication, sur le rappel des contraintes du travail et du contexte et sur des objets extérieurs à la situation. Les discussions au sein des groupes ont été de façon intermittente élargies à des échanges ponctuels avec des groupes d'élèves proches, des élèves ou des adultes qui circulent dans la classe.

« *Parler, c'est échanger et c'est changer en échangeant* », écrit C. Kerbrat-Orecchioni<sup>346</sup>. Dans notre lecture, nous n'avons jamais considéré les répliques de façon isolée puisqu'elles s'inscrivent dans une dynamique d'échange : chaque parole

---

<sup>344</sup> Stambak M., *Donner à tous envie d'apprendre*, revue française de pédagogie, n° 129, 1999, p. 10

<sup>345</sup> On trouvera en annexe des exemples de séquence.

<sup>346</sup> cf Kerbrat-Orecchioni C, 1998, *les interactions verbales, vol. 1*, Paris, Colin, p. 17.

prononcée, est implicitement porteuse de la totalité de ce qui a été dit précédemment par les uns et les autres et escompte une réponse même si elle ne la sollicite pas explicitement ; chaque idée nouvelle résulte de la production commune. On se souviendra ici de la comparaison que fait Piaget avec les échecs : les échanges intellectuels sont comme une partie d'échecs ininterrompue. Chaque action accomplie par un des joueurs entraînerait une action complémentaire en retour de la part du partenaire, et cela dans le respect des règles du jeu. Mais, contrairement aux échecs, on ne vise pas la mort de l'autre. Au terme des échanges, chacun est enrichi et transformé de tout ce qui a été échangé.

Notre lecture a aussi pris en considération le contexte de ces interactions : grâce aux discussions avec les enseignants lors du visionnement des films ou de la lecture des décryptages, nous avons eu des informations sur le statut de chacun dans la classe et sur les enjeux que représentait pour chacun la participation à l'activité. Nous avons pu aussi confronter nos observations avec d'autres traces de l'activité des élèves : des productions écrites lorsque les échanges étaient orientés par la consigne de produire un écrit individuel ou collectif, des exposés ou des présentations de rapports, de schémas, par exemple à l'ensemble de la classe lorsque la consigne le demandait, des travaux d'élève postérieurs à la séance lorsque les professeurs ont cherché à vérifier les acquis individuels après coup.

On pourrait reprendre ces enregistrements à la lumière des écrits actuels sur la rhétorique et l'argumentation<sup>347</sup> et de ceux des linguistes, des psychologues et des sociologues sur les interactions verbales<sup>348</sup>. Des didacticiens se focaliseraient sur les obstacles épistémologiques rencontrés. Notre propos était d'ordre pédagogique. Nous avons voulu nous assurer de l'efficacité des stratégies pédagogiques mises en place et c'est ainsi que nous avons lu ces documents. Mais faire le choix d'une pédagogie de l'échange et de la communication en classe, c'est nécessairement rencontrer la question de la parole et de l'interaction verbale dans ses multiples dimensions. Grâce à ces enregistrements, nous disposons de données assez solides qui nous permettent de valider nos hypothèses pédagogiques et de conforter la solidité des résultats.

Cette méthode d'analyse des enregistrements est consommatrice de temps, on ne peut en restituer les résultats rapidement aux enseignants partenaires de la recherche. Ce n'est pas un outil qui permet d'informer les pratiques au jour le jour. Cependant, comme le montre l'expérience de la dernière recherche, les micro-analyses intéressent vivement les enseignants lorsqu'on les associe étroitement à l'analyse des données, une fois que celles-ci ont été préparées par les chercheurs. Les enseignants ont en général manifesté un vif intérêt pour les documents qui leur étaient présentés. En effet, ils ont pu, en visionnant les films et en lisant des décryptages étayer leurs intuitions pédagogiques. Surtout ils ont vu ou entendu leurs élèves à l'œuvre et découvert des compétences (et aussi des lacunes) qui leur étaient imperceptibles. Je prétends que, prendre le temps et les moyens de voir et d'observer des élèves travailler et échanger ensemble, que ce soit dans l'instant ou en visionnant un film quelques mois plus tard, a été pour certains enseignants de collège et de lycée, une expérience marquante.

---

<sup>347</sup> cf Reboul O., 1991, *Introduction à la rhétorique*, Paris, PUF.

<sup>348</sup> Dans son introduction à son ouvrage de synthèse sur les différents courants de recherche qui s'intéressent aux interactions verbales, Catherine Kerbrat-Orecchioni, qui est une spécialiste des sciences du langage, souligne le caractère transdisciplinaire de la problématique.

## Conclusion

Dans ce chapitre, j'ai montré comment une approche coopérative des apprentissages appelle une pratique coopérative de la recherche. Mais ce type de recherche demande qu'on se dote d'outils spécifiques et de méthodologies ajustées. Les outils présentés dans ce chapitre me semblent toujours pertinents pour rechercher avec les enseignants des organisations pédagogiques et didactiques inspirées du paradigme interactionniste et constructiviste.

## ***Conclusion d'ensemble***

Dans cette note, j'ai narré comment au fil d'un parcours professionnel et intellectuel, s'est élaboré un objet théorique et pratique que j'inscris aujourd'hui dans une « pédagogie coopérative ». Cette approche des apprentissages en milieu scolaire est dérivée de la pédagogie interactive élaborée par le Cresas et emprunte aussi à d'autres courants. Ainsi, s'enrichit-elle des apports de la pédagogie institutionnelle, que je découvre dans le secteur Crise.

Trois questions étaient formulées au terme du récit qui constituait la première partie de cette note.

La première question et la plus importante était d'ordre pédagogique : comment faire la classe aujourd'hui en collège et en lycée pour que les élèves retrouvent ou développent leur envie d'apprendre et de comprendre en classe ? J'ai apporté des éléments de réponse par la mise au point de dispositifs d'apprentissage coopératifs entre pairs en lycée et en collège pendant des séances de cours ou d'ateliers. Avec des limites qui tiennent aux contextes sociaux et institutionnels, ces travaux ont confirmé l'intérêt de parier sur la coopération, les échanges et la confrontation et la possibilité de les mettre en œuvre. Aujourd'hui, travaillant dans des contextes nouveaux du fait de mon intégration au secteur Crise et du fait de créations institutionnelles récentes (classes relais, structures spécifiques pour lycéens décrocheurs), j'intègre des dimensions de l'école, absentes de mes précédents travaux pédagogiques, circonscrits jusqu'alors à la classe et aux espaces à la marge des établissements du tout-venant.

Malgré l'ancienneté et l'ampleur de la littérature sur les travaux de groupe et la banalisation de l'interactionnisme et du constructivisme, ces pédagogies sont mal connues sinon ignorées dans l'enseignement secondaire ; nous disposons de peu de travaux empiriques permettant de savoir dans quelles conditions et selon quelles modalités, la coopération entre pairs serait bénéfique pour les apprentissages des élèves en collège et en lycée et dans les structures spécifiques. Je plaide donc ici pour une recherche qui ne se limiterait pas à une approche patrimoniale de la pédagogie mais qui travaillerait sur le terrain concrètement avec les enseignants à construire des connaissances rigoureuses et partagées des situations expérimentées. J'ai présenté les caractéristiques et les outils de cette recherche-action-formation qu'on peut rattacher au courant de la recherche coopérative. Elle a sa place à l'université, en sciences de l'éducation, à côté et en conjugaison avec d'autres approches plus descriptives (sociologiques, historiques) que j'ai pratiquées aussi.

En revisitant mes travaux, j'ai fait état des obstacles, matériels, institutionnels mais aussi personnels, rencontrés par les enseignants dès lors qu'ils entreprennent de mettre en œuvre des pédagogies coopératives dans leurs classes. Il est difficile d'accorder sa pratique pédagogique à ses idées. Mes travaux en cours sur la formation et l'accompagnement et mon intérêt pour la problématique du changement et de l'innovation sont dérivés de ce constat. Je me suis interrogée sur la possibilité d'une formation à ces pratiques innovantes en collège et en lycée. J'ai indiqué les principes et les contours d'une formation cohérente avec la vision des apprentissages qui la soutient. Mais, la mise en œuvre de ce type de formation, dans laquelle je me suis impliquée, a

révélé des fonctionnements institutionnels paradoxaux. Il est apparu que la qualité et l'efficacité des formations que j'ai animées, dépendaient avant tout des négociations et des alliances nouées avec des responsables institutionnels.

Ce constat me permet d'aborder ma troisième question qui portait sur le rapport entre les institutions et les acteurs du système et sur les leviers et freins aux transformations des pratiques des enseignants.

L'exemple de la formation montre qu'on peut identifier au sein de grandes institutions (le rectorat, l'IUFM, le ministère etc..) la présence d'acteurs, eux-même souvent venus du monde de l'innovation, qui occupent des fonctions d'encadrement intermédiaire et ont des marges de manœuvre suffisantes pour susciter ou encourager l'existence d'espaces de formation ou d'enseignement différents. Les alliances que ces cadres intermédiaires passent avec leurs interlocuteurs de terrain sont solides car elles reposent le plus souvent sur des valeurs partagées et aussi des intérêts convergents et fragiles en même temps car elles dépendent fortement du contexte financier et politique.

Ces situations paradoxales, j'envisage de les reconsidérer à la lumière des concepts que nous travaillons au sein du secteur. En particulier l'interaction entre les paradigmes de l'expérience et de l'expérimentation, la notion d'espace intermédiaire<sup>349</sup>.

Au terme de ce travail, je voudrais revenir sur ce qui est à l'origine de mon engagement dans la recherche en éducation : la difficulté d'exercer le métier d'enseignant face à des élèves qui ne veulent pas faire leur métier d'élève.

La violence, l'absentéisme et maintenant l'ennui sont devenus des thèmes de colloque. On ne parle plus d'échec scolaire. L'expression est paraît-il usée et démonétisée. Il s'agit pourtant toujours de la même chose : une fraction de la population des collégiens et des lycéens, le plus souvent ceux qui n'ont pas grand chose à en espérer, manifestent de façon discrète ou bruyante qu'ils ne trouvent pas leur place au collège et au lycée ou ne se satisfont pas de celle qu'on leur accorde. Mais, quelle place pourrait être la leur si en classe déjà, on ne les met pas en situation d'exercer leur pouvoir de penser et de communiquer ? La mise en œuvre des pédagogies présentées dans cette note est plus que jamais nécessaire.

L'enseignant ne peut affirmer à ses élèves que les savoirs qu'il doit leur transmettre, leur sont utiles ou nécessaires. Il ne peut pas non plus agiter la promesse de la réussite ou de l'échec à l'examen : ses élèves ne commenceront de toute façon à réellement s'inquiéter que quelques jours avant l'épreuve ; ils auront peut-être déjà déserté l'école<sup>350</sup>. Ses menaces de sanction et d'exclusion n'intimident plus personne. Aucune de ces raisons d'apprendre n'est convaincante. Certaines d'entre elles sont même

---

<sup>349</sup> voir la note d'habilitation de mon collègue Alain Vulbeau, 3<sup>e</sup> partie.

<sup>350</sup> Quel professeur de lycée n'a pas entendu un élève lui répondre qu'avec les taux de réussite actuels au baccalauréat, il n'avait pas besoin de se fatiguer et que de toute façon son investissement dans les matières était modulé par les coefficients. Quel professeur de collège n'a pas une fois affronté des situations où en raison du contrôle continu au brevet, toute la classe se comportait de façon délinquante pour remonter la moyenne le jour du contrôle décisif ?

destructrices<sup>351</sup>. Mais, l'enseignant peut vouloir que tous ses élèves goûtent, ne serait ce que de façon fugace, « *un des plus grands divertissements de l'espèce humaine* » nous dit Brecht<sup>352</sup>: le plaisir de penser. Seul et avec les autres. La recherche pédagogique devrait pouvoir l'aider à réaliser ce dessein.

---

<sup>351</sup> Voir à ce propos Covington et Teel qui s'attachent à rechercher comment changer les raisons d'apprendre des élèves en leur proposant ce qu'ils nomment un « jeu équitable » in Covington M-V, Teel K-M, 1996, trad. fr 2000, *Vaincre l'échec scolaire, changer les raisons d'apprendre*, Bruxelles, de Boeck p. 18

<sup>352</sup> Brecht B., 1955, trad. fr 1990, *La vie de Galilée*, Paris, L'Arche, p36.

## Table des principaux sigles

ADECE : Association pour le développement des échanges et de la comparaison ne éducation  
AECSE : Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation  
Cnefases : Centre national d'études et de formation pour l'adaptation scolaire et l'éducation spécialisée.  
Cnefei : Centre national de formation de l'enfance inadaptée  
Cref : Centre de recherches en éducation et en formation..  
Cresas : Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire.  
Erea : Etablissement régional d'enseignement adapté.  
ESE : Ecole supérieure d'éducation. C'est au Portugal l'équivalent d'un IUFM.  
Grief : Groupe de réflexion, innovation en éducation et en formation  
IDD : Itinéraires de découverte  
IEDPE Institut européen pour le développement des potentialités de tous les enfants.  
INRDP : Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, devenu depuis INRP : Institut national de recherche pédagogique.  
Ineps : Réseau international d'écoles productives en Europe  
IUFM : Institut de formation des maîtres  
LVPE : La ville pour école  
Mafpen: Missions académiques à la formation des personnels de l'éducation nationale  
Ofrateme : Office français des techniques modernes d'éducation  
PJJ : Protection judiciaire de la jeunesse  
Segpa : Section d'enseignement général professionnel adapté  
TPE : Travaux personnels encadrés

## Bibliographie des auteurs cités

Cette bibliographie n'est pas exhaustive. Les travaux sur le socio-constructivisme et sur les pédagogies coopératives ont fait l'objet de recensions récentes qui sont signalées ici. On pourra s'y reporter. Les auteurs anglo-saxons ont été consultés au Centre de documentation recherche de l'INRP.

- Alter N., 1993, « La lassitude de l'acteur de l'innovation » in *Sociologie du Travail*, n° 4, Paris, Dunod.
- Allieu-Mary N., 1998, *Pour une pédagogie des liens, contribution aux recherches sur la pratique de l'interdisciplinarité dans le champ pédagogique*, thèse de sciences de l'éducation, Lyon II, dir. Philippe Meirieu.
- Revue *Autrement*, 1981, « Les révolutions minuscules », n° 29.
- Astolfi J-P, 2001, « Qui donc n'est pas constructiviste ? », in *Actes du colloque Constructivisme : usages et perspectives en éducation, Genève, 4-8 septembre 2000, SRED, Cahier 8*, Genève, 2001
- Aumont B., Mesnier P-M., 1992, *L'acte d'apprendre*, Paris, PUF.
- Bany M-A, Johnson L. V, 1964, tr. 1969, *Dynamique des groupes et éducation, le groupe-classe*, Paris, Dunod,
- Barrère A., 1997, *Les lycéens au travail*, Paris, PUF,
- Barrière M., Bonica L., Goma E., Whitaker-Ferreira S., 1983, « Des moments conflictuels » in Stambak M et al., *Les bébés entre eux*, Paris, PPUF.
- Bassis O., 1998, *Se construire dans le savoir*, Paris, ESF.
- Barth B-M., 1996, « Construire son savoir » in Bourgeois E. (ed.), *L'adulte en formation, regards pluriels*, Bruxelles, de Boeck Université.
- Barth B-M., 1993, *Le savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz.
- Barthes R., 1975, *Roland Barthes par Roland Barthes*, Paris, Seuil.
- Bautier E., Rochex J-Y., 1998, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Paris, Colin
- Berger G., Brunswic E., 1976, *L'approche systémique pour la pratique de l'éducation*. Paris, Unesco
- Bertaux D., 1998, *Les récits de vie*, Paris, Nathan
- Bertrand Y., 1998, *Théories contemporaines de l'éducation*, Québec, Editions nouvelles
- Best F., 1983, « Recherche en éducation et formation des enseignants » in *European Journal of Teacher Education*, vol. 6, n° 3
- Binet A, 1911, *Les idées modernes sur les enfants*, Paris. réed -Flammarion, 1978
- Blais M-C., Fleury M-A, 1996, *Enseigner dans des classes hétérogènes la pédagogie interactive*, rapport de recherche ronéotypé, Paris, Cresas/INRP,
- Blanchard-Laville (dir.), 1999, *Variations sur une leçon de mathématiques*, Paris, L'Harmattan,
- Boimare S., 1999, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod
- Borzeix A., Maruani M., 1984, « Le miroir, la loupe et le rétroviseur » in *Connexions*, n° 43
- Boudon R., 1977, *effets pervers et ordre social*, Paris, PUF
- Bourdieu P., 1980, « Le racisme de l'intelligence » in *Questions de sociologie*, Paris, ed. de Minuit.
- Bourgeois E., 1999, « Interactions sociales et performance cognitive » in Carré Ph., Caspard P., dir., *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod.
- Bourgeois E., Nizet J., 1997, *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, PUF.
- Brecht B., 1955, trad. 1990, *La vie de Galilée*, Paris, L'Arche.
- Breton J., Hardy M., Marion-Mignon A., Platone F., 1986, « Des recherches-actions en éducation. Transformation des pratiques éducatives à l'école pour réduire les échecs et les difficultés scolaires. » *Actes du congrès de l'ATEE*, Toulouse, Privat.

- Bronckart, J-P, 2002, « La conscience comme analyseur des épistémologies de Vygotsky et Piaget », *Avec Vygotsky*, Paris, La Découverte.
- Bronckart J. P, 1985, « Vygotsky une œuvre en devenir », in *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Bronfenbrenner U., 1976, « l'écologie expérimentale de l'éducation » 1976, in Beaudot A., dir., 1981, *Sociologie de l'école*, Paris, Dunod.
- Brossard M., Fijalkow J., 2001, *Apprendre à l'école, perspectives piagétienne et vygotkiennes*, Bordeaux, PUB
- Bruner J., 1996, *l'éducation entrée dans la culture*, Paris, Retz
- Bruner J., 1983, *Le développement de l'enfant – Savoir-faire –savoir-dire*, Paris, Puf
- Buchs C., 2002, *L'interdépendance des ressources dans les dispositifs d'apprentissage entre pairs, menace des compétences et dépendance informationnelle. Vers des processus médiateurs et modérateurs*. Thèse de psychologie sociale, direction Fabrizio Butera et Gabriel Mugny, université Grenoble II.
- Cardinet J., 1989, « Choisir la démarche d'évaluation qui convient...», in *L'Évaluateur en Révolution Actes des rencontres de l'ADMEE*. Paris, INRP.
- Charlot B., Bautier E., Rochex J-Y., 1992, *Ecoles et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Colin
- Chevalier L., 1958, *Classes laborieuses et classes dangereuses à Paris pendant la première moitié du XIXe siècle*, Paris, Plon.
- Cohen E., 1994, *Designing groupwork : strategies for the heterogenous classroom*, Columbia University. Traduit par *Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Montréal, Ed. de La Chenelière
- Coll C., 2002, « La construction de la connaissance à l'école : conditions et limites d'une intégration théorique » in Brossard M., et Fjalkow J, 2001, *Apprendre à l'école, perspectives piagétienne et vygotkiennes*, Bordeaux, PUB.
- Collectif, 1968, *lettre à une maîtresse d'école par les enfants de Barbiana*, Paris, Mercure de France.
- Covington M-V, Teel K-M, 1996, trad. fr 2000, *Vaincre l'échec scolaire, changer les raisons d'apprendre*, Bruxelles, de Boeck
- Cousinet R., 1958, « Ecole nouvelle française » n° 65, 1958, in S. Saisse et M. de Vals, 2002, *Roger Cousinet : la promotion d'une autre école*, Paris, Erès
- Cowie H., Smith PK, Boulton M., Laver R., 1994, *Cooperation in the multi-ethnic classroom : the impact of cooperative group on social relationships in middle schools*, Londres, Fulton.
- Cresas, 2000, *On n'enseigne pas tout seul à l'école, à la crèche, au collège et au lycée*. Actes du colloque Paris, 17-Paris, INRP
- Cresas, 1991, *Naissance d'une pédagogie interactive*, Paris, ESF
- Cresas, 1988, *Partenaires de connaissance : guide pour analyser en équipe les actions éducatives*, Paris, INRP
- Cresas, 1987, *On n'apprend pas tout seul, interactions sociales et construction des savoirs*, Paris, ESF
- Cresas, 1983, *Ecoles en transformation zones prioritaires et autres quartiers*, Cresas n° 1, Paris, Inrp/L'Harmattan.
- Cresas, 1981, *l'échec scolaire n'est pas une fatalité*, Paris, ESF
- Cresas, 1978, *Le handicap socio-culturel en question*, Paris, ESF
- Cros F., 1997, « L'innovation en éducation et en formation », *Revue française de pédagogie*, Paris, INRP n° 118
- Cros Fr., 1993, *L'innovation à l'école : force et illusions*, Paris, PUF.
- Daunay B., Marguet S., Sauvage C., 1996, « Le travail en groupes au lycée : le rôle des interactions verbales dans l'apprentissage de la lecture méthodique », *Le Français aujourd'hui*, n° 113.

- Delprat Cl., Moiroto Fr. et Garcia-Debane Cl., 2001, « *Le français en question : Des réponses dans les pratiques et les recherches* », Delagrave-CRDP Midi-Pyrénées.
- Develay M., 1998, *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF.
- Doise W. et Mugny G., 1975, in Perret-Clermont A-N., 1981, *Approches psychosociologiques de l'apprentissage en situation collective*, Séminaire de psychologie appliquée, Université de Neuchâtel, 2ème édition
- Donzelot J., 1977, *La police des familles*, Paris, Ed. de Minuit.
- Dubar Cl., 2000, *la crise des identités*, Paris, PUF
- Dubost J., L'intervention psycho-sociologique, Paris, PUF, 1987,
- Dubost J., 1984, « Une analyse comparative des pratiques dites de recherche-action », *Connexions*, n° 43.
- Dubost J., 1983, « Les critères de la recherche-action », in *Pour* n° 90
- Duclos D. (dir.), 1985, *Les sciences sociales dans le changement socio-politique*, Paris, Economica
- Ferreiro E., 1997, « L'enfant après Piaget : un partenaire intellectuel pour l'adulte » in *Psychologie Française*, Tome 42-1
- Flagey D., 2002, *Mal à penser, mal à être*, Paris, Erès.
- Freinet C., 1976, *Pour l'école du peuple*, Paris, Maspero.
- Garcia J. F, 1997, *Jacotot*, Paris, PUF
- Gateaux J.; 1989, *Bourneville et l'enfance aliénée*, Paris, Centurion.
- Gateaux J., 1990, *La débilité légère, une construction idéologique*, Paris, CNRS.
- Gather Thurler M., 2000, *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.
- Georges J., art « coopération » in Houssaye J., dir, 1999, *Questions pédagogiques*, Paris, Hachette.
- Giordan A., 1998, *Apprendre*, Paris, Belin
- Giordan A., de Cecchi G., 1994, *Les origines du savoir*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
- Giorgi R., Tozzi M., 1998, « Quels référents sur l'acte d'apprendre ? » in Giorgi R., Tozzi M., 1998, *Devenir formateur*, CRDP Montpellier
- Goyet M., 2003, *Collèges de France*, Paris, Fayard.
- Grize J-B., 1998, « Argumenter c'est davantage montrer que démontrer. » in Borzeix A., Bouvier A., Pharo P., (coord.) *Sociologie et connaissance, nouvelles approches cognitives*, Paris, Ed. du CNRS.
- Halbwachs M., 1950, *La mémoire collective*, Paris, Albin Michel, 1997
- Hardy M. et al 2000, « Une démarche interactive de formation continue à l'école primaire » in Cresas, *On n'enseigne pas tout seul*. Paris, INRP.
- ICEM 1996, " Ecole moderne, innovation et modernité de l'école " in *On n'a jamais fini d'innover*, Biennale de l'éducation et de la formation, Paris.
- Inhelder B., 1979, « Langage et connaissance dans le cadre constructiviste » in *Théories du langage, théories de l'apprentissage, le débat entre Piaget et Chomsky*, Paris, Seuil.
- INRP, rapports d'activité, documents internes
- Inspection Générale rapport, juillet 2002 (n° 2002-035) *L'école et les réseaux numériques*.
- Jonnaert Ph., Vander Borgh C., 1999, *Créer des conditions d'apprentissage, un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants* Bruxelles. De Boeck.
- Kayes B., Rogers I., 1968, trad. fr. 1975, *Pédagogies de groupe dans l'enseignement secondaire et formation des enseignants*, Paris, Dunod.
- Kerbrat-Orecchioni C., 1998, *les interactions verbales, vol. 1*, Paris, Colin.
- Le Gal J. 1985, communication aux Rencontres « *Education Formation Société, Recherches pour demain.* », 23-24 septembre 1985, Paris, CNDP-INRP
- Legrand A., 1994, *le système E*, Paris, Denoël.

- Legrand A., Solaux G, 1992, « Rénovation pédagogique des lycées : continuité ou rupture ? » in *l'orientation scolaire et professionnelle* 21, n° 2
- Lenoir Y., 1996, « La recherche collaborative » in Lenoir Y, dir., *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales*, Ed. du CRP, Sherbrooke.
- Lipianski E-M., 1996, " L'influence du groupe sur l'apprentissage et les processus cognitifs. " in Barbier J-M., dir., *Savoir Former*, Sciences Humaines/Ed. Demos.
- Malson L., 1964, *Les enfants sauvages mythe et réalité suivi de Victor de L'Aveyron par Jean Itard*, Paris, UGE
- Marchive A., « L'entraide pédagogique entre élèves : les paradoxes de la pédagogie Freinet » in Clanché P. et al (dir.), *La pédagogie Freinet, mise à jour et perspectives*, Bordeaux, PUB.
- Martin Cl., 1986, *Les recherches actions sociales, miroir aux alouettes ou stratégie de qualification ?* Paris, La documentation française
- Martin E., Bonnery S., 2002, *Les classes relais : un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*, Paris, ESF.
- Meirieu Ph., Le Bars S., 2001, *La machine-école*, Paris, Folio
- Meirieu M., 1983, *Apprendre en groupe*, tomes I et II, Lyon, Chronique Sociale.
- Mendel G., 1982, « recherche spontanée, recherche impliquée » in Godelier M., *les sciences de l'homme et de la société en France. Analyse et propositions pour une politique nouvelle*, Rapport à Jean-Pierre Chevènement.
- Milner J-Cl, 1997, *le salaire de l'idéal*, Paris, Seuil.
- Mondot J-F, 2000, *Journal d'un prof. de banlieue*, Paris, Flammarion.
- Montandon Ch., 2001, *Médiations pédagogiques : pour une approche systémique des dispositifs de formation et d'apprentissage*, note d'HDR sous la direction de B. Charlot, Paris VIII.
- Mozère L., 1992, *Le printemps des crèches*, Paris, l'Harmattan.
- Muel F., 1975, « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 32-33, p. 15-48
- Oury F. et Vasquez A., 1967, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero.
- Pain J., 2001, « La pédagogie institutionnelle d'intervention : une recherche-action institutionnalisée » in Blanchard-Laville Cl., Fablet D., coord., 2001, *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*, Paris, L'Harmattan.
- Pelletier G, 1996, "Les navigateurs des frontières organisationnelles : regards sur les artisans du partenariat international ", Université de Montréal, doc. interne.
- Perec G., 1981, *Penser, classer*, Paris, Seuil.
- Perrenoud Ph., 1985, « Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ? » communication au colloque *Classes populaires et pédagogie*, Univ. de Haute-Normandie, doc. Ronéo
- Perrenoud Ph., 1999, « Quand un chercheur vous répond.. » in *Repères pour enseigner aujourd'hui*, Paris, INRP
- Perret-Clermont A-N, 1981, *Approches psycho-sociologiques de l'apprentissage en situation collective*, Univ. de Neuchatel, séminaire de psychologie. Ronéo.
- Piaget J., 1998, *De la Pédagogie*, Paris, O. Jacob.
- Piaget J., 1979, « La psychogenèse des connaissances et sa signification épistémologique » in (coll.) *Théories du langage, théories de l'apprentissage*, Paris, Seuil.
- Piaget J., 1969, *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoel.
- Piaget J., 1968, *Le structuralisme*, 1996, Paris, PUF.
- Piaget J., 1962, « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotsky », in Bronckart J-P et al, 1985, *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
- Piaget J., 1956, *La Psychologie de l'intelligence*, Paris, A. Colin.
- Piaget J., 1948, *Où va l'éducation ?* rééd. Paris, Folio, 1988.
- Piaget J., 1935, « remarques psychologiques sur le travail par équipes. » rééd. in Piaget, 1998, *De la pédagogie*, Paris, Odile Jacob.
- Pinell P., Zafiroopoulos M., 1983, *Un siècle d'échecs scolaires*, Editions Ouvrières.

- Plety R., 1998, *Comment apprendre et se former en groupe*, Paris, Retz
- Pourtois J-P., Desmet H., 2002, *L'éducation post-moderne*, Paris, PUF.
- Prost A., 1996, in (coll). *INRP 1976-1996, 20 ans de recherche en éducation*, Paris, INRP
- Ravon B., 2000, *l'échec scolaire, histoire d'un problème public*, Paris, In Press Editions
- Reboul O., 1991, *Introduction à la rhétorique*, Paris, PUF.
- Rey B., 1998, *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.
- Ricoeur P., 1983, *Temps et récit*, T. 1, Points Essais
- Roca J., 1992, *De la ségrégation à l'intégration. L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975*. Paris, CTNERHI.
- Saint-Arnaud Y., 1992, *Connaître par l'action*, Montréal, PUM.
- Schlanger J., 1977, *Le comique des idées*, Paris, Gallimard.
- Schön D., 2001, « le praticien réflexif : la diffusion d'un modèle de formation » in *Recherche et formation*, Paris, INRP, n° 36
- Schön D. A., 1996, « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes » in Barbier J-M (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.
- Schutz A., 1953, *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Klincksieck., ed. 1987.
- Schwartz B. et coll., 1983, *recherche-action sur la pédagogie de l'insertion sociale et professionnelle*, Paris –Dauphine. Doc ronéoté
- Sirota R., 1988, *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF.
- SRED, 2001, *Constructivismes : usages et perspective en éducation*, cahier 8, septembre 2001, Genève.
- Stambak M., 1999, « Donner à tous l'envie d'apprendre.. Chemin et découvertes de l'équipe du Cresas » in *Revue française de Pédagogie*, n° 129, Paris, INRP.
- Stambak M. 1988, « Recherche-action et connaissance des processus de construction des connaissances. » in Hugon M-A, Seibel Cl., (eds), *recherche impliquée, recherche-action, le cas de l'éducation*, Bruxelles, de Boeck.
- Stambak M. et al 1979, *Les enfants dans les crèches*, n° 19, SRESAS, Paris, INRP.
- Teillard F., 2002, *Je ne sais pas*, Paris, Grasset.
- Thélot Claude, 1993, "préface " in Raulin Dominique et al. *Les modules, vers de nouvelles pratiques pédagogiques au lycée*, Paris, Hachette
- Thierry Albert, 1908, *L'homme en proie aux enfants*, Paris, 1986, Magnard.
- Tochon Fr., 1993, *l'enseignant- expert*, Paris, Nathan.
- Tolla A. -M., 1999, " De la transdisciplinarité en seconde aux TPE en terminale" in *Cahiers Pédagogiques* n° 376-377
- Tolla A-M, 2000-a, « Instituer le travail en équipe dans le second degré, » in *On n'enseigne pas tout seul*, Paris, INRP, 2000
- Tolla A. -M., 1999, « De la transdisciplinarité en seconde aux TPE en terminale » in *Cahiers Pédagogiques*, n° 376-377
- Vellas E., 2001, « La mise en œuvre de pédagogies actives et constructivistes », texte disponible sur le site LIFE de l'université de Genève.
- Vergnaud G., « On n'a jamais fini de relire Vygotsky et Piaget.. » in Clot Y., dir., 2002, *Avec Vygotsky*, Paris, Paris, La Dispute
- Vial M., 1990, *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*, Paris, Colin.
- Vial M., Plaisance E., Beauvais J, 1970, *Les mauvais élèves*, Paris, PUF.
- Von Kleist H., 1805« Sur l'élaboration progressive des idées par la parole » 1999, *Œuvre complètes*, vol. 1, Paris, ed. Le promeneur.
- Vygotsky, L., 1934, *Pensée et langage*, Paris, La Découverte, 1997.
- Wallon H., 1946, « Le rôle de l'autre dans la conscience du moi » in Bautier E., Rochex J-Y., 1999, *Henri Wallon, l'enfant et ses milieux*, Paris, Hachette.

- Wallon H., 1942, *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion.
- Wallon H., 1937, « Leçon d'ouverture au Collège de France », in *Psychologie scolaire*, n° 29-30, 1979.
- Watzlawick P., Weakland J., Fisch R., 1975, *Changements, paradoxes et psychothérapie*, 1975, Paris, Seuil
- Weil-Barais A., 2001, *Actes du colloque constructivisme : usages et perspectives en éducation*, 4-8 sept. 2000, univ. de Genève.
- Weil-Barais A. (dir.), 1993, *L'homme cognitif*, Paris, PUF.
- Woods P., 1991, *L'ethnographie de l'école*, Paris, Colin.
- Woolf V., 1929, *A room of one's own*, Cambridge University.

## Liste des publications

*Les ouvrages précédés d'un astérisque (\*) sont joints au dossier.*

*Les publications précédées de deux astérisques (\*\*) figurent dans le volume d'annexes (Tome 2) de cette note de synthèse.*

### Livres écrits en collaboration

**\*Hugon M-A., Pain J., 2002, *Classes-relais, l'école interpellée*, CNDP Amiens/CRAP, 192 pages.**

**\*Vial M., Hugon M-A., 1998, *La commission Bourgeois (1904-1905)*, Paris, CTNERHI, 359 pages.**

*Seul auteur :*

**Hugon M-A., 1998, « Contributions institutionnelles et pédagogiques », p. 189-241.**

*En collaboration :*

**Hugon M-A., Vial M., 1998, « Les conclusions de la commission », p. 243-304.**

**\*Hugon M-A., Cohen A., 1996, *Nouveaux lycéens, nouveaux pédagogues*, Paris, INRP/Harmattan, 221 pages.**

*Seul auteur :*

**Hugon M-A., 1996, « Ce que disent des lycéens de classe de seconde », p. 21-91.**

*En collaboration :*

**Hugon M-A., Cohen A., 1996, « Introduction », p. 9-20, « Enseigner en équipe dans un lycée de la banlieue parisienne », p. 147-194., « Conclusion », p. 195-203.**

### Coordination et édition de livres

**\*Hugon M-A. (dir), Cabot C., Montandon C., Cohen A. et alii, 2000, *Construire ses apprentissages au lycée*, Paris, INRP, 273 pages.**

*Seul auteur :*

**Hugon M-A., « Introduction », p. VII-XV, chapitre 1, « Interactionnisme et constructivisme au lycée », p. 3- 38 « Conclusion » p. 327-330.**

**\*Hugon M-A., Seibel Cl., eds., 1988, *Recherches impliquées, recherche-action : le cas de l'éducation*, Bruxelles-Paris, De Boeck Wesmael, 189 pages.**

*Seul auteur :*

**Hugon M-A., « Existe-t'il une spécificité de la recherche-action en éducation? », p. 17-32.**

*En collaboration :*

**Adamczewski G., Best F., Hugon M-A., « Introduction »**

**Hugon M-A., Seibel Cl., « Recherche-action, formation : quelles articulations ? » p. 111-121. Egalement publié sous le même titre dans *Recherche et formation*, n° 2, 1987, p. 9-20**

## Contributions à des ouvrages collectifs

*Seul auteur :*

**\*\*Hugon M-A.**, 2000, « De quelques caractéristiques d'une recherche-action en classe de seconde » in Blanchard-Laville Cl., Fablet D. (dir), *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*, Paris, L'Harmattan, p. 97-127.

**Hugon M-A.**, 1998, « De nouvelles approches pédagogiques dans les enseignements modulaires et ailleurs. » in (coll.), *Lycées, lycéens, savoirs, éléments de réflexion*, Paris, INRP, p. 145-153

**Hugon M-A.**, 1990, « Pedagogia do projecto : projecto do Inovação e Investigaçao-Açao » in (coll.) *Trabalho do Projecto*, volume 2, ed. Afrontamento. Portugal, p. 125-131.

**Hugon M-A.**, 1983, « Les textes officiels : analyse des textes officiels concernant les zones d'éducation prioritaire » in (coll.), *Ecoles en transformation, zones prioritaires et autres quartiers*, Paris, CRESAS /l'Harmattan, p19-33.

**Hugon M-A.**, 1982-a, « Les instructions pédagogiques de 1909 sur les classes de perfectionnement » in (coll.), *Histoire de l'enseignement spécial : trois études sur les classes de perfectionnement*, Paris, Cahiers du CRESAS n° 22, p. 151-175 (extraits thèse de 3ème cycle)

**Hugon M-A.**, 1982-b, « L'évolution du recrutement des maitres des classes de perfectionnement » in (coll.) *Histoire de l'enseignement spécial : trois études sur les classes de perfectionnement*, Paris, Cahiers du CRESAS n° 22, p. 177-223 (extraits thèse de 3e cycle)

*En collaboration :*

**Hugon M-A., Lantier N., Platone F.**, 1984, « L'éducation spéciale en France : quelques données statistiques » in (coll.), *Intégration ou marginalisation? Aspects de l'éducation spécialisée*, Paris, CRESAS /l'Harmattan, p. 2 03-213.

**\*\*Hugon M-A., Gateaux J., Vial M.**, 1984, « Les enfants des classes de perfectionnement, 1907-1950 » in (coll.), *Intégration ou marginalisation ? Aspects de l'éducation spécialisée*, Paris, CRESAS/l'Harmattan, p. 75-104.

**Hugon M-A, Lantier N.**, 1984, « Scolarité des enfants selon leur origine sociale. Quelques données statistiques. » in (coll.), *Ouvertures : l'école, la crèche, les familles*, Paris, CRESAS/l'Harmattan-INRP, p. 159-167.

## Rapports de recherche

*Seul auteur :*

**\*\*Hugon M-A.**, 1998, « Politique Nationale d'Innovation : France. » in F. Cros (coord.), *L'innovation en éducation et en formation en Europe*, DG XXII-Bruxelles et INRP-Paris, p. 297-318.

**\*\*Hugon M-A., 1997-a** « Lutter contre la violence en Z. E. P : l'expérience du collège Robespierre à Saint Etienne du Rouvray ». étude de cas pour l'Observatoire européen des innovations en éducation et en formation, université de Rouen,. Consultable sur le site de l'INRP : <http://www.inrp.fr>.

**Hugon M-A, 1997-b** « Rescolariser et préparer au baccalauréat des jeunes en situation de rupture : l'expérience du temps choisi. », étude de cas pour l'Observatoire européen des innovations en éducation et en formation, université de Rouen, Consultable sur le site de l'INRP : <http://www.inrp.fr>.

*En collaboration :*

**Doray M-F., Hugon M-A, Lantier N., Scheer J., (sous la direction de M. F Doray), 1996,** « Jeux et enjeux du paraître des enfants lors de l'entrée au cours préparatoire et lors de l'entrée en classe de sixième », 162 pages, juin 1996, IREDU-CNRS, rapport à la Mission du Patrimoine Ethnologique

**Hugon M-A, Cohen A, 1993-a,** « Etudes des pratiques innovantes dans le cadre de la mise en place de la rénovation des lycées, » rapport d'étude au Ministère de l'Education nationale, 154 pages + annexes, juin 1993.

**Hugon, M-A, Cohen A., 1993-b,** même titre, rapport complémentaire, 83pages +annexes, décembre 1993

**\*Hugon M-A., Lantier N., 1990,** *Un inventaire des recherches-action en éducation et en formation*, Paris, INRP, 144 pages.

## **Articles dans revues à comité de lecture**

*Seul auteur :*

**Hugon M-A., 2001,** « Des enseignements modulaires aux travaux personnels encadrés », *Perspectives de recherche*, n° 54, Paris, INRP, p. 43-46.

**Hugon M-A., 1999,** « Transformer ses pratiques d'enseignement au lycée et au collège : de la recherche-action à la formation-action », *Questions de recherche en éducation* n° 1, INRP-Educations, Paris, p. 123-130.

**\*\*Hugon M-A., 1984,** « Situation et fonction des classes de perfectionnement dans le système d'enseignement français. », *Revue Française de Pédagogie*, n° 66, p. 55-67.

*En collaboration :*

**Pain J., Casanova R., Cellier H., Hugon M-A., Rossetto J, 2000,** « Réussir l'école pour réussir à l'école ? Vers une pédagogie institutionnelle du projet. », *Empan*, n° 38, juin 2000.

**\*\*Hugon M-A, Longhi G., Viaud M-L et Christophe A., 1999,** « Pour une école accueillante à tous : à propos de quelques innovations pédagogiques et institutionnelles au lycée et au collège. », *Recherche sociale*, n° 150, Paris, FORS, p. 27-54.

**\*\*Hugon M-A, Platone F., Cohen A, 1996, « Communiquer pour apprendre, une réponse pédagogique à l'échec scolaire » in *Migrants-Formation* n° 104, mars 1996, p. 182-193.**

## **Articles de diffusion de la recherche scientifique**

*Seul auteur :*

**\*\*Hugon M-A, 2002, « Travailler en interdisciplinarité au collège et au lycée : obstacles et aides. » 10 pages, IUFM de Poitiers, (site de l'Académie de Poitiers.)**

**\*\*Hugon M-A., 2001« Accompagner des équipes : un appui pour une transformation en profondeur des pratiques d'enseignement », *Questions à l'innovation*, CRDP Lorraine, p. 29-33.**

**Hugon M-A., 1999, « Accompagner les praticiens innovateurs : Regards subjectifs sur une fonction en construction. », *Transférer l'innovation*, MENRT, p. 61-64, Paris.**

**Hugon M-A., 1998, « La participation des parents à la vie scolaire. » in *L'école et son environnement*, enseignement de préprofessionnalisation, coordonné par J. Wallet, Université de Rouen, p. 2-6.**

*En collaboration :*

**Hugon M-A., Cohen A., 1997, « Une recherche en lycée : des résultats encourageants. », *Cahiers Pédagogiques*, n° 350-351, février 1997, p. 49-51.**

**Hugon M-A., Seibel Cl., 1986, « Rapport général et synthèse du colloque Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation » in *Etapes de la Recherche*, Paris, Novembre 1986.**

## **Communications scientifiques avec Actes**

*Seul auteur :*

**Hugon M-A., 2000, « A propos de la participation à des opérations de recherche européenne comme processus d'autoformation de l'enseignant-chercheur », in D. Groux (dir), *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation*, Paris, l'Harmattan, p. 247-252.**

**Hugon M-A, 1998, « Innovations pédagogiques et compétences professionnelles » *Biennale de l'Innovation en éducation et en formation*, Paris.**

**\*\*Hugon M-A., 1996, « Ce que comprendre veut dire... », *congrès AESCE*, Université Paris X-Nanterre, 1-3 juillet 1996.**

**Hugon M-A, 1991, « Un exemple de recherche-action évaluative », *Les Evaluations*, PUM-Toulouse, p. 191-195.**

*En collaboration :*

**\*\*Hugon M-A., Tolla A-M., 2001, « Au lycée, construire ensemble des connaissances dans l'échange et la confrontation », *congrès AECSE*, septembre 2001, Lille, CDRom.**

**Hugon M-A., Rayna S., Royon Ch.,** 2000, « Favoriser des dynamiques d'apprentissage interactives, à la crèche, à l'école, au lycée. » in *On n'enseigne pas tout seul*, actes du colloque CRESAS 17-19 mai 2000, Paris, INRP, p. 29-45.

**Hugon M-A., Cohen A.,** 1994, « De nouvelles pratiques pédagogiques pour de nouveaux publics lycéens », *Biennale de l'Education et de la Formation*, Paris, 9-12 avril

**Hugon M-A, Cohen A.,** 1992, « Les aménagements de cursus en lycées d'enseignement général : des stratégies institutionnelles et pédagogiques pour adapter les établissements scolaires à l'hétérogénéité des élèves », *Biennale de l'Education et de la Formation*, Paris, 27-30 Avril

**Hugon M-A., Lantier N.,** 1985, « Les classes spéciales et le problème de l'intégration. », Actes du colloque INRP-Direction des Ecoles, *Actions et recherches pour transformer les écoles maternelles et élémentaires*, Paris, INRP, 1985, p. 311-314.

### **Communications en tant que conférencière invitée**

**Hugon M-A.,** 1998, "Alcuni esempi di pedagogia educativa per lottare contro l'abbandono scolastico", conférence au colloque *Verso la società conoscitiva* organisé par l'IRRSAE Liguria et l'Université de Gênes (Italie) les 21 et 22 mai 1998.

**Hugon M-A,** 1996-a, contribution à la table ronde, « *Traditionen und innovationen in Deutschland und in Frankreich* », colloque franco-allemand, organisé par l'ADEAF et le Goethe Institut en coopération avec l'OFAJ, Tours, 31 octobre-04 Novembre, 1996.

**Hugon M-A,** 1996-b, « Quelques remarques et quelques propositions à propos de la difficile et nécessaire articulation entre recherche en éducation et formation continue des enseignants », colloque « *A investigação nas ESEs* » organisé par la conférence nationale des ESE à l'Escola Superior de Educação de Setubal, 17-18 novembre 1996

### **Autres communications**

**Hugon M-A,** 1998, « Pour un dialogue fructueux entre recherche, formation et pratique pédagogique, l'exemple de la pédagogie interactive », colloque *Les idées pédagogiques : patrimoine éducatif*, Université de Rouen, 24-26 septembre 1998.

**Hugon M-A.,** 1986, « note de lecture sur l'ouvrage de S. Tomlinson : *A sociology of special education* in *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n° 71, p. 85-87.

**Hugon M-A., Bettencourt A-M.,** 1979 « Raymond Boudon e a sociologia da educação » in *Diário de Notícias*, 28/ 04/ 1979, Lisbonne.

## Rappel de la liste des textes donnés en annexe.

La sélection des annexes de cette note d'habilitation a été opérée selon deux principes :

- illustrer par des exemples concrets les idées développées dans cette note d'habilitation
- donner des aperçus des différents thèmes abordés sachant qu'on pourra se reporter également aux ouvrages joints au dossier.

Le document I présente la conception de la recherche exposée dans cette note.

I- Hugon M-A., 2000, « De quelques caractéristiques d'une recherche-action en classe de seconde » in Blanchard-Laville Cl., Fablet D. (dir), *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*, Paris, L'Harmattan, p. 97-127.

Les documents II, III, IV, V présentent la conception de la pédagogie et l'illustrent par des décryptages.

II- Hugon M-A., Tolla A-M., 2001, « Au lycée, construire ensemble des connaissances dans l'échange et la confrontation », *congrès AECSE*, septembre 2001, Lille, CDRom.

III-a, III-b Extraits décryptage des échanges entre élèves (documents de travail)

IV-Hugon M-A, Platone F., Cohen A., 1996, « Communiquer pour apprendre, une réponse pédagogique à l'échec scolaire » in *Migrants-Formation*, n° 104, mars 1996, p. 182-193.

V- Extrait décryptage des échanges entre élèves (document de travail)

Le document VI présente un exemple de protocole de formation (document inédit).

VI - Protocole de formation à la pédagogie interactive, académie de Créteil.

Le document VII présente la conception de l'accompagnement

VII-Hugon M-A, 2001, « Accompagner des équipes : un appui pour une transformation en profondeur des pratiques d'enseignement », *Questions à l'innovation*, CRDP Lorraine, p. 29-33.

Les documents VIII, IX, X, XI, XII, XIII présentent des travaux étudiant des transformations des publics et des pratiques pédagogiques et institutionnelles en collège et en lycée

VIII- Hugon M-A, 2002 « Travailler en interdisciplinarité au collège et au lycée : obstacles et aides. » 10 pages, IUFM de Poitiers, mise en ligne sur le site de l'Académie de Poitiers.

IX-Hugon M-A, 2001, « Des enseignements modulaires aux travaux personnels encadrés », *Perspectives de recherche*, n° 54, Paris, INRP, p. 43-46.

X- Hugon M-A, Longhi G., Viaud M-L et Christophe A., 1999, « Pour une école accueillante à tous : à propos de quelques innovations pédagogiques et institutionnelles au lycée et au collège », *Recherche sociale*, n° 150, Paris, FORS, p. 27-54.

XI- Hugon M-A, 1996, Politique nationale d'innovation France, rapport pour l'Observatoire en éducation et en formation en Europe, 1998, INRP/DGXXII, p. 297-318.

XII- Hugon M-A., 1997, « Lutter contre la violence en Z. E. P : l'expérience du collège Robespierre à Saint Etienne du Rouvray. », *étude de cas pour l'Observatoire européen des innovations en éducation et en formation*, université de Rouen, Juin 1997, (site INRP).

XIII- Hugon M-A., 1996, « Ce que comprendre veut dire... », *congrès AESCE*, Université Paris X-Nanterre, 1-3 juillet 1996.

Les documents XIV, XV présentent les recherches sur l'enseignement spécialisé

XIV- Hugon M-A., 1984 « Situation et fonction des classes de perfectionnement dans le système d'enseignement français. », *Revue Française de Pédagogie*, n° 66, p. 55-67.

XV- Hugon M-A., Gateaux J., Vial M, 1984, « Les enfants des classes de perfectionnement, 1907-1950 » in *Intégration ou marginalisation ? Aspects de l'éducation spécialisée*, Paris, CRESAS/L'Harmattan, p. 75-104.

## Table des matières

<b>PLAN</b> .....	<b>4</b>
<b>1<sup>ère</sup> partie - Autobiographie intellectuelle</b> .....	<b>5</b>
<b>Un roman d'apprentissage, un récit de vie</b> .....	<b>6</b>
<b>Etudier, enseigner, se former</b> .....	<b>7</b>
<b>Les années d'étude</b> .....	<b>7</b>
<b>La prise de fonction : premier poste, premiers contacts avec la recherche en éducation</b> .....	<b>8</b>
Des débuts difficiles : 1974-1977 .....	8
A la recherche d'autres pratiques pour le collège .....	9
<b>La formation, une réponse aux incertitudes de la pratique : le tournant de Beaumont-sur-Oise</b> .....	<b>11</b>
Les classes d'adaptation du second degré.....	11
Une formation très théorique : 1977-1978 .....	12
<b>Des mésaventures du travail en institution</b> .....	<b>14</b>
<b>à la recherche universitaire</b> .....	<b>14</b>
<b>Enseigner dans une institution de l'ASE : du conflit au projet de recherche</b> .....	<b>14</b>
<b>Retour à l'université : pour une histoire de l'enseignement spécialisé</b> .....	<b>15</b>
Découverte des sciences de l'éducation et premiers contacts avec le Cresas .....	15
Les discussions autour de la loi de 1909 .....	17
Les premiers instituteurs d'enfants « arriérés » .....	17
Bilan de ces premières recherches : un apprentissage méthodologique, la mise en ordre de thèmes de recherche, l'élargissement d'une culture professionnelle.....	20
<b>Intermède : s'insérer dans une équipe de recherche</b> ... ..	<b>23</b>
<b>Une recherche sur la recherche-action</b> .....	<b>26</b>
<b>Le Cresas avant 1981 : des recherches critiques sur l'école</b> .....	<b>26</b>
L'échec scolaire dès les premières années de la scolarité.....	26
La critique de la notion de handicap socio-culturel.....	26
1981 : un nouveau contexte pour la recherche pédagogique.....	27
<b>L'état du débat sur la recherche-action dans les années quatre vingt</b> .....	<b>28</b>
Les réorientations du Cresas : des recherches critiques aux recherches-actions .....	28
La place des sciences sociales dans les changements socio-politiques en cours .....	29
La recherche-action à l'INRP.....	30
<b>Conduire une recherche sur la recherche-action : une idée impossible ?</b> .....	<b>31</b>
Origine et accueil du projet.....	31
L'enquête auprès des experts.....	32
Des séminaires internes au colloque de 1986.....	32
La recherche documentaire.....	36
Vers une recherche-action au lycée .....	36
<b>Trois recherches-actions au lycée</b> .....	<b>40</b>
<b>Présentation d'ensemble des trois recherches</b> .....	<b>40</b>
<b>Tableau comparatif des caractéristiques des trois projets</b> .....	<b>41</b>
<b>Caractéristiques communes des trois recherches</b> .....	<b>46</b>
<b>Différences : statut des hypothèses / statut du chercheur/ effet de contexte</b> .....	<b>47</b>
Des objectifs semblables mais pas de vision commune des apprentissages .....	47
Logiques de recherche, logique d'enseignement : problèmes de compatibilité.....	49
Construire un partenariat de recherche .....	55

Vers la notion de chercheur collectif : écrire à plusieurs .....	58
Des questions non résolues .....	59
<b>De la recherche-action à la formation et à l'accompagnement de l'innovation .....</b>	<b>62</b>
<b>Construire un passage entre recherche-action, formation et innovation.....</b>	<b>62</b>
<b>Ecrire sur une innovation dans un cadre universitaire .....</b>	<b>63</b>
Premiers enseignements universitaires .....	63
Participation au Grief .....	64
<b>L'Observatoire européen des innovations en éducation et en formation : un exercice de décentration .....</b>	<b>64</b>
Origine du projet .....	64
L'enquête nationale : une occasion de confrontation des discours sur l'innovation.....	65
Les études de cas : deux établissements innovants pour lutter contre l'exclusion scolaire .....	67
Une autre posture de recherche .....	69
<b>Accompagner des équipes en innovation .....</b>	<b>70</b>
<b>Former et accompagner des équipes engagées dans la transformation de leurs pratiques. ....</b>	<b>73</b>
Une recherche européenne.....	73
Former et accompagner dans l'enseignement secondaire : des résultats contrastés.....	73
<b>Nouvelles pistes de recherche .....</b>	<b>78</b>
<b>Enseigner en sciences de l'éducation à Nanterre .....</b>	<b>78</b>
<b>S'intégrer à l'équipe de recherche « Crise » .....</b>	<b>79</b>
Les classes – relais .....	79
Des interventions en milieu difficile.....	80
Etudier et accompagner des structures différentes en collège et en lycée.....	82
<b>Conclusion : trois questions issues de la pratique .....</b>	<b>87</b>
<b>2<sup>e</sup> partie - Un essai de conceptualisation : du constructivisme piagétien à une approche coopérative de l'école, de la formation et de la recherche .....</b>	<b>90</b>
<b>Prologues .....</b>	<b>91</b>
<b>Prologue I : dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne... ..</b>	<b>91</b>
<b>Prologue II : des pédagogies faiblement intégrées en collège et en lycée.....</b>	<b>92</b>
<b>Ancrages théoriques.....</b>	<b>95</b>
<b>Un éclectisme assumé .....</b>	<b>95</b>
<b>Les points d'appui : Piaget, Vygotsky, Bruner .....</b>	<b>97</b>
Le constructivisme piagétien, définition, implications pédagogiques.....	98
De l'égocentrisme initial à la coopération, conséquences pédagogiques.....	101
Deux limites du modèle piagétien .....	105
<b>Conclusion .....</b>	<b>110</b>
<b>Intermède : la sœur de Kleist ou comment les idées viennent en parlant .....</b>	<b>111</b>
<b>La pédagogie interactive : principes et essais de mise en œuvre en collège, au lycée et en formation.....</b>	<b>113</b>
<b>Justifier la transposition par une théorie générale des apprentissages .....</b>	<b>113</b>
<b>Les idées fondatrices du Cresas concernant la pédagogie interactive.....</b>	<b>114</b>
La pédagogie interactive en crèche.....	115

La pédagogie interactive à l'école .....	116
Les petits groupes d'apprentissage et la pédagogie interactive .....	117
<b>Transposer la pédagogie interactive dans l'enseignement secondaire .....</b>	<b>118</b>
Quelques obstacles culturels et institutionnels .....	118
Synthèse des résultats .....	121
Trois principes pour l'action .....	123
Des choix discutés.....	126
<b>Quelques pistes : rechercher les convergences avec les recherches anglo-saxonnes, aborder de nouveaux terrains, articuler pédagogie et formation.....</b>	<b>128</b>
Points de convergence avec les approches anglo-saxonnes de la coopération .....	129
Des lieux propices pour enseigner en pédagogie interactive.....	132
Pédagogie interactive et formation à la pédagogie interactive.....	133
<b>Conclusion .....</b>	<b>134</b>
<b>Intermède : un atelier d'astronomie.....</b>	<b>136</b>
<b>Vers une recherche coopérative .....</b>	<b>139</b>
Recherche collaborative et recherche coopérative .....	139
<b>Caractéristiques d'une recherche coopérative.....</b>	<b>141</b>
Poser un cadre et des rituels.....	141
Des instruments spécifiques .....	141
<b>Conclusion .....</b>	<b>145</b>
<b>Table des principaux sigles.....</b>	<b>149</b>
<b>Bibliographie des auteurs cités .....</b>	<b>150</b>
<b>Liste des publications .....</b>	<b>156</b>
<b>Rappel de la liste des textes donnés en annexe .....</b>	<b>161</b>
<b>Table des matières.....</b>	<b>162</b>